

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

PAR
KASSI EDOUARD AKA

ÉLABORATION DE DEUX SCÉNARIOS D'APPRENTISSAGE UTILISANT DES
ACTIVITÉS AUTOTÉLIQUES ET L'HUMOUR POUR L'ENSEIGNEMENT DE
L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, AUPRÈS D'ADOLESCENTS AYANT UNE
DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Octobre 2017

À ma mère, feu Assamoi Angèle, cette femme qui m'a vu naître, mais trop vite partie pour me voir vieillir.

REMERCIEMENTS

Réaliser un travail de cette envergure nécessite du soutien et des encouragements. Ainsi, ce travail n'aurait pu voir le jour sans le soutien de certaines personnes que je tiens à saluer chaleureusement.

D'abord, je tiens à remercier mon directeur de recherche le Professeur Ghyslain Parent qui, à maintes reprises, a réitéré sa confiance en moi. De plus, il soulignait sans cesse le bon travail que je réalisais. Sa grande disponibilité m'a permis de mener ce projet à terme.

Hormis mon directeur de recherche, j'aimerais remercier la section formation préparatoire au travail du Centre François-Michelle pour l'expertise qu'elle m'a permis d'acquérir par mon travail au quotidien avec les élèves ayant une déficience intellectuelle.

J'aimerais également remercier mes collègues Guylaine Bibeau et Frédéric Chatillon pour leur soutien dans mon quotidien avec les élèves ayant une déficience intellectuelle. Aussi, une pensée très spéciale à madame France Joyal, ma superviseuse de stage I et II ainsi que madame Francine Plante, la coordonnatrice des plans de transition pour leurs différents conseils.

Je ne saurais terminer cette séquence de remerciements sans parler de ma conjointe Annik Saint-Cyr qui, malgré son emploi du temps très chargé, trouvait toujours du temps à consacrer aux enfants afin que je puisse me libérer pour les recherches.

Enfin, j'aimerais remercier l'ensemble des élèves de la section formation préparatoire au travail du Centre François-Michelle qui ont accepté de partager avec moi leurs préférences quant aux thèmes qui retiennent leurs intérêts.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	iii
LISTES DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
1. PRÉSENTATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE	5
1.1 Enseignement et matériel pédagogique adapté aux besoins des élèves	7
1.2 Pédagogie pour contrer les difficultés dans l'apprentissage d'une langue seconde	8
1.3 Utilisation de l'humour dans l'enseignement.....	15
2. QUESTION DE RECHERCHE	17
3. RECENSION DES ÉCRITS.....	18
3.1 Enseignement de l'anglais langue seconde	18
3.1.1 Enseignement de l'anglais au Québec	19
3.1.2 Enseignement de l'anglais comme langue seconde au Canada anglais.....	20
3.1.3 Enseignement de l'anglais en Europe francophone.....	22
3.2 Didactique de l'anglais	28
3.2.1 Modèle de didactique de l'anglais	29
3.2.2 Modèle de planification d'enseignement de l'anglais	31
3.3 Enseignement et la didactique de l'anglais auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle légère.....	37
3.4 Utilisation de l'humour en enseignement.....	40
3.4.1 Utilisation de l'humour en général	41
3.4.2 Utilisation de l'humour en enseignement d'une langue seconde	42

3.4.3 Utilisation de l'humour en enseignement auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle légère	43
3.5 Activités autotéliques en enseignement.....	45
4. CRÉATION D'UN NOUVEAU MODÈLE D'ACTIVITÉS AUTOTÉLIQUES	50
5. CRÉATION DE DEUX ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES UTILISABLES AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE LÉGÈRE.....	53
5.1 Choix des thématiques.....	53
5.2 Activités pédagogiques.....	54
6. EXPERIMENTATION DES DEUX SCÉNARIOS PÉDAGOGIQUES	55
6.1 Type de recherche.....	55
6.2 Intervention	55
6.2.1 Contexte, population, participants	55
6.3 Collectes de données	57
6.3.1 Observations et analyse	57
CONCLUSION.....	60
RÉFÉRENCES.....	63
ANNEXE A	67
ANNEXE B.....	99

LISTES DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CDIP : Conférence des directeurs de l’instruction publique

CE2 : Cours élémentaire deuxième année

CM1 : cours moyen première année

CM2 : Cours moyen deuxième année

C.A.V : Centre Audio-Visuel

EUROSTAT : Direction générale de la commission européenne chargée de l’information statistique à l’échelle communautaire

EU : Union européenne

EURYDICE : Réseau d’information sur l’éducation dans la communauté européenne

L.R.Q, c.I-13.3, a.447, art 22 : Loi sur l’instruction publique

NICHD: National institute of Health and Human Development

PROJET 21[SP21] : Intégration des nouvelles technologies de l’information et de la communication et introduction de l’enseignement de l’anglais dès l’école primaire ; 98 : 028 et 00 : 051

U.S DOE: United States Department of Education

RÉSUMÉ

Les avancées réalisées dans le domaine de l'éducation au Québec sont incommensurables. Certes, l'on ne peut passer sous silence ces nombreux progrès réalisés. Cependant, des imperfections demeurent toujours. De plus, certains élèves semblent plus ou moins laissés pour compte par les nombreuses réformes éducatives. Fort de ce constat, cet essai réalisé dans le cadre de la maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières tente d'apporter une certaine solution aux problèmes rencontrés par une population scolaire plus ou moins oubliée.

Dans le cadre de l'exercice de notre activité professionnelle en tant qu'enseignant d'anglais, langue seconde auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle légère, il nous est arrivé de constater un manque sinon du moins une insuffisance de matériels didactiques appropriés et adaptés aux besoins d'enseignement de cette population fragile. Il était alors opportun pour nous d'entreprendre des actions concrètes dans l'optique de combler partiellement une partie des besoins en matériels didactiques destinés à l'enseignement des élèves ayant une déficience intellectuelle légère. C'est dans cette visée que l'essai qui s'intitule *Élaboration de deux scénarios d'apprentissage utilisant des activités autotéliques et l'humour pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde auprès d'adolescents ayant une déficience intellectuelle* a été élaboré.

Pour parvenir à l'élaboration de ces scénarios, nous avons parcouru les écrits scientifiques existants sur ce type de clientèle scolaire pour en découvrir non seulement leur particularité, mais aussi les considérations profondes qu'il faut tenir compte dans l'élaboration de tels scénarios. La motivation étant un élément caractéristique de tout apprentissage, nous avons fait un sondage auprès de cette population d'élèves. À l'issue de ce sondage, nous avons réalisé les deux scénarios d'apprentissage en choisissant la première et la septième proposition des élèves en termes de concepts qu'ils aimeraient étudier dans leur cours d'anglais.

Descripteurs : Anglais, langue seconde ; activités autotéliques, humour, déficience intellectuelle

INTRODUCTION

Le système éducatif québécois avant les années 1960 a été la cible de nombreuses critiques. En effet, certains lui reprochaient d'être un système discriminatoire enclin au maintien des clivages sociaux et à l'hégémonie de la classe dirigeante d'antan. Si cette perception du système éducatif québécois s'apparente aux perceptions de l'ensemble des systèmes éducatifs occidentaux d'antan, il est opportun de souligner que le glas de ce système éducatif au Québec sera sonné par les nombreuses réformes qui se succéderont à partir des années soixante. De cette panoplie de réformes, l'une d'entre elles a le mérite de retenir notre attention. En l'occurrence : la réforme Parent. En effet, la réforme Parent, par ses recommandations, mettra fin d'une certaine manière à l'aspect discriminatoire du système éducatif québécois permettant ainsi l'accès à l'école à tous les élèves en âge d'y aller. Si cette réforme a été une réforme majeure dans le Québec d'avant, il est primordial de souligner que le système éducatif québécois actuel n'est pas à l'abri de tous reproches, d'une part, et d'autre part, il n'est pas au sommet de sa gloire en ce sens qu'il existe toujours, comme dans tous les systèmes, des imperfections qui portent préjudice à une certaine catégorie d'apprenant. Même si l'immensité des élèves souffrant des imperfections du système éducatif québécois n'est pas déterminée de manière précise, il est indispensable de souligner que certains élèves sont captifs de ces imperfections.

Dans le Québec actuel, les nombreuses réformes semblent laisser pour compte, volontairement ou involontairement, un type d'apprenants en l'occurrence les élèves ayant une déficience intellectuelle légère. Cette constatation émane du fait que dans de nombreuses structures éducatives spécialisées, les outils didactiques à la disposition des enseignants pour assurer l'instruction desdits élèves ne sont ni appropriés ni à l'air du temps. Par conséquent, l'enseignant doit sans cesse adapter les outils didactiques dans le but de fournir une éducation convenable et acceptable pour l'ensemble de ces élèves à besoins particuliers. Si la sonnette d'alarme ne semble pas être sonnée pour le manque d'outils didactiques destinés aux élèves ayant une déficience intellectuelle légère, ce fait interpelle l'ensemble des acteurs du monde éducatif québécois dans un but ultime de

création de matériels didactiques appropriés destinés à l'instruction des élèves à besoins particuliers.

Le manque d'outils didactiques ou l'insuffisance d'outils didactiques appropriés et adaptés destinés à l'instruction des élèves à besoins particuliers est à l'origine de cet essai dont le thème est *l'élaboration de deux scénarios d'apprentissage utilisant des activités autotéliques et l'humour pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde auprès d'adolescents ayant une déficience intellectuelle*. Ainsi, loin de combler dans son entièreté ce manque criant, ces scénarios ont pour objet de combler une partie de l'insuffisance à l'aide de matériels didactiques appropriés.

Ainsi, à l'image de tout travail de recherche, cet essai fera l'objet de divisions simples et précises afin de permettre sa lecture. Par conséquent, ce travail d'essai est divisé en six sections dont la première est la présentation de l'intérêt de recherche. En réalité, cette première section nous situe sur la raison profonde qui est à l'origine de ce travail. La deuxième section est dévolue à la présentation du problème de recherche. La troisième section traite de la question de recherche qui n'est autre que l'élaboration de deux scénarios d'apprentissage utilisant des activités autotéliques et l'humour pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde auprès d'adolescents ayant une déficience intellectuelle. En effet, cette question résulte de notre constat quant au manque de matériel didactique adapté pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde auprès des adolescents ayant une déficience intellectuelle. La quatrième section traite du cadre de référence et de la recension des écrits, laquelle recension est axée sur les écrits du monde francophone dont l'enseignement de l'anglais est perçu comme une langue seconde. Cette recension ne concerne malheureusement pas les écrits des pays francophones africains. La cinquième partie traite de la création de modèles d'activités autotéliques. Cette cinquième partie va jeter les bases pour la création de deux activités pédagogiques utilisables auprès d'élèves ayant une déficience légère. Dans la dernière partie de notre travail à savoir la sixième partie, il s'agit de faire la présentation de l'intérêt de recherche.

À l'image de tous les pays industrialisés ou dits modernes, le système éducatif du Québec a traversé de durs moments remplis d'incertitudes et de bouleversements. Aussi, il a dû résister aux nombreuses attaques ou critiques de la population active qui le considérait comme un système fait pour la consolidation du clivage entre prolétaires et bourgeois. En effet, une analyse très poussée du système éducatif du Québec d'autrefois, à propos du Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963), mène à confirmer cet état de fait et à dire avec certitude qu'avant 1960 au Québec, l'école était sélective et discriminante en ce sens que seuls les enfants issus de la classe plus aisée étaient prédisposés à faire des études secondaires.

La Commission Parent instituée dans les années 1960 va faire des recommandations aux politiciens afin de remédier à cet état de fait et cela conduira à une démocratisation de l'école québécoise donnant les mêmes chances de réussite à tous. Au-delà de la commission Parent, la réforme du système éducatif québécois de 2001, qui accorde une plus grande importance au développement des compétences, semble, une fois encore, donner plus de chance de réussite à tous les élèves. Si apparemment cela semble être le cas, il faut cependant noter qu'encore aujourd'hui, bon nombre d'élèves ne tirent pas suffisamment profit des différentes réformes. Au nombre de ces élèves se trouvent les élèves ayant une déficience intellectuelle et principalement les élèves ayant une déficience intellectuelle légère. En effet, en supposant que toute réforme vise une amélioration ou un perfectionnement, il y a lieu d'espérer qu'elle s'accompagne aussi d'outils adaptés et adéquats orientés vers le but ou les buts à atteindre. C'est à ce stade précis des réformes que l'enseignant œuvrant auprès des élèves plus handicapés se bute sur la plus grande des difficultés : le manque de matériels didactiques appropriés pour l'enseignement aux élèves handicapés intellectuels. Si l'abondance de matériels pédagogiques n'est guère un problème dans le parcours ordinaire, l'existence même de ces matériels demeure un réel problème dans le milieu de l'adaptation scolaire et plus particulièrement dans les écoles spécialisées.

C'est ce constat qui commande l'élaboration d'activités novatrices dans l'enseignement de l'anglais comme langue seconde. L'objectif de ce travail est de combler une minime partie du besoin en matériel didactique pour l'enseignement auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle légère.

1. PRÉSENTATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE

Le concept de la déficience intellectuelle suscite de nombreux débats quant à sa définition. Si les avis restent toujours distants l'un de l'autre, un grand nombre de spécialistes œuvrant dans ce domaine se rallient à la définition proposée par Ionescu (1987 : cité dans Gagnon, Tousignant & Martel, 1990). En effet, il définit la notion de déficience intellectuelle ou mentale comme suit :

Un arrêt, un ralentissement ou un inachèvement du développement, se manifestant par la présence concomitante d'un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne et d'un comportement adaptatif déficitaire déterminés par des facteurs étiologiques, biologiques ou socio-environnementaux qui peuvent agir à partir du moment de la conception jusqu'à la fin de la maturation psychomotrice. (p. 29)

Tenant compte fait de cette définition d'Ionescu, il est possible d'affirmer que la vie des personnes ayant une déficience intellectuelle est une préoccupation mondiale. Au Canada, selon l'Association québécoise pour l'intégration sociale (2004), il y aurait 3 % de la population qui présenterait une déficience intellectuelle. Quant au Québec, il y aurait plus de 228 000 personnes ayant une déficience intellectuelle. À cette étape de la réflexion, et en référence au système éducatif québécois, il y a lieu de savoir si les personnes handicapées intellectuelles pourraient s'insérer dans un système éducatif hautement compétitif et dépourvu de tous moyens adaptés à leurs besoins.

À cette question, un grand nombre de personnes répondent par l'affirmative. Cependant, une analyse profonde du système éducatif québécois montre que malgré les différentes réformes venant de la commission Parent jusqu'à la réforme de 2001, les élèves ayant un déficit intellectuel ne bénéficient pas de structures ou de moyens toujours adaptés à leurs besoins. En effet, même s'il est convenu que toutes les réformes s'accompagnent d'outils qu'ils soient technologiques ou non, il y a encore lieu de constater qu'à cet instant les différentes réformes ont des insuffisances qui font que les élèves ayant un déficit intellectuel léger, à la différence de leurs camarades du système ordinaire, ne bénéficient d'aucun ouvrage ou manuel adapté ni de programmes conçus spécifiquement pour eux. Ce manque de matériel est encore plus évident dans la discipline de l'enseignement de l'anglais, langue seconde. C'est pourquoi l'élaboration de scénarios

autotéliques utilisant l'humour pour l'enseignement de l'anglais auprès d'adolescents présentant une déficience intellectuelle prend toute son importance. En effet, tout comme le mentionnent Lerner et Kline (2006 : cités dans Leons, Herbert et Gabbo, 2009), les étudiants ayant des problèmes d'apprentissage sont susceptibles d'éprouver des problèmes dans différents domaines de la langue. Les domaines les plus critiques pour les nouveaux apprenants de langues étrangères sont la phonologie, la morphologie et la syntaxe.

1.1 Enseignement et matériel pédagogique adapté aux besoins des élèves

Forts de ce constat, il y a lieu de dire que l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde ou tierce s'inscrivent dans une ou des approches très particulières lesquelles doivent tenir compte de la spécificité des apprenants. Certes, enseigner l'anglais comme langue seconde à des élèves ayant une déficience intellectuelle associée à des troubles d'apprentissage requiert une certaine dextérité de la part de l'enseignant, mais cela demande aussi un ensemble de matériel adapté aux différents besoins de ceux-ci. Ici réside la pierre d'achoppement quant aux différentes réformes du système d'éducation québécois. Puisque l'une des motivations profondes des différentes réformes est de réduire le décrochage scolaire, les intervenants du monde de l'éducation peinent à comprendre pourquoi, alors que l'anglais constitue l'un des motifs d'abandon scolaire qu'un grand nombre d'apprenants invoquent (Hardy, 1994), le manque criant de matériel pédagogique adapté fait en anglais pour des apprenants ayant une déficience intellectuelle est laissé aux oubliettes. Ainsi, ce manque d'outils ou de matériel pédagogique, ayant trait à l'enseignement de l'anglais comme langue seconde auprès d'adolescents ayant une déficience intellectuelle, justifie l'élaboration de scénarios d'apprentissage utilisant des activités autotéliques et l'humour.

Contrairement au manque de matériel pédagogique adapté pour les apprenants ayant un déficit intellectuel, les écrits sur la problématique de l'apprentissage de langues dites étrangères par des élèves en difficultés abondent. Malgré cette pénurie, il est possible de recenser quelques articles scientifiques dans lesquels sera traitée la difficulté pour des élèves ayant une déficience intellectuelle, de faire l'apprentissage d'une langue seconde ou langue étrangère.

1.2 Pédagogie pour contrer les difficultés dans l'apprentissage d'une langue seconde

Nguyen (2012) croit en l'importance de la collaboration entre les enseignants du système ordinaire et les enseignants en adaptation scolaire dans leurs efforts d'aider les apprenants de la langue anglaise ayant des difficultés d'apprentissage. Malgré le fait que Nguyen (2012) ne traite pas directement de la déficience intellectuelle, il traite des difficultés d'apprentissage en référence à l'anglais comme deuxième langue, entre autres, pour les immigrants.

Nguyen (2012) croit qu'un travail collaboratif entre les enseignants de l'éducation générale, ceux de l'adaptation scolaire, les spécialistes et les autres membres de l'éducation permettra de concevoir des méthodes d'apprentissage appropriées à la fois pour les apprenants de la langue anglaise, mais aussi pour les apprenants de la langue anglaise ayant des difficultés d'apprentissage. Aussi, Nguyen (2012) recommande des méthodes et des stratégies basées sur la recherche que tous les enseignants peuvent utiliser dans leurs classes respectives afin de donner une instruction de qualité dans le contexte de la pédagogie axée sur la culture. Les populations ciblées par Nguyen (2012) sont les apprenants de la langue anglaise et les apprenants de la langue anglaise ayant des difficultés d'apprentissage.

Dans le but de mener à bien sa recherche, Nguyen (2012) s'appuie sur des recherches antérieures, telles que celles de Ballantyne, Sanderman et Levy (2008 : citées dans Nguyen, 2012). Ces recherches portent sur le nombre d'étudiants ayant des difficultés en anglais aux États-Unis. Nguyen (2012) s'appuie aussi sur le travail d'August et Shanahan (2006 : cité dans Nguyen, 2012) et de Wright (2010 : cité dans Nguyen, 2012) qui soutiennent que les difficultés éprouvées par les apprenants de la langue anglaise viendraient de : 1) leur statut d'immigrant; 2) leur faible compétence dans leurs premières langues; 3) leur situation socioéconomique; 4) leur nationalité. De plus, Nguyen s'appuie sur les recherches de l'U.S. DOE et de NICHD (2003 : citées dans Nguyen, 2012) qui soutiennent que près de 50 % de tous les étudiants, dont l'âge est

compris entre 16 et 21 ans, bénéficient des services d'éducation spécialisée classée dans la catégorie des troubles d'apprentissage.

Nguyen (2012) soutient aussi les conclusions de Goldenberg (2008 : citées dans Nguyen, 2012) qui montrent que les enseignants de l'anglais peuvent aider les apprenants en difficulté de différentes manières lors de la gestion routinière de la classe. Parmi ces façons de faire, il y a : 1) l'élaboration de diagrammes, de listes, de programmes faciles à lire ; 2) l'octroi de temps additionnel pour permettre aux élèves en difficulté de réaliser les activités; 3) l'offre de contextes variés pour la répétition des concepts majeurs; 4) l'utilisation d'images et du mime par les gestes physiques; 5) l'offre d'une explication des mots difficiles et 6) une plus grande insistance sur les mots-clés.

Aussi, vu l'accroissement du nombre d'étudiants ayant besoin de services d'adaptation scolaire, Nguyen (2012) préconise la collaboration entre les différents acteurs éducatifs afin d'aider au mieux les étudiants. Enfin, il recommande aussi que les enseignants travaillent en partenariat avec les parents qui jouent un rôle pivot dans la vie et le succès de leurs enfants.

Ainsi Nguyen (2012) traite de la même problématique que l'ensemble des autres chercheurs cités précédemment, laquelle problématique tourne autour de la collaboration entre les enseignants de la classe ordinaire et les enseignants en éducation spécialisée dans leurs efforts d'aider les apprenants de la langue anglaise et ayant des difficultés d'apprentissage. Malgré le fait que Nguyen (2012) ne traite pas directement de la déficience intellectuelle, puisqu'il traite des difficultés d'apprentissage en référence à l'anglais, cela justifie son important apport à la présente étude.

À la différence de Nguyen (2012), Szu-Yin et Flores (2011) traitent spécifiquement de l'évaluation des apprenants de la langue anglaise ayant des difficultés d'apprentissage. Le but de leur étude est de savoir comment diagnostiquer et évaluer les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage dans le contexte de l'apprentissage de l'anglais. De plus, Szu-Yin et Flores (2011) s'interrogent sur les méthodes et

interventions qui sont efficaces pour les apprenants de la langue anglaise éprouvant des difficultés d'apprentissage.

Afin de soutenir leur recherche, Szu-Yin et Flores (2011) s'appuient sur différents autres écrits, comme ceux de Wagner, Francis et Morris (2005 : cités dans Szu-Yin & Flores, 2011) qui soutiennent que l'évaluation dans la langue maternelle peut fournir un inventaire plus exact de la connaissance et des habiletés de l'étudiant qu'une évaluation en anglais.

Par ailleurs, Ortiz et Maldonado-Colón (1986 : cité dans Szu-Yin et Flores, 2011) et Ortiz et Yates (2001 : cités dans Szu-Yin et Flores, 2011) affirment qu'il est difficile de distinguer les apprenants de la langue anglaise ayant des difficultés d'apprentissage de ceux qui ne présentent aucun problème d'apprentissage du fait que les deux groupes partagent des traits caractéristiques communs. Enfin, Artiles et al. (2005 : cités dans Szu-Yin et Flores, 2011) soutiennent que les apprenants de la langue anglaise sont plus susceptibles d'être diagnostiqués comme étant des étudiants ayant des anomalies langagières plutôt que les étudiants capables de s'exprimer en anglais. Bien que Szu-Yin et Flores (2011) ne traitent pas directement de la déficience intellectuelle, leurs travaux traitent par contre des difficultés d'apprentissage qui sont aussi récurrentes chez les élèves ayant un déficit intellectuel.

Quant à García et Tyler (2010), elles traitent des difficultés d'apprentissage relativement à l'anglais langue seconde. Leurs travaux fournissent une vue d'ensemble des caractéristiques éducationnelles des apprenants de la langue anglaise ayant des difficultés d'apprentissage. García et al. (2010) proposent d'offrir un cadre pour la planification pédagogique et elles croient que la collaboration entre les différents enseignants des différents domaines permet de s'assurer que ces étudiants réussissent dans le programme général d'éducation. García et al. (2010) utilisent, comme outils de recherche, les propos et les inquiétudes d'une enseignante américaine, œuvrant en histoire, afin de savoir si l'un de ses élèves, récemment arrivé de l'Égypte et qui est apprenant de l'anglais comme langue seconde, présenterait un trouble d'apprentissage.

Dans leur recherche, García et al. (2010) utilisent des écrits de García et Ortiz (2008 : cités dans García et al., 2010) qui soutiennent que :

Pour que les activités d'apprentissage pour les apprenants de l'anglais ayant des difficultés d'apprentissage soient compréhensibles et aient un sens, elles doivent tenir compte de certains aspects tels que la culture et la langue de ceux-ci tout en considérant leur difficulté. (p.114)

August et Sharahan (2006 : cités dans García et al., 2010) et Tyler (2006 : cité dans García et al., 2010), quant à eux, avancent que les apprenants de la langue anglaise diagnostiqués comme ayant des difficultés en lecture manifestent les mêmes difficultés que leurs camarades de classe anglophones ayant des difficultés d'apprentissage.

García et al. (2010) exposent différentes stratégies et adaptations qui peuvent aider les apprenants de l'anglais ayant des difficultés d'apprentissage à mieux s'approprier le programme d'éducation générale et réussir les différents types d'évaluations : 1) l'utilisation de méthodes d'enseignement qui mettent l'accent sur les domaines de préférence des étudiants [lecture vs l'écoute, l'écriture vs l'oral]; 2) la réduction des informations que les étudiants devraient produire d'eux-mêmes en fournissant des listes de vérification, des guides d'études, assistance par les pairs avec prise de notes et 3) l'enseignement des habiletés d'études, des habiletés disciplinaires ou d'autres stratégies pouvant compenser les parties atteintes par la déficience.

Le concept de la déficience intellectuelle a été abordé par nombreux auteurs. Il y a, entre autres, Cascella (2006) qui traite de la vulgarisation des tests de langage et des étudiants ayant une déficience intellectuelle. Ses recherches visent trois buts : 1) déterminer quels tests de langue vulgarisés dans les données normatives tiennent compte des enfants ayant une déficience intellectuelle; 2) déterminer les tests de langue vulgarisés qui décrivent les normes locales ou la performance des étudiants ayant une déficience intellectuelle et 3) cerner les habiletés langagières mesurées par ces tests. Pour ce faire, Cascella (2006) fonde son analyse sur quarante-neuf tests de langue standardisés publiés entre 1994 et 2004. À l'issue de sa réflexion, les principaux résultats sont les suivants : 1) de tous les quarante-neuf tests analysés pour ce projet, vingt tests de langue et trois

tests oraux tiennent compte des enfants ou adolescents ayant une déficience intellectuelle dans la catégorie normative; 2) à l'opposé, seize tests de langue, huit tests oraux, un test de voix et un test d'éloquence ne prennent pas en considération les enfants ou les adolescents ayant une déficience intellectuelle dans la catégorie normative; 3) de tous les vingt-trois tests qui tiennent compte des individus ayant une déficience intellectuelle, seulement des étudiants ayant une déficience intellectuelle légère faisaient partie de la catégorie normative; 4) cinq tests tiennent compte des étudiants atteints du spectre de l'autisme et trois tests comprenaient des adultes ayant une déficience intellectuelle dans la catégorie normative; 5) la plupart des tests qui tiennent compte des étudiants ayant une déficience intellectuelle évaluaient l'expression des mots ou la capacité de reconnaître le vocabulaire, la grammaire et la syntaxe; 6) quinze des tests incluent des normes pour la performance des étudiants ayant une déficience intellectuelle.

Dans le même ordre d'idée, Leons, Herbert et Gobbo (2009) traitent du soutien aux enseignants et aux étudiants ayant des difficultés d'apprentissage, un déficit d'attention et de l'hyperactivité dans les cours de langue étrangère. Leons et al. (2009) proposent des pratiques d'enseignement efficaces pour les étudiants qui sont inscrits dans les cours d'espagnol aux premier et deuxième semestres et qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou des troubles d'attention et d'hyperactivité. Pour inventorier ces pratiques, Leons et al. (2009) se servent de plusieurs outils tels que les portfolios, les enregistrements vidéo de classe, les enregistrements d'interviews d'étudiants, des notes d'observation et des journaux de bord. Parmi les pratiques efficaces figurent : 1) la nécessité de faire des choix judicieux en ce qui a trait aux programmes scolaires et prendre conscience de la progression, car lorsque les étudiants sont contraints d'emmagasiner plus d'informations qu'ils ne peuvent dans un temps record, ils perdent l'envie d'apprendre et le temps investi dans l'apprentissage est perdu; 2) l'utilisation de méthodes d'enseignement multimodales où les étudiants ayant une faible capacité de rétention et de faibles habiletés de traitement langagier prennent leurs informations de multiples sources sensorielles; 3) une meilleure structure dans les activités, de sorte que tous les étudiants puissent réussir et prendre conscience de leur apprentissage; 4) l'utilisation de

technologies pédagogiques et assistées lorsqu'elles sont appropriées puisque l'utilisation de l'ordinateur est une pratique idéale pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage et 5) l'utilisation de stratégies d'apprentissage en classe qui permettent aux étudiants d'être plus stratégiques et de développer la métacognition.

Dans la perspective de soutenir leur recherche, Leons et al. (2009) se servent des écrits de Ganschow et Sparks (2000 : cités dans Leons et al., 2009), lesquels écrits montrent que les problèmes des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage sont des problèmes axés sur la langue notamment sur la phonologie et l'orthographe. Dans la même foulée, Lerner et Kline (2006 : cités dans Leons et al., 2009) affirment que les étudiants ayant des problèmes d'apprentissage sont susceptibles d'éprouver des difficultés dans différents domaines de la langue, à savoir la phonologie, la morphologie et la syntaxe.

Enfin, Simon (2000 : cité dans Leons et al., 2009), tenant compte de son expérience personnelle quant à l'apprentissage d'une langue étrangère lorsqu'il luttait contre la difficulté d'apprentissage, affirme que les étudiants se trouvant dans cette situation sont susceptibles d'avoir des difficultés à retenir le vocabulaire, la grammaire et les règles de prononciation afin de parler avec précision dans un contexte bien précis. En effet, les principaux résultats de l'étude de Leons et al. (2009) indiquent que :

1) 80 % des étudiants inscrits en espagnol 101 ont amélioré leur maîtrise de la nouvelle langue et 84 % des étudiants inscrits en espagnol 102 ont vu leur compétence s'améliorer; 2) le peu d'étudiants inscrit en espagnol 201 et 202 se sont aussi améliorés et 3) l'ensemble des données recueillies montre que 79,3 % des étudiants ont vu leur compétence en espagnol s'améliorer. (p. 49)

Dans les travaux de Leons et al. (2009), il est question des étudiants éprouvant des difficultés d'apprentissage. Leurs travaux traitent aussi des élèves ayant un déficit d'attention et de l'hyperactivité dans leur classe d'enseignement de langue étrangère. Par ailleurs, dans le but de connaître les stratégies qui aident les élèves à apprendre mieux la langue espagnole, Leons et al. (2009) ont distribué des formulaires de réflexion à 33 apprenants. Après analyse, il ressort de cela que « la répétition » et « le visuel » sont les stratégies qui fonctionnent le mieux pour eux. Au-delà de ces stratégies, il y a aussi

« l'enseignement individualisé » et « l'approche multimodale » qui apportent de bons résultats.

Au-delà de ces écrits scientifiques axés sur l'anglais, langue seconde auprès des élèves en difficultés, il s'avère primordial de débattre d'un autre aspect du travail en l'occurrence l'utilisation de l'humour dans l'enseignement d'une langue seconde.

1.3 Utilisation de l'humour dans l'enseignement

Qu'est-ce que l'humour? De cette question presque anodine découlent de nombreuses réponses toutes différentes les unes des autres. Cependant, de cette diversité de réponses, il convient de dire que l'humour est avant tout, « un phénomène social universel » (Chiarello, 2010, p.35). Il peut être défini en tenant compte des réalités intrinsèques de chaque communauté donnée. Cependant, au-delà de toutes ces réalités, il est nécessaire d'adopter une position commune quant à la définition du concept de l'humour. Malgré la diversité des définitions, l'une d'entre elles semble plus pertinente. Bennett et Lengacher (2006 : cités dans Chiarello, 2010) définissent le concept de l'humour comme « un stimulus qui permet aux gens de rire et de se sentir heureux et souvent de remédier à l'anxiété et la pression » (p.35)

De plus, il faut aussi rappeler que, selon Chiarello (2010), l'humour a la capacité d'altérer les situations stressantes et d'établir une relation ou un rapport entre des personnes. Ainsi, il devient intéressant de vérifier s'il existe une relation entre l'humour et l'enseignement d'une langue seconde, en l'occurrence l'anglais. En d'autres termes, l'humour peut-il favoriser l'apprentissage de l'anglais ?

À première vue, l'humour est très distant de l'apprentissage des langues. Il est vu simplement comme un outil de distraction et de divertissement. Par exemple, l'émission « Juste pour rire » est une émission humoristique dans laquelle la passivité éloigne le spectateur de toute idée d'effort et de contribution intellectuelle. Même si beaucoup de personnes demeurent avec cette idée, il est important de voir l'humour comme un outil d'enseignement (Chiarello, 2010). En effet, plusieurs chercheurs soulignent la valeur de l'humour comme une approche facilitant l'enseignement et l'apprentissage (Chabeli 2008 : cité dans Chiarello, 2010; Chauvet & Hofmeyer, 2007 : cité dans Chiarello, 2010). De surcroit, les résultats des recherches montrent que l'humour a un impact positif dans la classe.

Ulloth (2002: cité dans Chiarello, 2010) mentionne cinq avantages à l'utilisation de l'humour dans la classe: 1) la réduction du stress et de l'anxiété; 2) la capture de

l'attention; 3) l'aide à l'apprentissage; 4) le renforcement des liens sociaux et 5) le fait de rendre l'apprentissage plaisant. Il revient à Berk (2000: cité dans Chiarello, 2010) de couronner le tout en affirmant que les étudiants ayant reçu un enseignement utilisant l'humour ont des résultats scolaires supérieurs à ceux qui n'ont pas vécu cette expérience.

2. QUESTION DE RECHERCHE

De plus en plus, il est question de l'éducation inclusive, concept discuté dans les hautes sphères des systèmes éducatifs. À l'image de nombreux pays du monde entier, le Québec souhaite appliquer cette politique éducative à l'ensemble de ses écoles publiques si bien qu'à l'heure actuelle se trouvent dans chaque classe des apprenants vivant différentes réalités physiques, intellectuelles, sociales, psychologiques et économiques. Même si le concept d'éducation inclusive semble être nouveau pour certaines personnes, il convient de noter qu'il commande la coexistence d'au moins deux entités distinctes ou du moins deux catégories de personnes n'ayant pas les mêmes qualités tant physiques qu'intellectuelles. Ceci pour dire que dans une classe inclusive, la probabilité d'avoir des étudiants ayant un déficit intellectuel et des étudiants dits « ordinaires » est très forte. Pris sous cet aspect, la politique d'éducation inclusive s'apparente à celle du *No Child Left Behind Act* du système d'éducation américain. Cependant, à la différence de la politique du *No Child Left Behind Act*, la politique d'éducation inclusive, du moins celle pratiquée au Québec, semble présenter quelques lacunes.

L'éducation inclusive considérant qu'il y a au moins deux entités distinctes dans un système éducatif, alors il est primordial de dire que les moyens humains, pédagogiques et didactiques doivent être aussi disponibles afin de mener à bien cette politique dans l'intérêt de tous les acteurs engagés dans ce processus. Malheureusement, le constat fait à ce plan est amer. Dans le système éducatif québécois, il y a un manque criant de matériel didactique approprié destiné aux élèves ayant un déficit intellectuel. De ce fait, les enseignants sont dans l'obligation d'adapter les outils didactiques en leur possession dans le but de satisfaire aux besoins des élèves ayant un tel déficit.

Devant ces faits et pour pallier à une partie du manque en matériel didactique destiné à l'enseignement des élèves ayant un déficit intellectuel, il est intéressant d'élaborer deux scénarios d'apprentissage utilisant des activités autotéliques et l'humour pour l'enseignement de l'anglais comme langue seconde auprès d'adolescents ayant une déficience intellectuelle.

3. RECENSION DES ÉCRITS

La recension des écrits a été élaborée à partir des concepts tels que l'humour ; l'enseignement, la déficience intellectuelle ; les activités autotéliques et l'anglais, langue seconde. Pour trouver les écrits pertinents à propos de ces concepts, différentes recherches ont été faites, entre autres, via Internet en utilisant les termes de l'enseignement de l'anglais langue seconde; la création d'activités autotéliques ou l'enseignement des élèves présentant une déficience intellectuelle.

3.1 Enseignement de l'anglais langue seconde

Les concepts de langue seconde et de langue étrangère sont très souvent utilisés comme des synonymes (Bibeau, 1991). Même si ces deux notions sont interchangeables dépendamment du contexte dans lequel elles sont utilisées, elles demeurent néanmoins deux notions bien distinctes. Afin d'illustrer ces propos, il est intéressant d'analyser différentes situations.

En prenant un pays comme la France et en considérant une langue comme l'anglais, l'anglais peut être vu comme une langue étrangère et comme langue seconde si cette langue est apprise à l'école. Cependant, cette manière de percevoir ces concepts ne peut pas s'appliquer au Québec. En effet, au Québec, les acteurs du monde de l'éducation parleront plutôt de langue seconde que de langue étrangère eu égard à sa situation géopolitique. Dans le même ordre d'idée, Brown (2007 : cité dans Fallon et Rublik, 2011) et Judd (1981 : cité dans Fallon et al., 2011) soutiennent que le Québec peut avoir maladroitement adopté le terme d'anglais comme langue seconde parce que l'anglais est la langue dominante parlée au Canada anglais. Selon eux, dans le cas du Québec, il serait plus approprié d'utiliser le terme d'anglais comme langue étrangère. Par contre, il y a lieu de croire que l'argumentation de ces deux auteurs semble manquer de justesse et de réalisme s'ils tiennent compte de la loi sur les langues officielles qui proclame l'anglais et le français comme langues officielles de la fédération canadienne. La première langue, le français, étant déjà connue par la majorité des Québécois, et n'étant sujette à aucune discussion, toute langue subséquente s'avère une langue seconde. À ce sujet, même si les

écrits scientifiques semblent faire défaut quant à la définition d'une langue seconde, il y a lieu de définir la langue seconde comme toute langue apprise par un individu qui a déjà la connaissance d'une langue première qui est aussi appelée langue maternelle.

Si la notion de langue seconde est dissociée du concept de langue étrangère dans le cas du Québec, alors il importe maintenant de s'intéresser à l'enseignement de l'anglais comme langue seconde et de ses aboutissants au Québec.

3.1.1 Enseignement de l'anglais au Québec

Le vent de la mondialisation, qui souffle sur la plupart des pays dans les années 1980, n'a pas seulement contraint les pays à revoir la compétitivité de leurs structures socioéconomiques, mais il a aussi contraint les gouvernements des états à adapter leurs systèmes d'éducation aux différents changements apportés par la mondialisation afin de rendre leurs populations respectives plus fiables et plus compétitives. En effet, les changements socioéconomiques engendrés par la mondialisation sont vus comme une force motrice qui a permis le renforcement de la position de l'anglais comme langue internationale (Chang, 2006 : cité dans Fallon et al., 2011). À la lumière de l'avancée réalisée par l'anglais depuis les années 1980 et ce, comparativement à d'autres langues, il y a lieu de conclure avec Crystal (2003 : cité dans Fallon et al., 2011) que l'anglais est devenu la *lingua franca* de la communauté internationale et au gouvernement du Québec (2004 : cité dans Poulin, 2007) de renchérir sur la maîtrise de l'anglais comme élément incontournable dans une société qui évolue dans un contexte de mondialisation. Cette réalité a un impact important sur la politique de la langue seconde dans les sociétés non anglophones à l'image de celle de la province du Québec (Fallon et al., 2011). Conscient de cette nouvelle donne et malgré les débats houleux qui ont été suscités à l'idée de voir comme obligatoire l'enseignement de l'anglais comme langue seconde (Gaulin, 1986), le gouvernement du Québec d'alors apporte, en 2006, un changement dans la politique de l'enseignement de l'anglais comme langue seconde au Québec par le Règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (L.R.Q, C.I-13.3, a.447, art.22). Le ministère de

l'Éducation inclut alors l'anglais comme langue obligatoire pour les niveaux 1 et 2, et ce, au premier cycle du primaire (Fallon et al., 2011). Désormais, il y a lieu d'affirmer avec Jordan (1995) que l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde au Québec est un phénomène en pleine expansion. Non seulement l'apprentissage de cette langue est obligatoire au primaire et au secondaire, mais il l'est aussi devenu au niveau collégial.

Cependant, si certains qualifient d'amélioration l'augmentation du nombre total d'heures accordé au primaire et au secondaire pour l'enseignement de l'anglais qui est passé de 644 à 824 heures, il est primordial de noter que les élèves sont encore loin des 1 200 heures nécessaires pour qu'ils deviennent capables de développer une connaissance élémentaire de la langue anglaise (Poulin, 2007).

3.1.2 Enseignement de l'anglais comme langue seconde au Canada anglais

Faire la genèse de l'enseignement de l'anglais, comme langue seconde, dans les provinces canadiennes-anglaises serait très prétentieux. Cependant, il est possible d'affirmer que l'instauration de l'anglais comme langue seconde dans les provinces anglaises du Canada est en partie liée à l'arrivée massive d'immigrants allophones et elle est aussi associée à la politique d'anglicisation des autochtones. Une réalité qui transparait dans les dires de Cheng et Fox (2008) lorsqu'elles soutiennent qu'au Canada, ces vingt dernières années, l'internationalisation énergique des universités et l'immigration constante ont engendré une augmentation remarquable du nombre d'apprenants de langue seconde au niveau universitaire. Quant à Roessingh (2006), il est d'avis que les programmes d'enseignement de l'anglais comme langue seconde ont été instaurés dans les écoles à travers le Canada avec un grand nombre d'étudiants immigrants pendant les vingt-cinq dernières années.

Contrairement au Québec, province francophone où l'enseignement de l'anglais comme langue seconde se donne majoritairement aux jeunes francophones tant québécois que francophones d'ailleurs, l'enseignement de l'anglais comme langue seconde dans les provinces anglaises du Canada se déroule dans un contexte multiethnique. Malheureusement, il ne semble pas y avoir d'étude scientifique qui permettrait de savoir

si la multiethnicité constitue un handicap à l'apprentissage d'une seconde langue. Pour étayer l'idée de la multiethnicité dans laquelle l'enseignement de l'anglais comme langue seconde se déroule, Olivo (2003) affirme que le cours d'anglais comme langue seconde à Barton est la « demeure » d'au moins vingt étudiants à certains moments. Les étudiants viennent au Canada et sont originaires de différents pays où se parlent une variété de langues telles que le cantonais, le mandarin, le vietnamien, l'ourdou, le tamil, le tagalog, le turc, le farci, le gujarati, le créole jamaïcain, l'espagnol et le portugais.

Au-delà des aspects ci-dessus cités, l'aspect discriminatoire de l'enseignement de l'anglais comme langue seconde dans les provinces canadiennes assombrit la vision du monde extérieur quant à l'utilité d'un tel apprentissage. Cette idée discriminatoire est une fois encore mise en exergue par Olivo (2003) en ces termes :

Les étudiants en anglais langue seconde à Barton sont dans un programme personnel où ils sont séparés des étudiants locaux et passent la majorité de leur temps en compagnie d'un enseignant. Hors de la classe, je constate qu'il y a peu d'interaction sociale entre les étudiants en anglais langue seconde et les étudiants locaux. Les opportunités pour les étudiants en anglais langue seconde de pratiquer leur anglais se déroulent en classe avec l'enseignant ou avec l'un de ses assistants ou avec un autre apprenant à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (p.53) [traduction libre].

Quant à Carder (2008), il soutient que :

Dans les années 1960, 1970 et 1990, beaucoup d'immigrants qui venaient au Canada étaient originaires de l'Asie. Il ajoute que l'enseignement de l'anglais comme langue seconde faisait face à deux contentieux : 1) la séparation des salles de classe était perçue comme discriminatoire et 2) le financement était partagé entre le fédéral et le provincial (p. 213) [Traduction libre]

Bien que l'aspect discriminatoire de l'enseignement de l'anglais comme langue seconde ternisse la portée même de cette matière, il est à noter que la pédagogie utilisée ou recommandée par certains enseignants ou certaines institutions scolaires peuvent susciter des controverses. Même si la controverse ne transparait pas à travers cette pensée, il est primordial de souligner que cette manière d'enseigner peut soulever de nombreuses interprétations. En effet, Lightbown (1992 : cité dans Lightbown, 2000) s'est exprimé sur le programme d'enseignement de l'anglais comme langue seconde au Nouveau-Brunswick, dans lequel de jeunes apprenants de l'anglais comme langue seconde de niveau 3 à 5 recevaient tout leur enseignement sous la forme d'écoute et de lecture.

Lightbown, (2000) affirmait que le cours était conçu de telle sorte que les étudiants passaient toute la demi-heure de classe avec un livre qu'ils avaient choisi d'une collection. Chaque livre était accompagné d'une radiocassette et les étudiants s'en servaient à l'aide d'écouteurs. Les enseignants intervenaient seulement pour aider les étudiants qui avaient des problèmes techniques, mais non pas pour enseigner d'une quelconque manière.

Cela revient à dire qu'aucun retour n'est fait sur ce que les étudiants ont reçu comme information. Même les stratégies et les méthodes utilisées dans leurs travaux ne feront pas l'objet d'une quelconque discussion.

3.1.3 Enseignement de l'anglais en Europe francophone

L'Europe étant une communauté hétérogène par sa configuration linguistique, l'usage des concepts de langue seconde et langue étrangère sont souvent interchangeables. Cette interchangeabilité se reflète dans la plupart des informations ou des documents mis à la disposition du public en ce qui a trait aux notions de langue seconde et langue étrangère. Dans son communiqué de presse daté du 26 septembre 2011, l'Eurostat, l'office statistique de l'Union européenne, fait fréquemment usage du concept de langue étrangère plutôt que de langue seconde. Cette appellation est d'autant plus compréhensible du fait de la réalité linguistique dans l'ensemble des pays de l'Union européenne. Même si une distinction pourrait être faite entre langue seconde et langue étrangère dans le contexte de l'Union européenne, il y a lieu de croire que langue seconde et langue étrangère sont interchangeables alors la question qui se pose dans un premier temps est de connaître la proportion de l'enseignement de l'anglais dans les pays de l'Union européenne en particulier celle de l'Europe francophone.

Le phénomène de la mondialisation qui a soufflé sur le monde entier a eu un impact assez impressionnant sur l'Europe en matière de langue. Le français, autrefois utilisé dans les hautes sphères étatiques, diplomatiques et même économiques, se trouve progressivement relevé au second rang par l'anglais qui devient *lingua franca*. C'est dans cet ordre d'idée qu'Eurostat (Service de presse d'Eurostat, 2011), dans son communiqué de presse concernant la journée européenne des langues, annonçait que dans l'EU27, en

2009, il y avait 82 % des élèves de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire ainsi que 95 % de ceux du deuxième cycle de l'enseignement secondaire général qui ont étudié l'anglais comme langue étrangère. Cette idée de l'anglais comme langue étrangère dominante en Europe est encore une fois soulignée par Eurydice, une autre agence statistique de l'Union européenne. À cet effet, cette agence écrit :

L'anglais est de loin la langue étrangère la plus enseignée dans pratiquement tous les pays, dès le niveau primaire. Les tendances depuis 2004/2005 montrent une augmentation, à tous les niveaux éducatifs, du pourcentage d'élèves qui apprennent l'anglais. En 2009/2010, en moyenne, 73 % des élèves inscrits dans l'enseignement primaire de l'EU apprenaient l'anglais. Dans l'enseignement secondaire inférieur et supérieur général, le pourcentage dépasse 90 %. Dans l'enseignement préprofessionnel et professionnel, il atteint 74,9 %. Dans l'ensemble, l'anglais est une langue obligatoire dans 14 pays ou régions au sein des pays. (Eurydice, 2012, p.3)

Si l'anglais est perçu comme la langue étrangère dominante en Europe, dans un deuxième temps, il devient intéressant de connaître la tendance de l'enseignement de l'anglais dans les pays francophones de l'Europe. Parlant de pays francophones d'Europe, certains cas comme ceux de la Belgique et de la Suisse peuvent susciter la controverse, cependant, pour une question d'uniformité et d'analyse, il est nécessaire de considérer ces pays comme francophones.

En Suisse, l'utilisation de l'anglais est récurrente dans les sphères des médias et de la publicité. Cette récurrence s'observe aussi dans tous les secteurs d'activités d'où les craintes de certains nationaux relatives à l'impact de l'anglais sur les rapports entre les régions linguistiques. En effet, ces craintes se trouvent recensées dans le rapport du Département fédéral de l'intérieur (1989 : cité dans Murray, Wegmüller & Khan, 2001), qui met l'accent sur le fait que l'anglais pourrait devenir une langue instrumentale utilisée par les Suisses pour se comprendre entre eux, ce qui aurait des effets néfastes sur la compétence dans les langues nationales et l'attitude à leur égard, et pourrait ainsi éroder les traditions linguistiques du pays.

Si l'utilisation de l'anglais est de plus en plus courante en Suisse, qu'en est-il réellement de son enseignement dans ce pays ? La Suisse étant un pays à caractère multilinguiste, l'article 62 de leur constitution stipule que l'instruction publique

obligatoire est de la compétence exclusive des autorités cantonales (Daniel Elmiger & Simone Forster, 2005). Sous la poussée de certaines voix qui se font de plus en plus entendre en Suisse, certains cantons, en l'occurrence celui de Zurich, entreprennent en 1997 le projet 21 [SP21] dans le but d'introduire l'enseignement de l'anglais dès la première année du primaire (Elmiger et al., 2005; Murray et al., 2001). Il est à noter qu'avant cette date aucun enseignement de l'anglais ne se faisait dans les écoles suisses. À ce sujet, Elmiger et al. (2005) écrivent :

En aout de la même année, le nouveau concept fut présenté officiellement. Il esquivait la brulante question de la première langue étrangère en déclarant que tous les enfants devaient apprendre deux langues à l'école primaire : une langue nationale et l'anglais. Peu importait l'ordre d'introduction pourvu que les objectifs d'apprentissage de fin de scolarité, définis au plan suisse, fussent respectés. Les écoles devaient, en outre, offrir une troisième en option. L'apprentissage de la langue étrangère commençait au plus tard en 2^e année, celui de la deuxième langue au plus tard en 5^e année et celui de la troisième en 7^e année. (p. 18)

Cette décision des Zurichois marque le début de l'enseignement de l'anglais dans les 180 écoles du canton de Zurich dès le 14 mars 2003. Les Suisses germanophones montrent leur préférence quant à l'apprentissage de l'anglais comme première langue étrangère. Contrairement à leurs compatriotes, les Suisses francophones sont peu enclins à l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère depuis le primaire. C'est ce qu'atteste l'étude entamée par le canton de Zurich en référence au projet 21 [SP21]. Il ressort de cette étude que 48 % des Suisses germanophones trouvent l'idée d'introduire l'anglais dans les écoles de Zurich très judicieuse, comparativement à 45 % des Suisses francophones. À cet effet, Murray et al. (2001) soutiennent qu'au total, 73 % des Alémaniques interrogés ont été d'accord, à un degré ou à un autre, avec la décision d'introduire l'enseignement de l'anglais dans les classes primaires du canton de Zurich, contre 45 % des personnes interrogées en Suisse francophone. Cette différence dans les opinions pourrait être liée à des raisons économiques comme le soutient GRIN (1999a : cité dans Murray et al., 2001), et cela, même pour la société dans son ensemble, enseigner les langues étrangères serait économiquement rentable. C'est surtout en Suisse romande et en Suisse alémanique que GRIN fait ressortir cette rentabilité, et cela aussi bien pour l'enseignement du français ou de l'allemand que pour celui de l'anglais. En Suisse

alémanique, l'enseignement de l'anglais semble plus rentable que celui du français alors qu'en Suisse romande, celui de l'allemand est plus rentable que celui de l'anglais. Malgré l'aspect économique, il convient de dire que l'enseignement de l'anglais, en Suisse et particulièrement dans les cantons romands, s'appuie sur les recommandations des directeurs et directrices cantonaux de l'instruction publique. Elmiger et al. (2005) écrivent :

Le 25 mars 2004, les directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique, réunis en séance plénière ont voté, quasi à l'unanimité, une stratégie d'enseignement des langues. Appenzell Rhodes-Intérieures et Lucerne se sont abstenus. La CDIP s'inspirant du concept des langues, décida de mettre l'accent sur la langue première et d'enseigner deux langues étrangères : une langue nationale et l'anglais, au plus tard à partir de la 3^e et de la 5^e année. En 2010, tous les cantons auront introduit une langue étrangère en 3^e année et en 2012 une seconde en 5^e année. Les cantons sont libres de décider s'ils commencent par une langue nationale ou par l'anglais. (p.20)

Bien qu'ayant peu de langues à gérer comme en Suisse, la Belgique applique, plus ou moins, la même politique linguistique qu'en Suisse. En effet, en Belgique, à l'image des cantons suisses, chaque communauté linguistique est responsable de son enseignement et par conséquent des langues qui y sont enseignées (Gilbert De Samblanc, 2005). Cette liberté dans l'application de la politique linguistique amène certaines régions à opérer des choix quant à la langue ou les langues secondes qui doivent être enseignées en plus de la langue de la région. Il y a lieu de rappeler qu'en Belgique, il y a trois langues nationales à savoir la langue française, la langue néerlandaise et la langue allemande.

Dans la communauté francophone de Belgique, certes l'enseignement d'une langue seconde est obligatoire au primaire, mais elle fait l'objet d'une sélection. Ainsi, la probabilité d'enseignement de l'anglais équivaut à celle des autres langues en lice. L'anglais peut être choisi ou délaissé au détriment des autres langues. De Samblanc (2005) résume cette idée en ses termes en affirmant qu'en Région wallonne l'enseignement d'une langue seconde est obligatoire à partir de la cinquième année du primaire à raison de deux heures par semaine. Cette langue pouvant être le néerlandais, l'anglais ou l'allemand (De Samblanc, 2005). Continuant dans la même lignée pour parler de la capitale Bruxelles qui est bilingue, avec le français et le néerlandais, De Samblanc (2005) affirme que dans la région, l'enseignement d'une langue seconde est obligatoire à

partir de la troisième année primaire à raison de trois heures par semaine et de cinq heures par semaine à partir de la cinquième année primaire, cette langue étant obligatoirement le néerlandais (De Samblanc, 2005). Ceci pour dire que dans la capitale belge, l'enseignement de l'anglais ne fait pas partie du programme scolaire.

Encore en Belgique, au niveau secondaire, l'anglais est encore laissé au choix de la communauté. Il peut être choisi dès le début du secondaire ou plus tard dans le parcours de l'élève. À cet effet, De Samblanc (2005) affirme, encore une fois, que dans l'enseignement secondaire, une première langue est enseignée à partir du premier degré, soit en 7^e et 8^e année d'études. Une deuxième langue étrangère apparaît au deuxième degré, soit en 9^e et 10^e année d'études, et une troisième langue apparaît au troisième degré, en 11^e et 12^e année d'études. Ainsi, pour le premier degré, le choix s'opère entre le néerlandais, l'anglais et l'allemand. Pour le deuxième degré, le choix se fait entre le néerlandais, l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien et l'arabe. Pour le troisième degré, il y a le néerlandais, l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, l'arabe et le russe. Il est primordial de rappeler que pour le choix de la langue étrangère, il faut aussi tenir compte des lois linguistiques ce qui signifie que le néerlandais uniquement est enseigné dans la région de Bruxelles, la capitale (De Samblanc, 2005). Le caractère optionnel de l'anglais dans la Wallonie peut alors en partie expliquer la mauvaise connaissance de l'anglais dans cette partie de la Belgique. À cet effet, Ginsburgh et Weber (2007) soutiennent que 1) à peine un quart de la population Wallonne de moins de 40 ans connaît l'anglais; 2) plus de 50 pour cent des jeunes Wallons sont unilingues francophones et 3) les Wallons n'apprennent ni la langue de la majorité des Belges, ni l'anglais, qui, pour de bonnes ou de moins bonnes raisons, est devenu la première langue internationale. Pis encore, Ginsburgh et al. (2007) soutiennent, dans leur conclusion, qu'au primaire, les langues vivantes, soit l'anglais, le néerlandais ou l'allemand, sont enseignées à partir de la cinquième année, mais chaque école peut choisir lesquelles des langues elle veut enseigner, et ne peut en choisir plus de deux. Il en résulte que certaines écoles excluent soit le néerlandais, soit l'anglais.

À l'image des pays antérieurement mentionnés, l'enseignement de l'anglais est présent dans le système scolaire français. En effet, cet enseignement débute au cycle III du primaire qui équivaut, dans le système français, aux classes de CE2, CM1 et CM2. Aussi, l'enseignement de l'anglais est sur le point d'être instauré au cycle II du primaire. À cet effet, Forlot (2010) écrit ceci :

Partons d'une évidence difficilement contestable : non seulement l'anglais domine très largement comme langue étrangère apprise dans les systèmes scolaires européens, mais il est en nette croissance à mesure que les années passent (cf. statistiques plus bas). Aussi, si l'on prend le contexte de la France, le paradoxe de la mise en place des langues a peut-être été que cet enseignement a renforcé la position dominante de l'anglais en faisant descendre « la demande sociale » (je reviens à ce concept plus loin) d'un cran : de la 6^e, première classe de l'enseignement secondaire, on est passé au cycle des approfondissements de l'école primaire, dit cycle III (CE2, CM1, CM2), puis récemment au cycle des apprentissages fondamentaux (dit cycle II, à savoir dès l'âge de 6 ans). On peut donc penser que dans quelques années, le cycle II marquera le début de l'anglocentrisme. Ce terme n'a pas ici forcément de connotation péjorative, mais il fait écho au titre de cet article : l'anglais est à l'hypercentre des apprentissages linguistiques dans le système scolaire français. (p.98)

Le processus par lequel l'anglais devient la première langue étrangère à être apprise dans le système scolaire français fut long et il a bénéficié de la bonne volonté des autorités compétentes en la matière. À ce propos, Cambra (1980) écrit qu'en France, c'est en 1954 qu'eut lieu à Arles au niveau élémentaire la première expérience d'enseignement d'une langue seconde. En 1961, à l'initiative du Centre Audio-Visuel [C.A.V.] du Saint-Cloud un apprentissage de l'anglais est expérimenté de Boulogne-sur-Seine, selon une méthode audiovisuelle élaborée par le C.A.V. : « *Lend me your little ears* » qui deviendra « *Happy Families* » (Cambra, 1980).

L'apprentissage de l'anglais connaissant un réel succès auprès des élèves du primaire. En effet, Cambra (1980) mentionne que le ministère de l'Éducation nationale révèle que près de 24 000 enfants du cycle élémentaire bénéficient d'un apprentissage précoce de l'allemand ou de l'anglais pendant l'année scolaire 1964-1965. Ce succès incite les autorités à l'instaurer de manière officielle dans le système scolaire français. Encore une fois, Cambra (1980) ajoute qu'enfin, en septembre 1965, l'enseignement de l'anglais à partir du CE2 devient officiel dans quatre départements « pilotes » : Nord, Pas de Calais, Seine et Allier. Ainsi, l'enseignement de l'anglais occupe une place importante

dans le système scolaire français, même si les résultats escomptés sont loin de satisfaire les autorités compétentes en la matière.

3.2 Didactique de l'anglais

Parler du concept de didactique sans toutefois mentionner la notion d'enseignement c'est faire fi d'une réalité assez essentielle à sa compréhension. En effet, le concept de didactique ne prend toute son importance qu'en référence à l'enseignement. Selon Bru (2001 : cité dans Clanet & Talbot, 2012), enseigner, c'est mettre en place des situations didactiques, pédagogiques, matérielles, temporelles, relationnelles et affectives susceptibles de favoriser l'apprentissage. D'après ce constat, la didactique précède la notion d'enseignement et cette didactique devient un moyen de transfert de connaissances ou de savoirs.

Un autre concept important à définir en référence à la notion de didactique est celui de la pédagogie qui est de près l'objet d'étude de la didactique. D'un point de vue définitionnel, la pédagogie est, selon Joannert et Vander Borgh (1999), l'ensemble des interventions concrètes de l'enseignant ou de l'enseignante dans ses interactions quotidiennes avec les élèves. Une définition qui reflète dans la réalité les agissements de l'enseignant ou de l'enseignante en étroite relation avec ses élèves. Un point de vue confirmé par Germain (2000) lorsqu'il précise que la pédagogie s'intéresse avant tout aux relations ou interactions entre un enseignant et des apprenants, quelle que soit la discipline enseignée.

Pour Legendre (2005), la didactique est une discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique. Une fois encore la relation d'antériorité du concept de didactique par rapport à l'enseignement se trouve confirmée par cette définition de Legendre. Si, dans ce domaine, toute ambiguïté semble s'effacer entre didactique, enseignement et pédagogie, il est important de rappeler que la didactique des langues dans laquelle s'insère la didactique de l'anglais se différencie à quelques détails près de la didactique générale. Germain (2000) éclaire la zone d'ombre entre ces deux concepts en affirmant que la didactique générale se veut

l'étude des interactions entre l'enseignement et l'apprentissage d'un certain contenu. Il poursuit sa réflexion en mentionnant qu'ainsi, les principaux domaines de la didactique générale sont : 1) l'étude de l'enseignement qui est la relation entre élève et enseignant; 2) l'étude de l'apprentissage qui est la relation entre les élèves et le contenu; 3) l'étude du curriculum qui est la relation entre enseignant et contenu et 4) les interrelations entre ces trois domaines.

En référence à la didactique des langues, ou didactique disciplinaire, Germain (2000) soutient que, par définition, toute didactique « disciplinaire » sera considérée comme un cas particulier de la didactique générale. Il ajoute que les relations entre la didactique d'une discipline comme, par exemple, la didactique des langues et la didactique générale reflètent le type de relation qui existe entre le général et le spécifique. La didactique générale vise à énoncer certains principes auxquels obéissent toutes les didactiques. S'il est admis qu'il y a une didactique des langues, est-il alors légitime de parler de modèle de didactique des langues? Dans la présente recherche, est-il possible de parler de modèle de didactique de l'anglais ?

3.2.1 Modèle de didactique de l'anglais

L'ambiguïté étant un handicap à la compréhension de tout travail, quelle que soit sa qualité, il est nécessaire de clarifier les concepts liés à la didactique de l'anglais. Bien que le concept de didactique des langues ait été largement défini dans les parties antérieures, celui de didactique de l'anglais, mais aussi celui de modèle doivent être élucidés. Concernant la notion de didactique des langues, Balboni (2010) propose une définition plus ou moins large de cette notion lorsqu'il affirme que :

La didactique des langues est une science dont le sujet est l'éducation linguistique, c'est-à-dire le processus d'acquisition-apprentissage et d'enseignement de la langue maternelle, seconde, étrangère, ethnique et classique, et qui a pour objectif de connaître les mécanismes de ces processus afin de les activer et les gérer. (p. 27)

Pris sous cet angle, la didactique des langues, tout comme celle de l'anglais, se pose comme le domaine de la science qui réfléchit sur les différentes situations pédagogiques vues comme des situations contextuelles où se déroulent les processus

d'enseignement et d'apprentissage (Legendre, 2005). La didactique des langues réfléchit alors sur les voies et moyens qui permettent ou favorisent des situations d'enseignement-apprentissage plus appropriées pour l'ensemble des acteurs du milieu éducationnel.

Proposer une définition succincte et unifiée du concept de modèle s'avère une activité ardue en ce sens qu'il peut laisser place à de nombreuses interprétations. Une réalité qui est une fois encore mentionnée par Balboni (2010) en ces termes :

« Modèle » est une notion qui est souvent utilisée comme synonyme de « théorie » (le « *modèle* syntaxique de Chomsky ») ou pour indiquer une analogie (« un ensemble de boules de billard affectées d'un mouvement aléatoire est un *modèle* de gaz ») ; dans d'autres cas, le terme désigne un exemple à suivre (« l'homme de Vitruve de Léonard de Vinci est le modèle de proportion du corps humain ») ou à refuser (« le modèle de développement du nord-est de l'Italie est délétère pour l'environnement »). Dans tous les cas, il s'agit d'une structure formelle servant de point de référence, d'une idée intuitivement claire, mais non rigoureuse. (p.13)

De toute cette panoplie d'approches, la présente recherche retient l'approche de Balboni (2010) qui mentionne que le modèle devient une structure qui inclut *tout et seulement* les facteurs importants d'une idée, d'une action, d'un objet, d'un phénomène. Dès lors, il est plus facile de comprendre le modèle symbolique formel ou mathématique de Legendre (2005) qui met en exergue les principaux éléments d'une situation pédagogique.

En tenant compte de toutes ces informations ayant trait à l'enseignement de l'anglais comme langue seconde, aux différentes définitions des concepts de didactique des langues et à un modèle didactique pertinent, il est intéressant de laisser entrevoir un nouveau modèle portant sur la didactique des langues en général et en particulier, celle de l'anglais. Cependant, puisque les Hommes sont différents les uns des autres, il y a tout lieu de croire que leurs agissements et pratiques sont différents les uns des autres. Ainsi, dans le contexte de l'éducation, il n'est guère possible de parler d'unicité quant aux situations pédagogiques. En effet, il n'est pas possible d'avoir un modèle pédagogique unique qui sera utilisé par tous les enseignants de langues dans l'élaboration de leurs situations pédagogiques. Dès lors, il est quasi impossible de parler de modèle didactique des langues en général ou de l'anglais en particulier sachant que chaque situation

pédagogique peut générer un modèle didactique. C'est dans ce contexte que Balboni (2010) mentionne ce qui suit :

Le professeur, en tant qu'agent qui met en contact élève et langue et gère leur relation, a des schémas et des procédures de référence, il les applique à la langue (en définissant un parcours et des modules éventuels, en identifiant des contenus pour les unités d'acquisition qu'il regroupe ensuite en unités didactiques plus longues et plus complexes) et les applique aussi à l'élève (en choisissant des méthodologies humanistes/affectives ou structurales/béhavioristes, formalistes ou ludiques, constructivistes ou transmissives). Mais il n'existe pas de modèle didactique, valable toujours et partout, pour tous les âges, toutes les langues (maternelles, secondes, étrangères, etc.) et tous les contextes. (p.49)

Parler d'un modèle didactique des langues ou de l'anglais c'est aussi uniformiser les processus d'apprentissage/enseignement qui, en amont, supposerait une uniformisation des pensées et foulerait au pied toute idée d'innovation concernant l'enseignement des langues. Il y aura alors un conformisme pédagogique qui ne contribuera guère à l'émancipation des langues pour parler d'une science de l'éducation.

Dans les lignes qui suivent, il y aura alors quelques principes généraux de planification qui peuvent être des paramètres pour un modèle pertinent et adéquat relativement à la didactique de l'anglais langue seconde.

3.2.2 Modèle de planification d'enseignement de l'anglais

Nombreux sont ceux qui donnent une connotation scientifique, voire technique, à la notion de planification. Cependant, si la notion de planification a une connotation plutôt technique, il convient de souligner que le terme de planification d'enseignement s'applique bien au domaine de l'éducation. Cette assertion est confirmée par les propos de plusieurs chercheurs (Dick & Carey, 2001 : cités dans Isman et al. 2012; Posner & Rudnitsky, 2001 : cités dans Isman et al. 2012; Ross & Kemp, 2004 : cités dans Isman et al. 2012; Smith & Ragan, 1993 : cités dans Isman et al. 2012). Ces chercheurs soutiennent que le terme de planification d'enseignement peut être défini comme la méthode systématique d'analyse, de conception, de développement, d'évaluation et de gestion efficace du processus d'enseignement sur la connaissance, l'expérience d'apprentissage et de théories d'enseignement. En d'autres termes, la planification d'enseignement commande l'action de l'enseignant et celle de l'élève pendant le processus

d'enseignement. La planification d'enseignement en anglais présuppose certes l'action de l'enseignant, mais elle nécessite la prise en compte des réalités des étudiants. Isman et al. (2012) soutiennent que dans la conception d'un plan de leçon, il y a deux importants facteurs à considérer : les objectifs et les apprenants. Pour Isman et al. (2012), la notion de planification d'enseignement devient de plus en plus claire puisqu'elle est avant tout un plan, une structure ou une charpente qui soutient un contenu donné. Ainsi, la planification d'une leçon se révèle être le plan qui montre le type de phénomènes d'enseignement, leur ordre et le genre d'activités à être traité en fonction de chaque phénomène. S'il est clair que par planification d'enseignement il est question de plan d'enseignement, alors la question est de savoir s'il est possible de parler d'un quelconque modèle de planification d'enseignement de l'anglais.

Traiter du concept de modèle sans toutefois le définir ne faciliterait guère la compréhension de cette partie du travail. Les propos de Isman et al. (2012) deviennent utiles lorsqu'ils précisent que le terme modèle se définit comme une description schématique d'un système, d'une théorie ou d'un phénomène qui explique sa connaissance et ses propriétés et peut être utilisé pour l'éventuelle étude de ses caractéristiques. Il est aussi important de mentionner que le modèle peut présenter, très simplement, des informations complexes.

Il existe une variété de modèles considérés comme applicables à une multitude de champs, d'étudiants et de contenus. De cette multitude de modèles, ceux de Dick et Carel (2001) et de Ross et Kemp (2004 : cités and Isman et al., 2012) sont pertinents pour élaborer le modèle de planification qui sera utilisé dans la présente recherche. Toutefois, il convient de signaler que le modèle qui semble le plus pertinent et qui s'appliquerait parfaitement à tous les domaines y compris le domaine de l'enseignement de l'anglais est celui proposé par Isman (2011 : cité dans Isman et al., 2012). En effet, son modèle est basé sur la théorie du système éducationnel et se réalise en cinq étapes. Un modèle qui n'est pas très loin de celui recommandé par le ministère de l'Éducation du Québec pour la planification de l'enseignement. Même si le modèle présenté par ledit ministère ne

souffre d'aucune carence, le modèle d'Isman (2011 : cité dans Isman et al., 2012) semble plus utilisable aux fins de ce travail. En effet, il est beaucoup plus globalisant, mais aussi applicable à toutes les matières. Les cinq étapes du modèle d'Isman (2011 : cité dans Isman et al., 2012) sont présentées dans le tableau 1 ci-dessous.

En effet, pour une meilleure compréhension du modèle d'Isman (2011 : cité dans Isman et al., 2012) contenu dans le tableau 1 qui suivra, il convient de retenir que l'étape de l'apport de l'information comprend une panoplie d'identifications à savoir l'identification des besoins, l'identification du contenu, l'identification des objectifs, l'identification des méthodes d'enseignement ainsi que l'identification des moyens technologiques. En somme, cette première étape est l'inventaire des différents types d'identification. La deuxième étape se résume au prototype de texte, à la reconfiguration de l'enseignement et aux activités d'enseignement. Quant au rendement qui constitue la troisième étape, il comprend l'évaluation et la révision de l'instruction. La critique qui représente la quatrième étape se résume au retour sur les étapes antérieures. Enfin, l'apprentissage qui boucle cette série des étapes vise l'apprentissage à long terme.

Tableau 1. – Les étapes d’Isman (2011) et les niveaux du modèle de la planification pédagogique [Traduction libre]

Étapes	Séquences	Les descriptions
1 – Apport de l’information	1.1 Identification des besoins	L’identification des besoins se fait en tenant compte d’un programme particulier et en se servant d’études, d’observation et d’interviews pour déterminer ce que les élèves veulent apprendre.
	1.2 Identification du contenu	Les contenus proviennent des besoins des élèves. Le but principal est de clarifier ce qu’on doit enseigner.
	1.3 Identification des objectifs	Les objectifs proviennent de l’évaluation des besoins et des contenus. Ils définissent ce que les élèves seront capables de faire après le processus éducationnel.
	1.4 Identification des méthodes d’enseignement	Les méthodes d’enseignement doivent être reliées au contenu et aux objectifs parce que les objectifs seront enseignés avec les méthodes appropriées.
	1.5 Identification des moyens technologiques	Ils nous disent comment sera livré l’enseignement. L’identification des moyens technologiques tient compte des besoins, des contenus, des objectifs et des méthodes d’enseignement.

2- Le déroulement	2.1 Prototype de textes	L'objectif principal est de savoir quelle séquence fonctionne et laquelle ne fonctionne pas. Les prototypes de textes nous informent sur ce que les étudiants veulent réellement apprendre et comment l'atteindre.
	2.2 Reconfiguration de l'enseignement	Après que les problèmes sont identifiés, nous réorganisons les activités d'apprentissage.
	2.3 Activités d'enseignement	L'enseignant commence l'enseignement des activités en matière de contenu, de méthodes d'enseignement, d'objectifs avec les moyens technologiques.
3- Le rendement	3.1 Évaluation	L'enseignant utilise des méthodes formatives et sommatives pour vérifier les objectifs. Cette procédure exige que l'enseignant mette en place des outils d'évaluation pour déterminer si les élèves ont acquis ou non les habiletés, la connaissance, et les attitudes que l'enseignant a décrites dans les objectifs.
	3.2 Révision de l'instruction	Nous devons évaluer toutes les activités d'enseignement. Si nous rencontrons des problèmes pendant le processus de planification d'enseignement, alors nous résolvons les problèmes après la ré-planification de l'enseignement.

4 – Critique	4.1 Retour sur les étapes antérieures	<p>La critique porte sur la révision de l'enseignement quant à la collecte de données sur la phase de réalisation. Si, pendant les étapes, l'enseignant trouve que les élèves n'apprennent pas ce que le plan leur recommande d'apprendre ou s'ils ne semblent pas apprécier le processus d'apprentissage, l'enseignant ira à l'étape appropriée et essayera de réviser quelques aspects de l'enseignement afin de permettre aux élèves d'atteindre leurs objectifs.</p>
5 – Apprentissage	5.1 Apprentissage à long terme	<p>Le processus d'apprentissage comprend plusieurs apprentissages. Dans ce processus, l'enseignant veut s'assurer que les élèves ont appris ce que la planification prévue exige d'eux. Si durant cette étape l'enseignant trouve que les élèves ont atteint leurs objectifs, l'enseignant voudra essayer d'accomplir de nouvelles activités d'enseignement. À la fin de cette étape, l'apprentissage à long terme est atteint par le planificateur d'enseignement.</p>

En ayant en mains différents paramètres importants à considérer pour planifier des activités d'enseignement, il est nécessaire d'obtenir des informations scientifiques sur l'enseignement de l'anglais auprès de notre population cible.

3.3 Enseignement et la didactique de l'anglais auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle légère.

Comme il a été antérieurement mentionné, le concept de didactique ne prend toute son importance qu'en référence à la notion d'enseignement proposée par Bru (2001 : cité dans Clanet & Talbot, 2012) où il est question de la mise en place des situations didactiques, pédagogiques, matérielles, temporelles, relationnelles et affectives susceptibles de favoriser l'apprentissage. Sous cet angle, l'enseignement est perçu comme le canal par lequel se constate ou se perçoit la manifestation matérielle de la didactique. C'est dans ce contexte que Sousa (2002) avance l'idée selon laquelle, dans les écoles secondaires, les exposés magistraux continuent, malheureusement, d'être la principale méthode didactique. En utilisant un langage plus scientifique, il est possible de différencier le concept de didactique, comme étant la théorie, et celui de l'enseignement, comme étant la pratique d'une même réalité empirique.

Certes, le métier d'enseignement exige de tout enseignant un certain nombre de qualités, de savoir-faire et de professionnalisme au quotidien. Cependant, l'enseignement aux étudiants ayant une déficience intellectuelle revêt d'autres réalités qui nécessitent de la part de l'enseignant une réelle préparation tant pédagogique que psychologique puisque les individus présentant une déficience intellectuelle acquièrent très lentement les habiletés et ont surtout de la difficulté à utiliser des stratégies comme la répétition, la conceptualisation, en générant de nouvelles idées ou relier de nouvelles idées à d'autres, le transfert, la planification, l'organisation et la vérification (Arabsolghar, Elkins, Baniskowski & Mehring, 1999 : cités dans Joseph & Konrad, 2008; Turner, Dofny & Dutka, 1994 : cité dans Joseph & Konrad, 2008).

Même si leur mécanisme d'apprentissage est ralenti, il est évident que les étudiants ayant une déficience intellectuelle sont capables d'apprendre diverses langues.

C'est ce que souligne Candelaria-Greene (1996) lorsqu'elle soutient que les enfants kenyans atteints de déficience intellectuelle apprennent aussi bien de multiples langues, y compris la lecture et l'écriture, que leurs homologues unilingues américains. Dès lors, la question est de savoir comment se fait l'enseignement, en particulier celui de l'anglais auprès des élèves ayant un déficit intellectuel.

Bien avant d'entamer une réflexion sur l'enseignement de l'anglais auprès des élèves déficients intellectuels, il est important de signaler que le concept de déficience intellectuelle se dissocie de celui de troubles envahissants du développement. Deux entités qui, même si elles s'entremêlent souvent, restent distinctes dans le cadre de cette étude.

Pour débiter cette réflexion, il est intéressant de lire cette assertion de Foreman (2009) qui soutient que :

La probabilité de variation entre personnes atteintes de déficience intellectuelle est très énorme. Dans d'autres cas, il y aura plus de similitudes entre les personnes atteintes de déficience et celles non atteintes, qu'il y a de similitudes entre les personnes atteintes de déficience. C'est pour cette raison qu'il n'y a pas de pratique d'enseignement qui puisse être « recommandée » spécifiquement aux étudiants déficients intellectuels. (p.169)

Contrairement à Foreman (2009), nombreux sont ceux qui pensent que les élèves ayant une déficience intellectuelle légère ont besoin de répétition ou de stratégies précises dans le cadre de leur apprentissage. Foreman (2009) soutient le contraire. Pour lui, un étudiant avec une déficience intellectuelle sévère associée à des problèmes physiques et sensoriels nécessitera une approche d'enseignement différente de celle de l'étudiant ayant une déficience intellectuelle légère qui peut avoir accès au programme ordinaire de la classe avec des adaptations mineures. Il soutient que dans beaucoup de cas, l'étudiant a besoin de ce qui est généralement considéré comme de bonnes stratégies d'enseignement. En d'autres termes, il faut de bonnes approches ou stratégies d'enseignement aux étudiants ayant une déficience intellectuelle. Dès lors, ces stratégies ou ces approches ne s'appliquent pas seulement aux élèves avec une déficience intellectuelle légère, mais à toute une panoplie d'élèves, qu'ils aient ou non une déficience intellectuelle. Dans cet

ordre d'idée, il est clair que l'enseignement de l'anglais aux élèves ayant une déficience intellectuelle ne requiert aucune stratégie majeure ou spécifique. En effet, il nécessite seulement certains ajustements de la part de l'enseignant et du programme.

Au nombre des stratégies évoquées par Foreman (2009) au sujet de l'enseignement aux élèves ayant une déficience, il y a : 1) une évaluation minutieuse de la réalité de l'étudiant puisque Foreman avance l'idée selon laquelle l'enfant ayant un déficit avant qu'il ne se retrouve dans une classe ordinaire ou spéciale a subi plusieurs examens médicaux. De plus, les parents peuvent avoir gardé plusieurs documents qu'ils peuvent certainement mettre à la disposition de l'enseignant. Ceci constituerait le point de départ du processus d'évaluation éducationnelle et pourrait servir par la même occasion de guide de planification éducationnelle; 2) une planification éducationnelle puisque, dépendamment du milieu de scolarisation, qu'il soit dans un circuit régulier ou spécialisé, une minutieuse planification est une étape importante dans l'enseignement des élèves atteints de déficience intellectuelle. La planification doit être axée sur les besoins et les zones de difficultés de chaque étudiant. Ainsi, les objectifs du premier aspect de la planification pour la plupart des élèves atteints de déficience doivent être l'individualisation; 3) des adaptations du programme, car un aspect important de la planification de l'enseignement est l'adaptation du programme du fait que dans beaucoup de cas le programme de base reste celui du cursus régulier. C'est ici que l'enseignant doit jouer un rôle prépondérant en trouvant les voies et moyens pour rendre accessible aux élèves ayant une déficience intellectuelle le contenu du programme du parcours habituel; 4) une participation partielle où, malgré le fait que les élèves ayant une déficience peuvent ne pas participer pleinement aux activités données, il est possible de trouver des voies et moyens pour les amener à participer partiellement aux différentes activités au lieu de les exclure totalement. Cette inclusion partielle est d'autant plus importante si l'élève ayant une déficience se trouve à la fois dans une classe ordinaire et dans une classe spécialisée et 5) une utilisation optimale des moyens technologiques puisque la technologie est devenue un outil important dans nos vies. En effet, la plupart des élèves dans les pays développés ont accès aux ordinateurs et à l'internet souvent à l'école comme à la maison.

Si les élèves ayant une déficience intellectuelle n'ont pas accès à la technologie, cela élargirait le fossé entre eux et leurs camarades neurotypiques. L'utilisation de la technologie avec les élèves ayant une déficience peut s'opérer dans les secteurs de la communication, de l'enseignement de programmes, de l'assistance dirigée et de l'enseignement des habiletés sociales.

Dans les lignes précédentes, il a été montré que l'enseignement d'une langue seconde aux élèves ayant une déficience intellectuelle est possible si la classe sait mettre en place des conditions gagnantes. Parmi celles-ci, il y a le rôle prépondérant que peut jouer l'enseignant. En effet, celui-ci doit avoir de bonnes attitudes et laisser place à de nouvelles stratégies pédagogiques.

3.4 Utilisation de l'humour en enseignement

Browne (2013) dit que tout enseignant désire entendre l'affirmation suivante de la part de ses élèves « j'ai appris beaucoup et j'ai eu assez de plaisir à cause de l'immense connaissance du professeur et de son sens de l'humour. » (p.226) [Traduction libre] Il est bien vrai que de telles déclarations restent une aspiration profonde de tout enseignant, une notion bien précise, en l'occurrence celle de l'humour mérite d'être analysée.

Il peut avoir une panoplie de définitions tout aussi différentes les unes des autres. Cependant, dans le cadre de ce travail, il y a lieu de retenir celle d'Ionescu, Jacquet et Lhote (1997 : cité dans Chagnon, 2012) pour qui l'humour, au sens restreint retenu par Freud, consiste à présenter une situation vécue comme traumatisante de manière à en dégager les aspects plaisants, ironiques, voire insolites. De cette définition, il convient de relever l'analogie qui pourrait naître entre les notions d'humour et de rire. Même si plusieurs semblent assimiler humour et rire, il est primordial de souligner que le rire tout comme le sourire sont des manifestations extérieures de l'humour (Browne, 2013). En somme, l'humour et le rire sont deux notions bien distinctes.

En tenant compte de l'espace géographique dans lequel apprennent les élèves ainsi qu'un déficit de concentration et d'attention présent chez certains d'entre eux, l'utilisation

de l'humour, en considérant ses effets secondaires comme des rires en sanglots, pourrait occasionner des remue-ménages et même un manque de contrôle de soi qui rendraient la gestion de classe et l'apprentissage très difficile pour certains enseignants. Certes, de telles assertions trouvent une part de réalisme dans le quotidien académique de certains enseignants. Cependant, un bon nombre de chercheurs affirment le contraire. Au nombre des chercheurs qui présentent les bienfaits de l'humour figure Weinstein (2000 : cité dans Browne, 2013) qui inventorie l'utilisation de l'humour comme l'une des 33 compétences mondiales au chapitre de l'enseignement en classe. De plus, il affirme que l'humour est important pour l'éducation des adultes parce qu'il les maintient engagés dans le processus d'apprentissage. Antérieurement à Weinstein (2000 : cité dans Browne, 2013), d'autres chercheurs abondaient dans le même sens (Boverie et al. 1994 : cités dans Browne, 2013) en affirmant que l'utilisation de l'humour dans l'éducation aux adultes n'a que de bons effets psychologiques et physiologiques et que l'humour facilite aussi la création d'un environnement propice à l'apprentissage. Dans le même ordre d'idée, Slate et al. (2009 : cités dans Browne, 2013) soutiennent que les meilleurs enseignants utilisent l'humour pour faciliter l'apprentissage dans l'environnement de classe. Dès lors, il y a lieu d'affirmer que non seulement l'utilisation de l'humour en enseignement s'avère indispensable, vu ses avantages sur l'apprenant, mais qu'il demeure un moyen très efficace à la disposition de l'enseignant lorsque cet humour est utilisé à bon escient et loin de tout sarcasme.

3.4.1 Utilisation de l'humour en général

Nombreux sont ceux qui trouvent aberrantes et futiles les immenses dépenses effectuées par certaines personnes dans le but d'assister à des émissions humoristiques. Certes, une telle pensée peut être justifiable vu la petitesse financière de certains foyers, cependant les aspects thérapeutiques de l'humour viennent contrebalancer de tels propos. En effet selon Beck (1997 : cité dans Chagnon, 2012), le concept de l'humour est multidimensionnel, ce qui signifie que les bienfaits de l'humour peuvent être de nature psychologique, physiologique, sociale et cognitive. En d'autres termes, l'utilisation de l'humour procure une meilleure oxygénation au cerveau. Quand une personne rit, une

plus grande quantité d'oxygène est absorbée dans le flux sanguin, de sorte que le cerveau est mieux alimenté (Sousa, 2002) et cela permet d'éviter les accidents vasculaires cérébraux. Dès lors, il est possible de comprendre l'intérêt accordé aux différentes émissions humoristiques qui abondent sur les antennes de radios et télévisions.

L'utilisation de l'humour permet de rehausser l'estime de soi et de développer de bonnes relations interpersonnelles. En effet, celui qui utilise constamment l'humour a une forte estime de soi du fait de l'importance qu'il s'accorde et de la prise de conscience du rôle qu'il joue au sein de sa communauté. Aussi, il développe des relations harmonieuses avec l'ensemble de ses pairs. À ce sujet, Chagnon (2012), citant Beck, écrit que l'humour joue un rôle important aussi dans l'estime de soi. L'humour permet de contribuer à consolider l'estime de soi. Aussi, Chagnon (2012) affirme que la recherche qualitative de Beck souligne aussi que l'humour a la capacité d'augmenter la qualité des relations interpersonnelles.

3.4.2 Utilisation de l'humour en enseignement d'une langue seconde

Faire rire des élèves au sein d'une salle de classe peut être considéré par de nombreux enseignants comme une perte de temps. En effet, en tenant compte de l'énormité du programme scolaire qu'ils ont à parcourir et à enseigner, leur position de fermeture à l'humour s'explique. Cependant, la question est de savoir s'il est pertinent pour un élève d'achever un programme scolaire lorsque cet élève est dans l'impossibilité de retenir les concepts enseignés. Cela dit, des préparations antérieures sont nécessaires surtout dans le domaine des langues secondes afin de prédisposer le psychisme de l'élève à capter l'information apportée par son enseignant. C'est en ce sens que l'utilisation de l'humour s'avère importante. Sousa (2002) affirme que la première chose qu'un enseignant doit faire en commençant une leçon est de capter l'attention et la concentration des élèves. Parce que le cerveau humain aime rire, le fait de commencer par une note d'humour, comme une histoire drôle, un calembour, etc., permet de susciter l'attention de l'apprenant. Peu importe la matière enseignée, l'utilisation de l'humour en début de cours est importante. Cependant, il demeure primordial dans l'enseignement des langues

secondes comme l'anglais. Dans un environnement francophone comme celui du Québec, l'apprentissage d'une langue seconde, en l'occurrence l'anglais, est perçu comme une douleur ou une contrainte. L'humour à travers le rire libère des endorphines dans le sang. Les endorphines qui sont des analgésiques naturels du corps procurent une sensation d'euphorie. La personne apprécie ce moment autant pour son bien-être corporel que pour celui de son esprit (Sousa, 2002).

Les vertus de l'humour dans l'apprentissage d'une langue seconde sont hautement appréciables. Tout enseignant en langue seconde convient que l'apprentissage d'une nouvelle langue sous-entend non seulement une volonté manifeste de l'apprenant, mais surtout une très bonne qualité de rétention en ce sens que l'apprenant doit se faire un réservoir de vocabulaire immense à l'image de la popularité de la langue qu'il apprend. De ce fait, avoir un bon niveau de rétention faciliterait l'apprentissage. Sousa (2002) soutient que l'humour augmente la quantité de rétention. Il poursuit sa pensée en disant que les émotions augmentent la mémorisation. Ainsi, les sensations positives qui résultent du rire augmentent la probabilité d'apprentissage et de mémorisation durable.

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, l'apprentissage de l'anglais ou de l'espagnol au Québec se fait dans un environnement purement francophone. Dans ce milieu, les apprenants n'ont pratiquement pas les mêmes rendements, les mêmes niveaux et les mêmes réalités de vie. L'utilisation de l'humour dans ce sens crée un climat favorable lorsque les gens rient ensemble. Ils se sentent unis et l'esprit de communauté s'en trouve renforcé. Ce sont là des forces qui contribuent à créer un climat favorisant l'apprentissage (Sousa, 2002).

3.4.3 Utilisation de l'humour en enseignement auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle légère

De prime abord, déficience intellectuelle et humour ne riment pas ensemble en ce sens que très souvent la déficience intellectuelle est associée aux troubles de comportement. Faire rire des jeunes ayant des troubles de comportement pourrait entraîner une désorganisation de la classe. Si cette manière de voir les choses semble

plausible, il est primordial de faire remarquer que les récentes recherches en neurosciences apportent une tout autre explication ou une tout autre manière de penser quant au fonctionnement du cerveau en ce qui concerne l'apprentissage, quels que soient le genre et la situation physique ou mentale de l'apprenant. En effet, l'humour n'occasionnant aucune analyse consciente des demandes cognitives ne peut en aucun cas provoquer des remue-ménages qui dérangerait le bon fonctionnement d'une classe. C'est dans cette optique que Büchel et Paour (2005) affirment que :

Plusieurs auteurs (Meador & Ellis, 1987) ont conclu que les personnes avec une déficience intellectuelle sont handicapées avant tout dans les processus qui réclament un effort volontaire et une analyse consciente des demandes cognitives. Un grand nombre d'études ont démontré qu'on ne trouve pas ou peu de différences entre personnes avec et sans déficience intellectuelle dans les tâches qui ne demandent pas l'application d'une stratégie. (p.232 - 233)

Contrairement à ceux qui considèrent l'humour comme un élément déstabilisateur, Büchel et al. (2005), encore une fois, soutiennent de manière implicite que l'utilisation de l'humour dans l'enseignement auprès des élèves avec une déficience occasionne une amélioration de la performance. À ce sujet, ils avancent que dans d'autres études, les différences existantes entre personnes avec et sans retard ont pu être significativement diminuées par l'enseignement de la stratégie requise. Précédemment, en 1974, Brown (cité dans Büchel et Paour, 2005) a attiré l'attention sur l'observation que, « dans un grand nombre de tâches de mémoire, une performance efficace est due à une utilisation efficace de certains plans, schèmes, et de stratégies mnémoniques. [...] nous organisons et transformons l'entrée anarchique d'informations en unités maniables et riches d'informations » (p.233). Conscient du fait que l'humour est une stratégie mnémonique, il est possible d'affirmer avec certitude que, tout comme chez les apprenants neurotypiques, l'utilisation de l'humour facilite l'enseignement et l'apprentissage auprès des élèves atteints de déficience intellectuelle. Ce qui revient à dire que l'humour a les mêmes effets bénéfiques sur le cerveau des jeunes ayant une déficience intellectuelle que sur le cerveau des gens dits neurotypiques.

Même si aucune donnée scientifique n'est disponible pour étayer ces dires, des années d'enseignement auprès des jeunes déficients intellectuels ayant des troubles

associés ont montré que l'utilisation de l'humour auprès de cette catégorie d'apprenant est très bénéfique. En effet, l'humour permet de capter leur attention. Ils se réfèrent aussi à certains gestes utilisés lors de l'humour pour se rappeler certains concepts abordés en classe.

3.5 Activités autotéliques en enseignement

Il est généralement admis que les activités pédagogiques offertes aux élèves doivent être séduisantes et avoir un pouvoir attractif. (Parent, Bellemare, Julien, Laflamme et Larivière (1996). En effet, des activités intéressantes motivent les jeunes à participer plus activement à la vie scolaire. Parent et al. (1996) ont aussi affirmé que des activités intéressantes centrées sur les besoins de l'élève peuvent contrer le décrochage scolaire. En 2007, Bouvier, Parent et Beaumier utilisent le terme « activités autotéliques » pour qualifier les activités qui auraient le plus de chance de séduire les élèves et de favoriser leurs apprentissages. Des années auparavant, Parent, Plouffe et Dubé (2003 : cités dans Parent et al. 2007) affirmaient que les activités offertes à l'intention des gens doivent être autotéliques; c'est-à-dire qu'elles doivent avoir une finalité en soi, partir du vécu de l'individu et être autorenforçantes. Selon Csikszentmihalyi (2004 : cité dans Parent et al. 2007) les personnes qui sont sujettes à vivre des activités autotéliques aiment participer à des projets ayant les caractéristiques suivantes : 1) ayant une finalité en soi; 2) qui inclut de la rétroaction; 3) qui part du vécu de l'enfant et 4) qui développe des habiletés techniques généralisables dans le quotidien.

À l'heure actuelle, la mondialisation des structures économiques, sociales, culturelles et structurelles contraint chaque individu à montrer une certaine compétitivité quant à ses propres capacités internes qu'externe. L'individu d'aujourd'hui n'est pas seulement un citoyen national, mais il est aussi un citoyen régional ou universel. Certes, cette réalité offre de nouvelles perspectives pour un bon nombre d'individus, cependant, il convient de souligner que cette tendance ne saurait se maintenir sans une fiable et réelle éducation de la grande masse. Ainsi, l'éducation est alors le fondement de tout développement sociétal ainsi que de toutes avancées technologiques. De ce fait, éduquer

la masse, c'est lui donner les moyens nécessaires de se prendre en charge afin de mieux résister aux intempéries imprévisibles de l'ère moderne. C'est en effet dans cette optique que Legendre (2005) précisait qu'éduquer c'est « assister un être humain dans l'acquisition de savoirs et le développement d'habiletés en vue d'une maturation optimale, autonome et harmonieuse de l'ensemble de sa personnalité » (p.536).

Si bon nombre de sociétés modernes ou traditionnelles sont d'accord avec cette orientation de l'éducation, il est primordial de rappeler que les gestes et actions des décideurs politiques ne confirment pas toujours cette perspective de l'éducation. En effet, dans nos sociétés actuelles, nombreux sont les établissements scolaires qui ont des contraintes budgétaires du fait des conjonctures économiques et de la volonté des décideurs politiques. Pis encore, certains milieux scolaires en l'occurrence le secteur des écoles spécialisées sont souvent frappés par l'inadéquation des matériels didactiques avec le niveau scolaire des élèves. Ce constat est de plus en plus observable dans le domaine de l'adaptation scolaire plus précisément dans les écoles spécialisées. En effet, dans certaines écoles spécialisées le manque d'outils appropriés est criant. Dans les disciplines comme l'anglais, langue seconde, l'enseignant est dans l'obligation d'adapter le contenu des ouvrages scolaires afin de satisfaire aux besoins et exigences des élèves.

C'est cet effort supplémentaire, imposé à l'enseignant, qui motive la conception de scénarios d'apprentissage, en anglais langue seconde, qui sont directement adaptés à une clientèle cible en l'occurrence les élèves ayant une déficience intellectuelle légère.

La particularité de ce travail résulte du fait qu'il est déjà adapté pour la clientèle cible, tout en tenant compte des différentes réalités auxquelles cette clientèle est confrontée au jour le jour. En effet, il ne faut pas ignorer que la déficience intellectuelle est toujours accompagnée de troubles associés qui s'érigent en pesanteur quant au développement intellectuel de la personne atteinte. Aussi, l'originalité de cette recherche découle de la combinaison qu'elle fait de l'humour et des activités autotéliques dans l'enseignement de l'anglais, langue seconde.

En somme, cette recension des écrits permet de retenir plusieurs principes au sujet des activités autotéliques et l'humour pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde auprès d'adolescent ayant une déficience intellectuelle :

1) Selon Lerner et Kline (2006 : cités dans Léons, Herbert & Gobbo, 2009), les élèves ayant des problèmes d'apprentissage sont susceptibles d'éprouver des problèmes dans différents domaines de la langue et les domaines les plus critiques pour les nouveaux apprenants de langues étrangères sont la phonologie, la morphologie et la syntaxe ;

2) D'après August et Shanahan (2006 : cités dans Nguyen, 2012), les difficultés éprouvées par les apprenants de la langue anglaise viendraient : a) de leur statut d'immigrant ; b) de leur faible compétence dans leurs premières langues; c) de leur situation socioéconomique ou bien d) de leur nationalité;

3) Pour Goldenberg (2008 : cité dans Nguyen, 2012), les enseignants de l'anglais peuvent aider les apprenants en difficulté de différentes manières lors de la gestion routinière de la classe, entre autres par : a) l'élaboration de diagrammes, de listes, de programmes faciles à lire; b) l'octroi de temps additionnel pour permettre aux élèves en difficulté de réaliser les activités; c) l'offre de contextes pour la répétition des concepts majeurs; d) l'utilisation d'images et du mime par les gestes physiques; e) l'offre d'une explication des mots difficiles et f) une plus grande insistance sur les mots-clés;

4) Wagner, Francis et Morris (2005 : cités dans Szu-Yin & Flores, 2011) mentionnent que l'évaluation dans la langue maternelle peut fournir un inventaire plus exact de la connaissance et des habiletés de l'étudiant qu'une évaluation en anglais ;

5) García et Ortiz (2008 : cités dans García & Tyler, 2010) affirment que pour que les activités d'apprentissage pour les apprenants de l'anglais ayant des difficultés d'apprentissage soient compréhensibles et aient un sens, elles doivent tenir compte de certains aspects tels que la culture et la langue de ceux-ci tout en considérant leur difficulté;

6) García et Tyler (2010) indiquent que différentes stratégies et adaptations peuvent aider les apprenants de l'anglais ayant des difficultés d'apprentissage à mieux s'approprier le programme d'éducation générale et réussir les différents types d'évaluation : a) l'utilisation de méthodes d'enseignement qui mettent l'accent sur les domaines de préférence des élèves [lecture vs l'écoute, l'écriture vs l'oral]; b) la réduction des informations que les élèves devraient produire d'eux-mêmes en fournissant des listes de vérification, des guides d'études, assistance par les pairs avec prise de notes et c) l'enseignement des habiletés d'étude, des habiletés disciplinaires ou d'autres stratégies pouvant compenser les problèmes liés à la déficience intellectuelle;

7) Pour Ganschow et Sparks (2000 : cités dans Leons, Herbert & Gobbo, 2009), les problèmes des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage sont des problèmes axés sur la langue notamment sur la phonologie et l'orthographe ;

8) Lerner et Kline (2006 : cité dans Leons, Herbert & Gobbo, 2009) ajoutent que les élèves ayant des problèmes d'apprentissage sont susceptibles d'éprouver des difficultés dans différents domaines de la langue, à savoir la phonologie, la morphologie et la syntaxe;

9) Par ailleurs, Bennett et Lengacher (2006 : cités dans Chiarello, 2010) précisent que l'humour agit comme un stimulus qui permet aux gens de rire et de se sentir heureux et souvent de remédier à l'anxiété et la pression ;

10) Chiarello (2010) ajoute que l'humour a la capacité d'altérer les situations stressantes et d'établir une relation ou un rapport entre des personnes et Ulloth (2002 : cité dans Chiarello, 2010) indique cinq avantages à l'utilisation de l'humour dans la classe: a) la réduction du stress et l'anxiété; b) la capture de l'attention; c) l'aide à l'apprentissage; d) le renforcement des liens sociaux et e) le fait de rendre l'apprentissage plaisant;

11) Quant à Berk (2000 : cité dans Chiarello, 2010), il va même jusqu'à dire que les élèves ayant reçu un enseignement utilisant l'humour ont des résultats scolaires supérieurs à ceux qui n'ont pas vécu cette expérience;

12) Isman (2011) dit que dans la conception d'un plan de leçon, il y a deux importants facteurs à considérer : a) les objectifs et b) les apprenants;

13) Candelaria-Greene (1996) écrit que les enfants kenyans atteints de déficience intellectuelle peuvent aussi bien apprendre de multiples langues, y compris la lecture et l'écriture, que leurs homologues unilingues américains ;

14) Foreman (2009) indique que les variations entre les personnes atteintes de déficience intellectuelle sont énormes et, selon lui, il y aura plus de similitudes entre les personnes atteintes de déficience et celles non atteintes, qu'il y a de similitudes entre les personnes atteintes de déficience et c'est pour cette raison qu'il n'y a pas de pratique d'enseignement qui puisse être « recommandée » spécifiquement aux étudiants ayant une déficience intellectuelle ;

15) Weinstein (2000 : cité dans Browne, 2013) précise que l'utilisation de l'humour doit être enseignée comme l'une des 33 compétences mondiales au chapitre de l'enseignement en classe et Slate et al. (2009 : cités dans Browne, 2013) disent que les meilleurs enseignants utilisent l'humour pour faciliter l'apprentissage dans l'environnement de classe;

16) Puisque Sousa (2002) croit que l'humour augmente la quantité de rétention, il mentionne que la première chose qu'un enseignant doit faire en commençant une leçon est de capter l'attention et la concentration des élèves et parce que le cerveau humain aime rire, le fait de commencer par une note d'humour, comme une histoire drôle, un calembour, etc., permet de susciter l'attention de l'apprenant et Sousa (2002) ajoute que lorsqu'une personne rit, une plus grande quantité d'oxygène est absorbée dans le flux sanguin, de sorte que le cerveau est mieux alimenté.

17) Finalement, Büchel et Paour (2005) croient que l'utilisation de l'humour dans l'enseignement auprès des élèves ayant un déficit intellectuel occasionne une amélioration de leur performance.

4. CRÉATION D'UN NOUVEAU MODÈLE D'ACTIVITÉS AUTOTÉLIQUES

Il est de plus en plus question de décrochage scolaire au Québec et comme le souligne si bien Cook (2008), l'abandon scolaire est aujourd'hui au centre des préoccupations d'une diversité d'acteurs québécois. Bien que les différentes tentatives d'éradication de cette gangrène sociale et économique semblent porter leurs fruits, il convient de rappeler que ce phénomène social et scolaire est loin d'être dompté. Il y a lieu de se demander alors les motivations réelles des décrocheurs lorsque tous s'accordent à dire avec véhémence que le Québec possède l'un des meilleurs systèmes éducatifs au monde. Les auteurs du *Manifeste pour une école compétente* (2011) ne diront pas le contraire lorsqu'ils soutiennent que de toutes catégories confondues, le Québec fait partie du peloton de tête en ce qui a trait aux résultats des élèves en mathématiques, en sciences et en lecture. Plus remarquable encore, le Québec arrive au premier rang dans le monde francophone, devant la France, la Belgique et la Suisse. Certes, le système éducatif québécois produit de meilleurs rendements comparés à d'autres pays, malheureusement, la prévalence du décrochage scolaire est caractéristique d'un dysfonctionnement, de manque de coordination entre les différents acteurs du système éducatif et de l'inadéquation entre les travaux proposés dans les différents programmes et l'intérêt des apprenants.

Dans une résolution de problème qui tient compte de l'inadéquation entre les travaux proposés et l'intérêt des apprenants, l'élaboration, la proposition et l'introduction de travaux autotéliques dans les programmes scolaires s'avèrent un réel moyen pour contrer le décrochage scolaire, car le jeune décroche parce qu'il ne trouve plus dans l'école la réponse à ses besoins et à ses aspirations. Les élèves sentiraient qu'ils sont plus pris en compte dans l'élaboration des programmes scolaires et considéreraient de moins en moins l'aspect conformiste de l'école actuelle si les intervenants tenaient compte de leurs besoins réels. S'il est question ici de proposer des activités autotéliques aux élèves par l'entremise des manuels didactiques, il devient alors pertinent de se poser les questions

suivantes : qu'est-ce qu'une activité autotélique? Quelles sont les caractéristiques d'une telle activité ?

Tenter de définir le concept « autotélique » sans faire référence à la notion de *flow* (en français : la psychologie du bonheur) de Csikszentmihaly (1990) apporterait moins de crédibilité à une telle définition. En effet, le terme autotélique prend tout son sens à la lecture dudit livre de Csikszentmihaly (1990). Pour lui, le terme *flow* se rapporte à tous ces moments ou instants de grâce où, pour réaliser une activité ou une tâche l'individu s'immerge dans l'expérience, se concentre intensément pour donner le maximum de lui-même. De cette intense concentration découle une absorption totale dans la tâche qui modifie son état de conscience et lui fait surmonter les difficultés au point de lui faire oublier la notion du temps. Cet état lui donne un sentiment de fluidité et d'aisance face à la tâche ou face une situation difficile à gérer. C'est dans ce contexte que Csikszentmihaly (1990) parle d'activité autotélique, c'est-à-dire une occupation ou activité qui porte sa finalité en soi et pour laquelle le plaisir de l'exécuter prime sur la fin poursuivie. Ainsi, dans une activité autotélique l'aboutissement de l'action n'est pas le but premier recherché, mais plutôt l'intensité, le plaisir, l'expérience que vit celui qui exécute l'action.

Ainsi défini, il est maintenant question de faire ressortir les différentes caractéristiques d'une activité autotélique. À ce sujet, Csikszentmihaly (1990) énumère une panoplie de critères qui sont : 1) des buts clairs conduisent à l'action; 2) une rétroaction immédiate suit l'action; 3) réduction des distractions au minimum; 4) des exigences de l'action concordent avec les aptitudes de l'acteur; 5) l'acteur a le contrôle de ses actions à l'intérieur des paramètres de l'activité sans nécessairement contrôler les résultats; 6) l'acteur est en mesure d'« oublier » en quelque sorte sa propre personne (son égo) et ses besoins et 7) les contraintes externes, notamment celle du temps, sont sans importance ou sous contrôle de l'acteur.

Dès l'instant où toutes ces conditions sont réunies, toute action individuelle ou toute entreprise personnelle devient autotélique, c'est-à-dire motivante et valable pour elle-même. Ainsi toute tentative de proposition de modèle concernant une quelconque

activité autotélique doit nécessairement tenir compte de ces critères. Cependant, dépendant de la clientèle ciblée, le modelage peut recevoir des amendements. C'est dans ce contexte que le modelage que nous proposerons ici sera bonifié du fait de la particularité de la clientèle ciblée. La bonification résulte du fait que pour l'apprenant ayant une déficience comme tout autre apprenant, l'apprentissage doit se produire dans un environnement paisible.

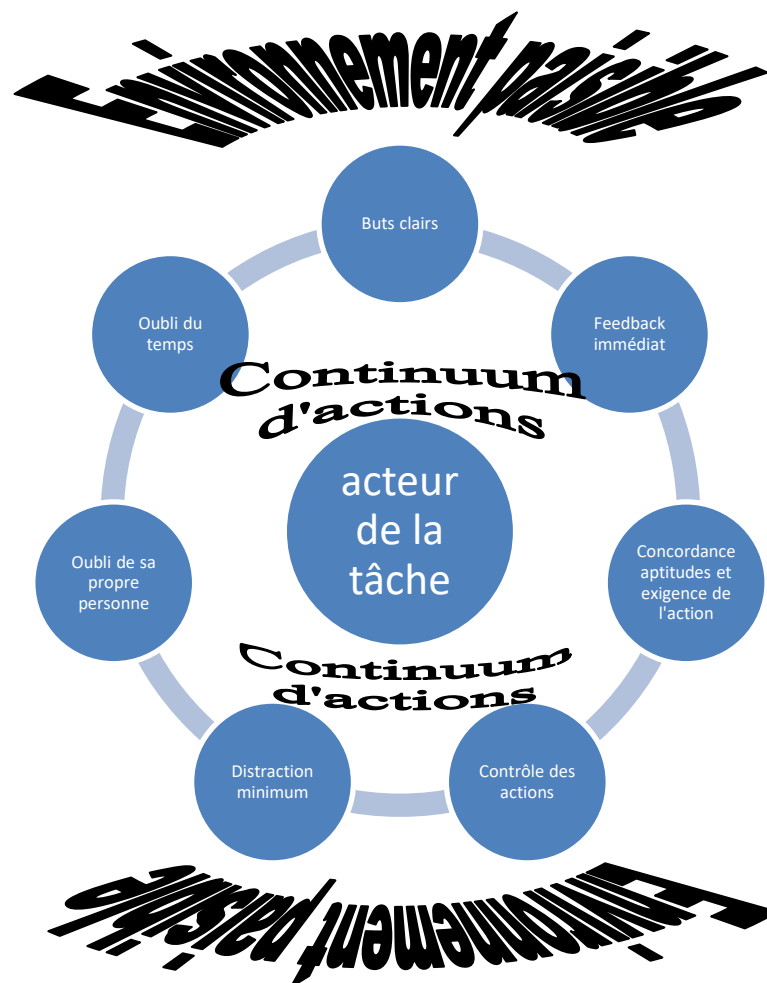


Figure 1 : Les éléments distinctifs d'une activité autotélique

5. CRÉATION DE DEUX ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES UTILISABLES AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE LÉGÈRE

5.1 Choix des thématiques

Choisir des sujets qui passionnent et remplissent les exigences des élèves dans le cadre de la planification de situations d'apprentissage n'est pas une chose aisée compte tenu de la diversité de leurs goûts, mais aussi, et surtout de la diversité de leurs centres d'intérêt. En effet, même s'ils se retrouvent dans le cadre de leur apprentissage dans le même contexte géographique (à l'intérieur d'une classe), les élèves se différencient énormément les uns des autres.

Dans le cadre de l'élaboration de nos situations d'apprentissage, le choix des thématiques a été aussi ardu. Cependant, nous avons réussi à faire un choix à l'issue d'un sondage que nous avons réalisé auprès de la clientèle cible. Ce sondage a été réalisé au Centre François-Michelle auprès des élèves. Dans ce sondage, il était question de demander tout simplement aux élèves d'énumérer les thématiques qui les passionnaient dans le cadre des cours d'anglais. Il ressort de ce sondage un ensemble de thématiques que les élèves aiment aborder dans un cours d'anglais.

Sur un total de quarante élèves interrogés, vingt-et-un répondants ont pu mettre à l'écrit leurs préférences. Quant aux dix-neuf autres répondants, ils laissent soit le choix à l'enseignant de décider des thématiques ou des savoirs à apprendre, dans le cas contraire ils n'ont aucune idée des thématiques qu'ils apprécieraient lors de cours d'anglais. Ainsi, après avoir regroupé les différentes thématiques en tenant compte du nombre de l'ordre d'apparition sur les feuilles de sondage des élèves, nous avons récolté les thématiques suivantes : 1) les animaux 2) les couleurs 3) les fruits et légumes 4) les sports 5) les nombres 6) les saisons de l'année 7) apprendre l'heure en anglais 9) les parties du corps 10) les parties de l'ordinateur 11) les ustensiles en anglais 12) les mois de l'année 13) les jours de la semaine 14) la famille 15) les vêtements et 16) la nourriture.

5.2 Activités pédagogiques

Créer une activité pédagogique ou des activités pédagogiques semble être une simple tâche ou du moins une tâche comme toute autre. Au-delà de cette simplicité, la création d'activités pédagogiques exige la prise en compte de certains facteurs très essentiels, lesquels facteurs concourent à la réussite desdites activités pédagogiques en ce qui concerne leur faisabilité ou sinon leur applicabilité auprès des élèves. Certains de ces facteurs seraient entre autres l'intérêt des élèves, les exigences du ministère de tutelle, la pertinence des thèmes abordés et la justesse dans la réalisation et la programmation des thèmes à étudier. On conçoit dès lors que la création d'activités pédagogiques n'est pas aussi simple que l'on pense même si l'enseignant est formé à cet égard. La création d'activités pédagogiques requiert de la dextérité et de la créativité de la part du pédagogue.

Ainsi, loin de parfaire à toutes les exigences dont la création d'activités pédagogiques doit se prévaloir, la conception des activités qui suivront dans les annexes A et B de cet essai ont fait l'objet d'une réflexion assez poussée, laquelle réflexion nous a amenés à prendre en compte les thèmes proposés par une clientèle en déficience légère. Du coup, nous prenons en compte l'intérêt des élèves, mais surtout, nous nous inscrivons assez dans la visée de notre essai qui est de concevoir des scénarios qui s'appliqueront à des élèves ayant une déficience intellectuelle légère.

L'aspect humoristique n'a pas été laissé pour compte, car dans les scénarios qui suivent un brin d'humour transparait dans certaines dans activités d'où l'utilisation de la créativité dont le pédagogue est invité à faire usage. Toutefois, il est important de rappeler que la perfection étant une denrée rare à toute œuvre humaine, les scénarios qui suivront peuvent souffrir de certaines lacunes qui demanderaient alors d'être améliorés.

6. EXPERIMENTATION DES DEUX SCÉNARIOS PÉDAGOGIQUES

6.1 Type de recherche

Les nombreux changements qui ont cours à l'heure actuelle dans le système scolaire québécois et la probable insertion des élèves ayant des besoins particuliers dans le système scolaire régulier nous ont amené à jeter un regard analytique sur les tenants et aboutissants d'une telle décision.

De ce regard, il ressort que les moyens didactiques censés accompagner cette réforme font défaut, d'où la conception de deux scénarios d'apprentissage en anglais, langue seconde utilisable auprès d'étudiants ayant une déficience intellectuelle légère dont l'expérimentation s'est faite dans le cadre d'un stage en enseignement auprès de la clientèle cible. Il convient de préciser que cette recherche de type descriptif, en ce sens qu'elle consistait à observer les faits et à les rapporter, visait tout d'abord un développement professionnel dont nous tenions à la fois deux rôles : celui d'enseignant et celui de stagiaire.

6.2 Intervention

6.2.1 Contexte, population, participants

Située dans la ville de Montréal, le *centre François-Michelle* section formation préparatoire au travail accueille annuellement plus de 130 élèves ayant une déficience intellectuelle légère et des troubles associés distincts. C'est dans cet environnement, qui s'appropriait le mieux à notre sujet de recherche choisi, qu'a eu lieu l'expérimentation de notre sujet de recherche qui symbolisait l'aboutissement de la maîtrise en enseignement au secondaire de l'anglais, langue seconde à l'université de Trois-Rivières. Il s'avère important de souligner que l'ensemble des élèves fréquentant cet établissement scolaire est issu de la grande région de Montréal, dont Laval et Longueuil.

Pour l'expérimentation, nous avons choisi au hasard trois groupes parmi les huit groupes auxquels j'enseigne l'anglais. Malgré ce choix au hasard, nous avons tenu

compte des différents niveaux en anglais. En effet, la formation en anglais s'étend sur trois années comparativement à la formation totale qui s'échelonne sur cinq ans. Ainsi, parmi ces trois groupes, nous avons des élèves des première, deuxième et quatrième année puisqu'en troisième et cinquième années, les élèves ne font pas de l'anglais. À la différence de l'école ordinaire, les élèves à la formation préparatoire au travail sont regroupés de la manière suivante pour les cours d'anglais : première et deuxième année ensemble et troisième année. Pour l'ensemble des trois groupes avec lesquels je travaillais, l'effectif s'élevait de 27 élèves dont un élève était constamment absent lors de l'expérimentation des scénarios d'apprentissage.

Vu le manque de matériels didactiques appropriés et adaptés aux besoins des élèves ayant des besoins particuliers dans le domaine de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, nous avons opté pour la création de scénarios d'apprentissage dont le nombre fut limité à deux par mon directeur de recherche. Ces deux scénarios intitulés respectivement *My beloved animals* et *The occupations*. Le premier comprend quatre activités qui représentent un total de huit travaux à réaliser. Quant au deuxième scénario, il comprend trois activités représentant six travaux à réaliser. Pour terminer, il convient de rappeler que l'expérimentation de ces scénarios s'étend sur des semaines voire des mois.

À la différence de certaines recherches effectuées dans le cadre de la maîtrise en enseignement, la présente recherche se veut unique et originale dans le sens qu'elle n'a aucunement nécessité l'utilisation d'une approche expérimentale de type prétest et posttest. En effet, l'objectif premier de la présente recherche était de vérifier d'une part l'aspect autotélique et l'adéquation de l'humour contenu dans ceux-ci. Par ailleurs, il était souhaitable de vérifier l'applicabilité et la faisabilité des deux scénarios élaborés lors de notre expérimentation. C'est en effet avec cette vision que nous disons que cette recherche exploratoire est de type descriptif, car il est question de rapporter ici les réactions, l'enthousiasme, l'accueil des élèves face à l'exécution des travaux contenus dans les scénarios d'apprentissage élaborés.

De prime abord, il est important de souligner qu'en totalité, les élèves dans leur entièreté ont apprécié les thèmes sur lesquels reposaient l'ensemble des activités en l'occurrence les animaux et les occupations (voir page 53). En effet, bien avant l'élaboration des scénarios, nous avons pris le soin de faire un sondage quant à leurs préférences en ce qui concerne les thèmes qu'ils aimeraient discuter lors des cours d'anglais. De ce sondage, il est ressorti plusieurs thèmes dont les deux sur lesquels reposent les scénarios d'apprentissage portant sur les animaux et le monde du travail.

6.3 Collectes de données

6.3.1 Observations et analyse

L'expérimentation de nos scénarios d'apprentissage a débuté avec celui des animaux. Dès l'introduction des activités sur les animaux, nous avons constaté un certain enthousiasme et une certaine ferveur à parcourir et à découvrir l'ensemble des travaux qui leur seront soumis. Sur un total de seize animaux qu'ils devaient apprendre à travers divers travaux, trois ou quatre noms d'animaux étaient d'ores et déjà connus des élèves d'où l'impression de confiance en soi qui les animait dès le début des activités. Cette prise de confiance était caractéristique de la faisabilité et de l'applicabilité des travaux aux besoins des élèves. Toutefois, il est primordial de souligner que tout au long de l'expérimentation, certains élèves trouvaient des activités faciles à réaliser tandis que certaines activités étaient assez difficiles à accomplir. Ainsi, au nombre des huit travaux qui devaient être réalisés par les élèves trois tâches ont été qualifiées de faciles en l'occurrence les tâches un, deux et cinq tandis que les tâches quatre, sept et huit ont été assez difficiles pour les élèves. Quant aux tâches deux et six, elles ont été considérées comme à cheval sur ce qui est difficile et facile. Les élèves ont même suggéré que les tâches sept et huit soient réduites de moitié, c'est-à-dire réduire les bulles à compléter par les élèves afin de réduire le degré de stress et l'idée d'échec de ne pas pouvoir compléter l'ensemble des bulles.

Par ailleurs, les élèves ont trouvé certaines tâches très humoristiques et autotéliques en ce sens que les élèves tenaient absolument à compléter leurs tâches, quelle

que soit l'exigence du temps qui s'imposait à eux. Les tâches qui ont été à la fois qualifiées d'autotéliques et humoristiques sont les tâches six, sept et huit. En dépit de l'aspect humoristique et autotélique des tâches, certaines recommandations m'ont été faites par les élèves. En effet, les élèves trouvaient qu'il y avait assez de bulles pour les bandes dessinées. Par conséquent, ils demandaient la réduction du nombre de bulles. Toujours concernant les bulles, ils affirmaient que les bulles étaient assez petites pour contenir les courts textes qu'ils devaient écrire. Enfin, ils suggéraient de numéroter les bulles afin de faciliter la correction et l'ordre d'exécution de la tâche. Dans l'ensemble, les élèves trouvaient les différentes activités assez passionnantes et humoristiques.

À l'image des activités sur les animaux, des observations ont aussi été faites sur l'expérimentation des activités en lien avec les métiers (*the occupations*). Ainsi, il ressort de cela que les tâches un, deux et cinq ont été simples pour les élèves. Les tâches quatre et six ont été qualifiées de difficiles pendant que la tâche trois n'apparaissait ni facile ni difficile pour les élèves.

Quant à l'applicabilité et la faisabilité des tâches des activités sur les métiers, il convient de dire que les élèves ont aimé apprendre ces corps de métiers, car selon eux ils sont en relation constante avec ces individus. Certains élèves ont même souligné le fait que leurs parents exercent les mêmes métiers, mais malheureusement ils ne les connaissaient pas en anglais. En somme, chacun des élèves trouvait le niveau de difficulté adapté à son niveau d'anglais.

Le caractère autotélique et humoristique des activités proposées s'est manifesté à travers l'engagement continu des élèves dans la réalisation des travaux, mais aussi à travers les nombreux rires que certaines tâches, en l'occurrence la tâche six, ont suscités.

Comparées aux activités sur les animaux, les élèves ont trouvé les activités sur les métiers assez abordables. Toutefois, ils ont tenu à faire quelques recommandations. Pour pouvoir travailler de manière autonome sans poser des questions incessantes, ils

souhaiteraient que les tâches deux, quatre, six et la partie un de la tâche trois soient numérotées.

Dans l'ensemble, toutes les activités proposées dans le cadre de cette situation d'apprentissage ont été bien accueillies et bien appréciées des élèves. Aussi, ils ont tenu à maintes reprises à rappeler l'aspect humoristique des activités.

CONCLUSION

La sphère de la déficience intellectuelle est certes un domaine très difficile à cerner, cependant y travailler procure à notre *Être* le sentiment de bien-être et d'Amour envers autrui du fait des accommodations ou des adaptations que l'enseignant doit s'efforcer de considérer en raison de l'insuffisance de matériels didactiques destinés à l'enseignement de cette population d'élèves. C'est en effet, cette envie de participer ou de contribuer explicitement au développement intellectuel de cette clientèle qui a suscité ce travail d'essai dont le but ultime était de créer des scénarios d'apprentissage, en l'occurrence deux scénarios utilisant des activités autotéliques et l'humour pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde.

Créer de tels scénarios relèverait certes du commun de l'enseignant, toutefois il est opportun de noter que les réalités – tant sociales, scolaires, intellectuelles qu'environnementales - qui se rapportent à l'élève ayant une déficience intellectuelle amènent l'enseignant à adopter une posture de plus en plus réflexive afin de prévenir toute démotivation de la part de ces apprenants. Ces exigences auxquelles l'enseignant doit faire face permettent de travailler la troisième compétence qui est de « *concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* ».

Loin de tout verbiage creux, l'ensemble des acteurs pédagogiques en l'occurrence les enseignants s'accorderont à dire que la motivation et le succès des élèves dont il est tant question dans les hautes sphères politiques ne résultent pas des belles planifications pédagogiques qu'élaborent les pédagogues, mais ils émanent des différentes stratégies et teneurs des activités présentées aux apprenants. Ceci dit, on comprend dès lors, l'importance des stratégies comme l'humour dans le but de faire apprendre aux élèves des notions assez complexes et abstrait. De notre part, les recherches effectuées dans le cadre de cet essai nous ont permis de savoir que l'humour favorise l'apprentissage lorsqu'il est utilisé convenablement et de manière appropriée de sorte à ne pas porter

atteinte à une quelconque personne ou groupe de personnes. Dans le cadre de la classe, l'humour permet de détendre l'atmosphère et de rallier les élèves tout en les ingurgitant les savoirs à faire apprendre aux élèves. L'humour serait dans le contexte médical, l'anesthésie que le médecin administre aux patients avant une quelconque intervention qui susciterait de la douleur. Vu sous cet angle et à la lecture des différents écrits scientifiques, l'humour est une stratégie à privilégier dans nos interventions pédagogiques.

Quant au concept *autotélique* qui constitue l'un des mots clés de notre essai, nous pouvons affirmer que dans la mesure du possible, toute conception pédagogique doit s'efforcer d'être autotélique dans la mesure où les activités autotéliques sont dépourvues de toute contrainte d'où son implication sous-jacente à la notion du bonheur mit en exergue par Mihaly Csikszentmihalyi (1990) dans son livre intitulé « *Flow* ».

Au regard de toutes les recherches faites sur les concepts de l'*humour* et des *activités autotéliques*, nous sommes d'avis que l'utilisation de l'humour et la conception d'activités autotéliques à faire apprendre aux élèves ayant une déficience intellectuelle favoriseraient grandement leur niveau de connaissance et de compétence dans les matières qu'ils considèrent difficiles comme l'anglais. Ainsi, loin de tous les commentaires disproportionnés quant aux effets négatifs de l'humour sur les apprenants, sur la qualité de leur concentration se substitut une vision plus ou moins positive du fait des effets thérapeutiques de celui-ci sur les capacités cognitives de l'apprenant. Faire rire de ce fait des apprenants ne saurait être considéré comme une perte de temps, mais une préparation mentale à l'objet d'apprentissage, quelle que soit la charge cognitive que cet objet d'apprentissage exigera.

Certes les découvertes faites dans le cadre de ce travail nous confortent dans notre perception sur l'impact positif de l'humour sur le psychisme humain, cependant cette perception sera plus tenable lorsque l'application de ces deux scénarios élaborés produira les effets escomptés en l'occurrence la prédisposition du cerveau humain à

l'apprentissage et la capacité de celui-ci à une plus grande absorption de connaissances lesquelles seront les pièces motrices de l'acquisition de compétences.

RÉFÉRENCES

- Association québécoise pour l'intégration sociale (2004). Document repéré à <http://www.aqis-iqui.qc.ca/fr/dossiers/integration-scolaire>
- Balboni, P.E. (2010). *Une didactique des langues basée sur la théorie des modèles*. Venise : Guerra Edizioni.
- Bélangier, P.W., et Rocher, G. (1963). *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec : La société d'aujourd'hui et l'enseignement*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH Ltée.
- Bibeau, G. (1991). L'enseignement précoce de l'anglais. *Québec français*, 82, 95-97.
- Bouvier, F., Parent, G., & Beaumier, F. (2007). Éduquer à la citoyenneté dans un cadre d'accueil à la différence. *Éducation et francophonie*, 1, 37-55.
- Browne, J.H. (2013). Effective use of Humor in Teaching College-Level Business Courses: Assessing an Instructor's Humor Quotient. *The Journal of American Academy of Business*, 8, 226-232.
- Büchel, F.P., & Paour, J-L. (2005). Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive. *Enfance*, 57 (3), 227-240.
- Cambra, M. (1980). *L'enseignement précoce de l'Anglais à l'école primaire : Évaluation*. Nancy: BIALEC.
- Candeleria-Greene, J. (1996). A Paradigm for Bilingual Special Education in the USA: Lessons from Kenya. *Bilingual Research Journal*, 20, 546-566.
- Carder, M. (2008). The Development of ESL Provision in Australia, Canada, the USA and England, with Conclusions for Second Language Schools. *Journal of Research in International Education*, 7, 205-231.
- Cascella, P.W. (2006) Standardized Speech-Language Tests and Students with Intellectual Disability: A Review of Normative Data. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31(2), 120-124.
- Chagnon, M.L. (2012). *Étude de l'impact de l'humour sur l'acquisition d'habiletés sociales de jeunes présentant une déficience intellectuelle* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Cheng, L., et Fox, J. (2008). Towards a Better Understanding of Academic Acculturation: second Language Students in Canadian Universities. *The Canadian Moderne Language Review / La revue canadiennes des langues vivantes*, 65, 307-333.
- Chiarello, M.A. (2010). Humor: as a teaching tool. *Journal of Psychosocial Nursing*, 48 (2), 34-41

- Chu, S-Y., et Flores, S. (2011). Assessment of English Language Learners with Learning Disabilities. *The Clearing House*, 84, 244-248.
- Commission européenne. (2012). *Eurydice : Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012*. Bruxelles : Éducation, Audiovisuel et Culture.
- Corselli-Nordblad, L., et Bistreau, D. (2001). Eurostat communiqué de Presse. *Journée européenne des langues*. Bruxelles : Service presse d'Eurostat.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre. La psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont.
- De Samblanc, G. (2005). *L'enseignement des langues en communauté française de Belgique*. Article présenté à EFNIL Annual Conference, Ville, Pays.
- Elmiger, D., et Forster, S. (2005). *La Suisse face à ses langues : histoire et politique du plurilinguisme, situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel: IRDP.
- Fallon, G., et Rublik, N. (2001). Second-Language Education Policy in Quebec: A Critical Analysis of the Policy of English as a Compulsory Subject at the Early Primary Level in Quebec. *Revue TESL Du Canada*, 28, 90-104.
- Foreman, P. (2009). *Education of students with an intellectual disability: Research and Practice*. Charlotte: Information Age Publishing Inc.
- Forlot, G. (2010). Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école. *Les cahiers de l'ACEDLE*, 7, 97-124.
- Gagnon, J., Tousignant, M., et Martel, D. (1990). L'engagement d'élèves déficients mentaux pendant des séances d'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 16, 273-286.
- Gaulin, A. (1986). L'enseignement de l'anglais au primaire : un cheval de Troie. *Québec français*, 64, 8.
- Germain, C. (2000). Didactique générale, didactique des langues et linguistiques appliquée. *Revue canadienne de linguistiques appliquée*, 3(1-2), 23-33.
- Ginsburgh, V., et Weber, S. (2007). La connaissance des langues en Belgique. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 46, 33-43.
- Hardy, J-Y. (1994). Le décrochage scolaire au secondaire : phénomène complexe. *Québec français*, 95, 71-74.
- Isman, A., Abanmy, F.A., Hussein, H.B., et Soudany, M.A. (2012). Effectiveness of Instructional Design Model (Isman-2011) in *Developing the Planning Teaching Skills of Teachers College Students' at King Sand University*, 11, 71-78.

- Joannert, Ph., et Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructivistes pour la formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Jordan, S. (1995). *Étude de la motivation chez les étudiants de niveau collégial inscrits à un cours d'anglais, langue seconde* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Joseph, L.M., et Konrad, M. (2008). Teaching Students with Intellectual or Developmental Disabilities to Write: a Review of the Literature. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1-19.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Montréal : Guérin.
- Leons, E., Herbet, C., et Gobbo, K. (2009). Students with Learning Disabilities and AD/HD in the Foreign Language Classroom: Supporting Students and Instructors. *Foreign Language Annals*, 42 (1), 41-53.
- Lightbown, P.M. (2000). Anniversary Article Classroom SLA Research and Second Language Teaching. *Applied Linguistics*, 21, 431-462.
- Louise, L., Luc, P., Noëlle, S., Avril, A., Jean, A., Sylvie, B., France, B. «...» Driss, B. (2011). *Manifeste pour une école compétente*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Murray, H., Wegmüller, U., et Khan, F.A. (2001). *L'anglais en Suisse*. Berne : Office fédéral de l'éducation et de la science.
- Nguyen, H.T. (2012) General Education and education teachers collaborate to support English language learners with learnings disabilities. *Issues in Teacher Education*, 21 (1), 127-152.
- Olivio, W. (2003). Quit Talking and Learn English! : Conflicting Language Ideologies in an ESL Classroom. *American Anthropological Association*, 34, 50-71.
- Parent, G., Bellemare, J-F., Julien, R., Laflamme, J. & Larivière, J. (1996). Comment la "bonne enseignante" et le "bon enseignant" s'y prennent-ils pour motiver les élèves au primaire?. *Vie Pédagogique*, 97, 46-49.
- Poulin, G. (2007). *La pédagogie de la coopération en enseignement de l'anglais langue seconde : Représentations et pratiques d'enseignants du secondaire* (Mémoire de maîtrise). Université Du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Roessingh, H. (2006). The Teacher is the Key: Building Trust in ESL High School Programs. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 62, 563-590.
- Sousa, D.A. (2002). *Un cerveau pour apprendre*. Montréal : Les éditions de la Chenelière inc.

Talbot, L., et Clanet, J. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18.

ANNEXE A

MY BELOVED ANIMALS



Learning and Evaluation Situations

Description of task 1 – Find me

Role of the teacher	Role of the student
<ol style="list-style-type: none"> 1. After watching the video on You Tube, students must find out the main topic of the lesson https://www.youtube.com/watch?v=SsmmAYP1Lzo 2. Teacher initiates a conversation by asking the students <i>who has animals or pets at home and why they have them</i> 3. Teacher continues the conversation by asking them why it is so important to have pets or animals 4. At last, teacher asks students to compare the behavior of people around the world toward animals 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Students must find out the topic of the daily lesson by guessing 2. Students must actively take part in the conversation initiated by the teacher

Title: find me	Time: 20mn
Subject: English as second language (ESL)	Pre-work training: 1st year
Objective of the activity: Get students prepared for tasks on animals	

Resources: <ul style="list-style-type: none"> ➤ You Tube ➤ Internet 	Students materials: <ul style="list-style-type: none"> ➤ None
--	---

Key Features of the ESL Competencies

To Interact Orally in English	To Reinvest Understanding of Texts	To Write Texts
<input type="checkbox"/> To initiate, react to, maintain and end oral interaction <input type="checkbox"/> To construct meaning of the message <input type="checkbox"/> To expand a personal language repertoire	<input type="checkbox"/> To listen to, read and/or view texts; <input type="checkbox"/> To construct meaning of the text. <input type="checkbox"/> To represent their understanding of the text	<input type="checkbox"/> To follow a personal writing process. <input type="checkbox"/> To use follow a personal production process <input type="checkbox"/> Build an inventory of resources

Cross-Curricular Competencies

Intellectual	Methodological	Personal and Social	Communication- Related
<input type="checkbox"/> Use information. <input type="checkbox"/> Solve problems. <input type="checkbox"/> Exercise critical judgement. <input type="checkbox"/> Uses creativity	<input type="checkbox"/> Use effective work methods. <input type="checkbox"/> Use information and technologies for learning purposes.	<input type="checkbox"/> Cooperates with others. <input type="checkbox"/> Achieves his/her potential	<input type="checkbox"/> Communicate appropriately

Metacognitive	Cognitive	Social/Affective
<input type="checkbox"/> Direct attention <input type="checkbox"/> Pay selective attention <input type="checkbox"/> Plan <input type="checkbox"/> Self-evaluate <input type="checkbox"/> Self-monitor	<input type="checkbox"/> Activate prior knowledge <input type="checkbox"/> Compare <input type="checkbox"/> Delay speaking <input type="checkbox"/> Inference <input type="checkbox"/> Practice <input type="checkbox"/> Predict <input type="checkbox"/> Recombine <input type="checkbox"/> Scan <input type="checkbox"/> Skim <input type="checkbox"/> Take notes <input type="checkbox"/> Use semantic mapping	<input type="checkbox"/> Ask for help <input type="checkbox"/> Cooperate <input type="checkbox"/> Encourage oneself and others <input type="checkbox"/> Lower anxiety <input type="checkbox"/> Take risks

Description of task 2 – My beloved animals

Role of the teacher	Role of the student
<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher hands out <i>my beloved animals</i> sheet with images and the grid containing the instructions 2. Once activity is completed, teacher asks students to compare their answers with those of their neighbors 3. Thereafter, the teacher asks students to write down their final answers on the board 4. Teacher helps the whole class pronounce each name of animal 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Students implement the exercise by using all the material putting at their disposal 2. Students can work with their neighbors

Title: My beloved animals	Time: 40mn
Subject: English as second language (ESL)	Pre-work training: 1st year
Objective of the activity: Learning of sixteen names of animals	

<p>Resources:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dictionary ➤ Internet ➤ English books 	<p>Students materials:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ My beloved animals sheet ➤ Grid containing the instructions
--	--

Key Features of the ESL Competencies

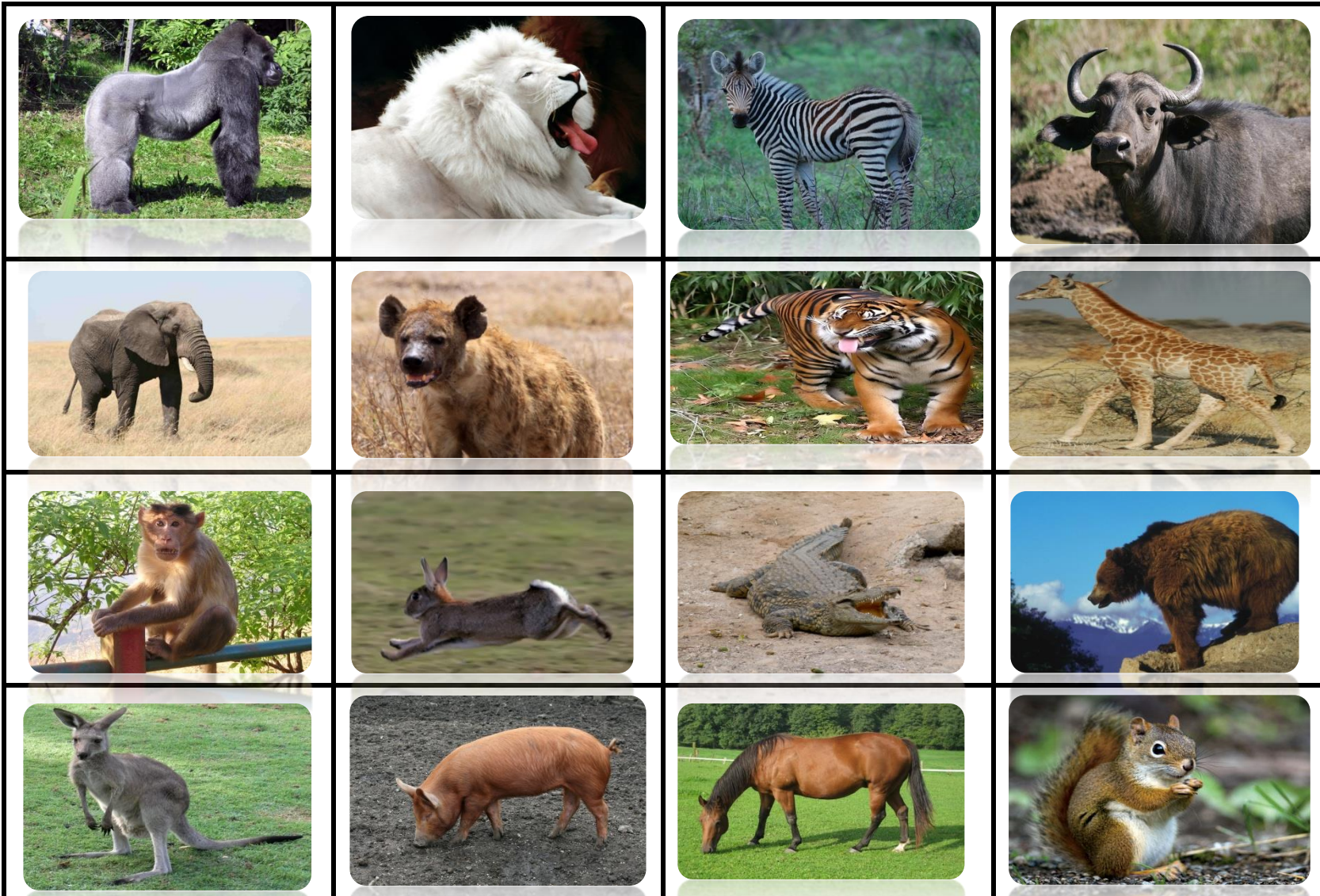
To Interact Orally in English	To Reinvest Understanding of Texts	To Write Texts
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To initiate, react to, maintain and end oral interaction <input type="checkbox"/> To construct meaning of the message <input type="checkbox"/> To expand a personal language repertoire 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To listen to, read and/or view texts; <input type="checkbox"/> To construct meaning of the text <input type="checkbox"/> To represent their understanding of the text 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To follow a personal writing process <input type="checkbox"/> To use follow a personal production process <input type="checkbox"/> Build an inventory of resources

Cross-Curricular Competencies

Intellectual	Methodological	Personal and Social	Communication-Related
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use information. <input type="checkbox"/> Solve problems <input type="checkbox"/> Exercise critical judgement <input type="checkbox"/> Uses creativity 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use effective work methods <input type="checkbox"/> Use information and technologies for learning purposes 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cooperate with others; <input type="checkbox"/> Achieve his/her potential 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Communicates appropriately

Metacognitive	Cognitive	Social/Affective
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Direct attention <input type="checkbox"/> Pay selective attention <input type="checkbox"/> Plan <input type="checkbox"/> Self-evaluate <input type="checkbox"/> Self-monitor 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Activate prior knowledge <input type="checkbox"/> Compare <input type="checkbox"/> Delay speaking <input type="checkbox"/> Inference <input type="checkbox"/> Practice <input type="checkbox"/> Predict <input type="checkbox"/> Recombine <input type="checkbox"/> Scan <input type="checkbox"/> Skim <input type="checkbox"/> Take notes <input type="checkbox"/> Use semantic mapping 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ask for help <input type="checkbox"/> Cooperate <input type="checkbox"/> Encourage oneself and others; <input type="checkbox"/> Lower anxiety <input type="checkbox"/> Take risks

My beloved animals (source: www.google.ca)



Instructions:

Considering the above order, students must find out the names of the following animals and write them down in the chart below.

Start here →			
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Description of Task 3 – Habitat

Role of the teacher	Role of the student
<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher hands out <i>my Beloved Animals</i> sheet with images and the grid of habitat 2. Once activity is completed, teacher asks students to compare their answers with those of their neighbors 3. Reproduce the grid of habitat on the board and ask students to fill in 4. Initiates a conversation to enquire students' viewpoints about animals' habitat 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Student fills in the grid "habitat" with the names of the appropriate animal 2. Student compares his/her answers with those of your neighbor 3. Student asks his/her neighbor to justify his/her answers

Title: My beloved animals	Time: 40 min
Subject: English as second language (ESL)	Pework training: 1st year
Objective of the activity: Localize animals in their environment	

<p>Resources:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Internet ➤ English books 	<p>Students materials:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ My beloved animals sheet ➤ Grid of habitat
--	---

Key Features of the ESL Competencies

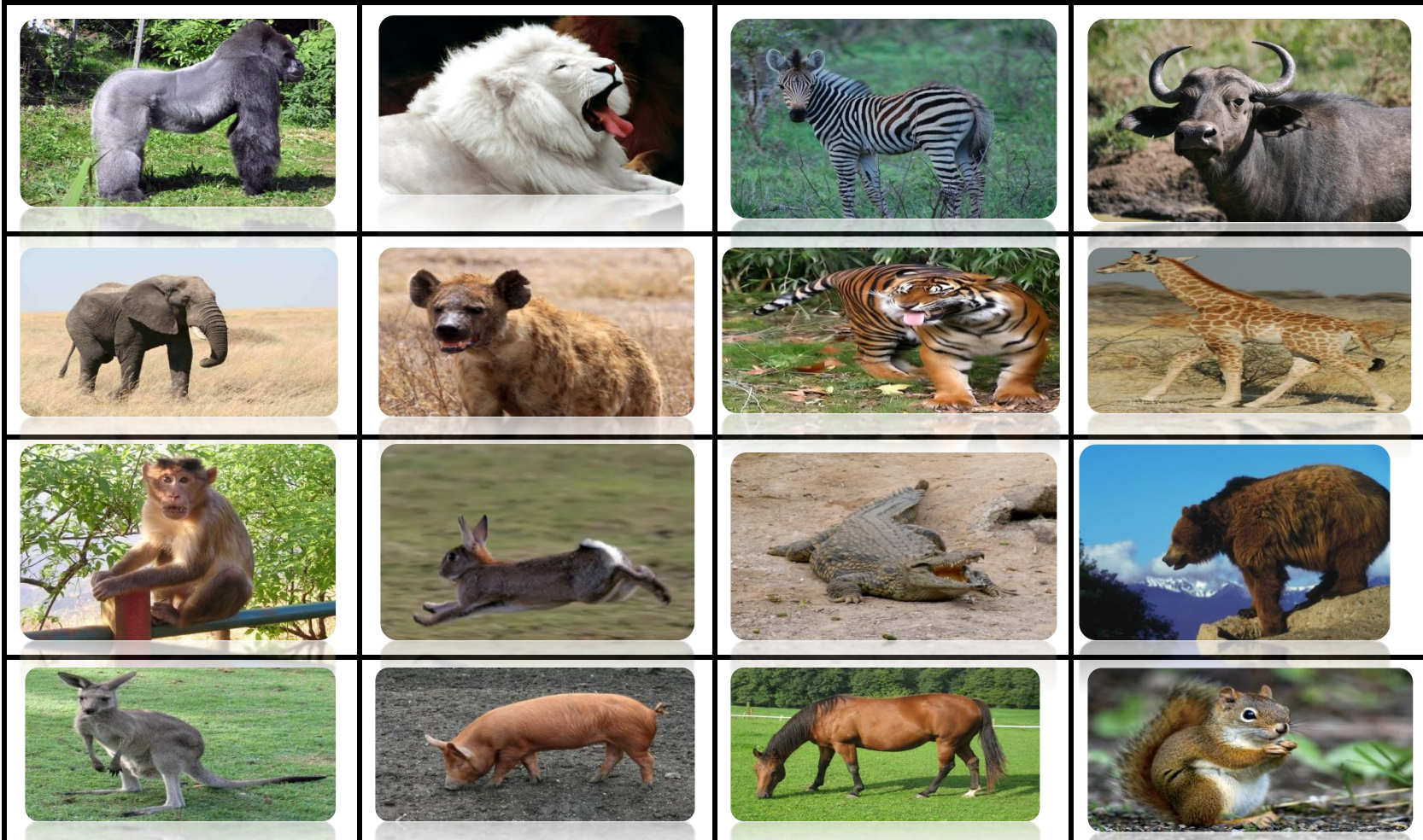
To Interact Orally in English	To Reinvest Understanding of Texts	To Write Texts
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To initiate, react to, maintain and end oral interaction <input type="checkbox"/> To construct meaning of the message <input type="checkbox"/> To expand a personal language repertoire 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To listen to, read and/or view texts <input type="checkbox"/> To construct meaning of the text. <input type="checkbox"/> To represent their understanding of the text 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To follow a personal writing process <input type="checkbox"/> To follow a personal production process <input type="checkbox"/> Build an inventory of resources

Cross-Curricular Competencies

Intellectual	Methodological	Personal and Social	Communication-Related
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use information. <input type="checkbox"/> Solve problems <input type="checkbox"/> Exercise critical judgement <input type="checkbox"/> Uses creativity 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use effective work methods <input type="checkbox"/> Use information and technologies for learning purposes 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cooperate with others <input type="checkbox"/> Achieve his/her potential 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Communicate appropriately

Metacognitive	Cognitive	Social/Affective
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Direct attention <input type="checkbox"/> Pay selective attention <input type="checkbox"/> Plan <input type="checkbox"/> Self-evaluate <input type="checkbox"/> Self-monitor 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Activate prior knowledge <input type="checkbox"/> Compare <input type="checkbox"/> Delay speaking <input type="checkbox"/> Inference <input type="checkbox"/> Practice <input type="checkbox"/> Predict <input type="checkbox"/> Recombine <input type="checkbox"/> Scan <input type="checkbox"/> Skim <input type="checkbox"/> Take notes <input type="checkbox"/> Use semantic mapping 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ask for help <input type="checkbox"/> Cooperate <input type="checkbox"/> Encourage oneself and others <input type="checkbox"/> Lower anxiety <input type="checkbox"/> Take risks

My beloved animals (source: www.google.ca)



Instructions:**- HABITAT -**

Insert the above animals in their right habitats. Some of these animals can live in more than one habitat

FOREST	SAVANNAH/ PRAIRIE	MARSH	WATER	DESERT

Description of Task 4: Make a Poster

Role of the teacher	Role of the student
<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher informs students that they must be creative in the subsequent work 2. Teacher hands out the sheet containing the instructions of the work 3. Teacher informs at last the students that the most significant and well-designed poster will be rewarded. 4. Teacher informs the students that some technology such as <i>Microsoft Word</i> or <i>Publisher</i> even <i>Paint</i> can be used 	<ol style="list-style-type: none"> 1. The students follow the instructions of the teacher and implement their posters 2. Students can use all necessary means to implement their posters

Title: Make a poster Subject: English as second language (ESL)	Time: 25 min
	Pework training: 1st year
Objective of the activity: Trigger the creativity of students	

Resources/ Materials <ol style="list-style-type: none"> 1. Sheet containing the instructions on the poster 2. Technology such as Microsoft Word or Publisher

Key Features of the ESL Competencies

To Interact Orally in English	To Reinvest Understanding of Texts	To Write Texts
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To initiate, react to, maintain and end oral interaction <input type="checkbox"/> To construct meaning of the message <input type="checkbox"/> To expand a personal language repertoire 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To listen to, read and/or view texts <input type="checkbox"/> To construct meaning of the text <input type="checkbox"/> To represent their understanding of the text 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To follow a personal writing process <input type="checkbox"/> To follow a personal production process <input type="checkbox"/> Build an inventory of resources

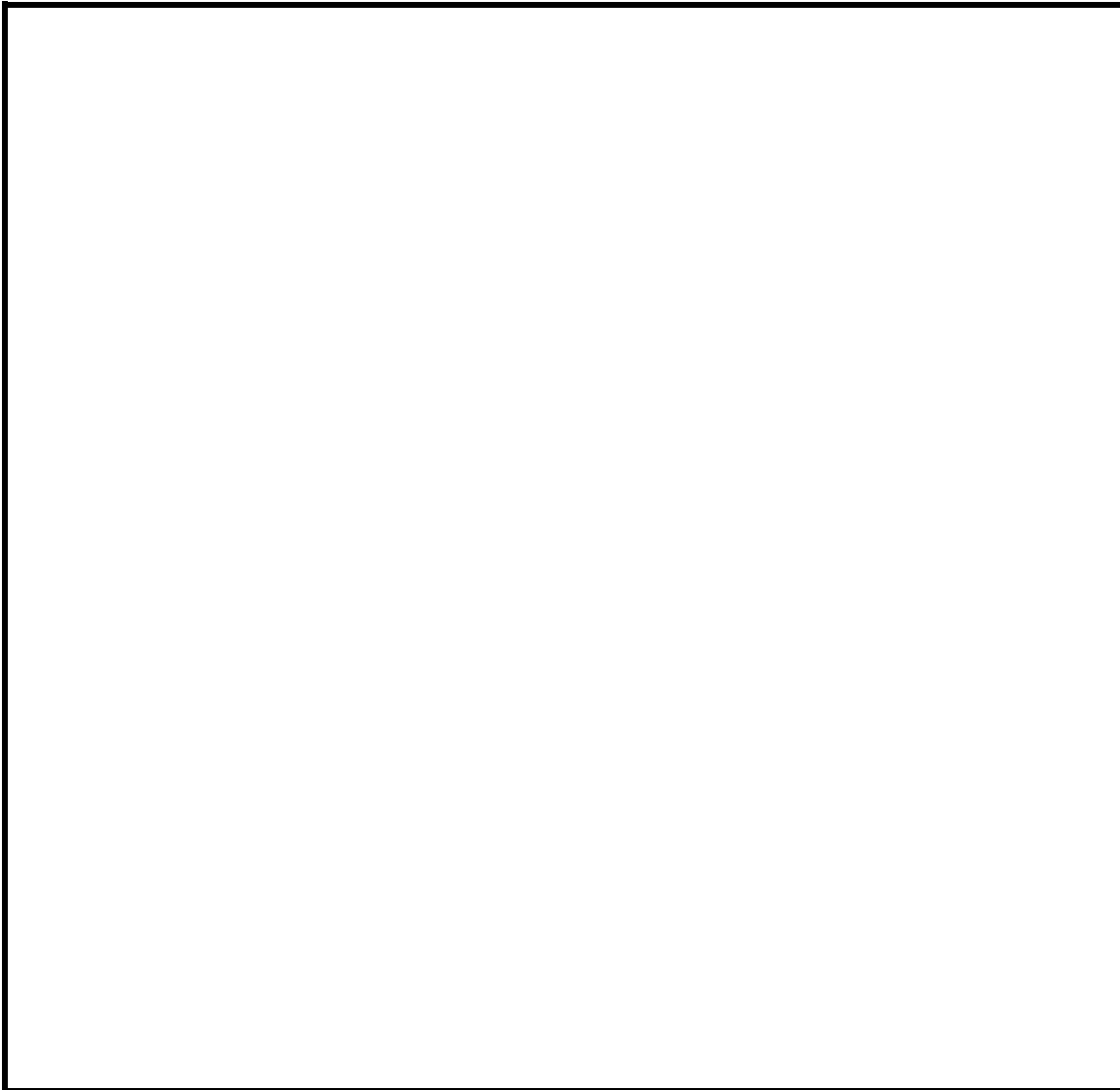
Cross-Curricular Competencies

Intellectual	Methodological	Personal and Social	Communication-Related
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use information. <input type="checkbox"/> Solve problems <input type="checkbox"/> Exercise critical judgement <input type="checkbox"/> Use creativity 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use effective work methods <input type="checkbox"/> Use information and technologies for learning purposes 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cooperate with others <input type="checkbox"/> Achieve his/her potential 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Communicate appropriately

Metacognitive	Cognitive	Social/Affective
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Direct attention <input type="checkbox"/> Pay selective attention <input type="checkbox"/> Plan <input type="checkbox"/> Self-evaluate <input type="checkbox"/> Self-monitor 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Activate prior knowledge <input type="checkbox"/> Compare <input type="checkbox"/> Delay speaking <input type="checkbox"/> Inference <input type="checkbox"/> Practice <input type="checkbox"/> Predict <input type="checkbox"/> Recombine <input type="checkbox"/> Scan <input type="checkbox"/> Skim <input type="checkbox"/> Take notes <input type="checkbox"/> Use semantic mapping 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ask for help <input type="checkbox"/> Cooperate <input type="checkbox"/> Encourage oneself and others <input type="checkbox"/> Lower anxiety <input type="checkbox"/> Take risks

Instructions:

Choose one of the above habitats and make a poster to sensitize people about the destruction of the fauna



Description of task 5: Puzzle

Role of the teacher	Role of the student
<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher hands out the puzzle 2. Teacher explains to students that the empty spaces must be filled with the names of the animals that have been learned 3. Teacher tells students that they must follow the direction of the arrows while completing the empty spaces. 4. Teacher states that students may use the previous table containing the names of the animals 	<ol style="list-style-type: none"> 1. The students complete the puzzle following the instructions of the teacher 2. The work must be done alone

Title: Puzzle	Time: 10min
Subject: English as second language (ESL)	Pework training: 1st year
Objective of the activity: Helps students develop their associative skill involving animals	

<p>Resources/Materials</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Puzzle sheets (sheet 1 and sheet 2)
--

Key Features of the ESL Competencies

To Interact Orally in English	To Reinvest Understanding of Texts	To Write Texts
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To initiate, react to, maintain and end oral interaction <input type="checkbox"/> To construct meaning of the message <input type="checkbox"/> To expand a personal language repertoire 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To listen to, read and/or view texts <input type="checkbox"/> To construct meaning of the text. <input type="checkbox"/> To represent their understanding of the text 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To follow a personal writing process <input type="checkbox"/> To follow a personal production process <input type="checkbox"/> Build an inventory of resources

Cross-Curricular Competencies

Intellectual	Methodological	Personal and Social	Communication- Related
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use information. <input type="checkbox"/> Solve problems <input type="checkbox"/> Exercise critical judgement <input type="checkbox"/> Uses creativity 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use effective work methods <input type="checkbox"/> Use information and technologies for learning purposes 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cooperate with others <input type="checkbox"/> Achieve his/her potential 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Communicate appropriately

Metacognitive	Cognitive	Social/Affective
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Direct attention <input type="checkbox"/> Pay selective attention <input type="checkbox"/> Plan <input type="checkbox"/> Self-evaluate <input type="checkbox"/> Self-monitor 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Activate prior knowledge <input type="checkbox"/> Compare <input type="checkbox"/> Delay speaking <input type="checkbox"/> Inference <input type="checkbox"/> Practice <input type="checkbox"/> Predict <input type="checkbox"/> Recombine <input type="checkbox"/> Scan <input type="checkbox"/> Skim <input type="checkbox"/> Take notes <input type="checkbox"/> Use semantic mapping 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ask for help <input type="checkbox"/> Cooperate <input type="checkbox"/> Encourage oneself and others <input type="checkbox"/> Lower anxiety <input type="checkbox"/> Take risks

Instructions:

Write down in the table the remaining five words that have been learnt. Do not use your copy book

- Sheet 2 -

Description of task 6: Let's play

Role of the teacher	Role of the student
<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher makes students choose an animal from a box 2. Teacher invites all students to gather in the middle of the class in circle form 3. Teacher explains to students how the activity will evolve 4. To make it clear, teacher asks some students to give an example 5. Teacher must give some time to students to get ready 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Each student must choose an animal from a box containing all animals learnt 2. Students gather in a circle form in the classroom 3. Students listen to the instructions of the teacher

Title: My beloved animals	Time: 25 min
Subject: English as second language (ESL)	Pework training: 1st year
Objective of the activity: Revise vocabulary in groups	

<p>Resources/Materials</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A box containing the names of animal 2. An suitable space for the evolvement of the play
--

Key Features of the ESL Competencies

To Interact Orally in English	To Reinvest Understanding of Texts	To Write Texts
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To initiate, react to, maintain and end oral interaction <input type="checkbox"/> To construct meaning of the message <input type="checkbox"/> To expand a personal language repertoire 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To listen to, read and/or view texts; <input type="checkbox"/> To construct meaning of the text <input type="checkbox"/> To represent their understanding of the text 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To follow a personal writing process <input type="checkbox"/> To follow a personal production process <input type="checkbox"/> Build an inventory of resources

Cross-Curricular Competencies

Intellectual	Methodological	Personal and Social	Communication-Related
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use information <input type="checkbox"/> Solve problems; <input type="checkbox"/> Exercise critical judgement <input type="checkbox"/> Use creativity 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use effective work methods <input type="checkbox"/> Use information and technologies for learning purposes 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cooperate with others <input type="checkbox"/> Achieve his/her potential 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Communicate appropriately

Metacognitive	Cognitive	Social/Affective
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Direct attention <input type="checkbox"/> Pay selective attention <input type="checkbox"/> Plan <input type="checkbox"/> Self-evaluate <input type="checkbox"/> Self-monitor 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Activate prior knowledge <input type="checkbox"/> Compare <input type="checkbox"/> Delay speaking <input type="checkbox"/> Inference <input type="checkbox"/> Practice <input type="checkbox"/> Predict <input type="checkbox"/> Recombine <input type="checkbox"/> Scan <input type="checkbox"/> Skim <input type="checkbox"/> Take notes <input type="checkbox"/> Use semantic mapping 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ask for help <input type="checkbox"/> Cooperate <input type="checkbox"/> Encourage oneself and others <input type="checkbox"/> Lower anxiety <input type="checkbox"/> Take risks

Description of task 7: Comic strips

Role of the teacher	Role of the student
<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher asks students to look closely at the comic strips 2. Teacher asks students to consider the existing message and fill in the other bubbles. This activity must be done in pairs or in team of two students 3. Teacher informs them that their answer must be funny. 4. After, each team must present its work to the class. (They must read the work to the class) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Students fill in the bubbles considering the existing message 2. Students must be in team (either with the neighbor or other student)

Title: My beloved animals	Time: 30 min
Subject: English as second language (ESL)	Pework training: 1st year
Objective of the activity: Develop the skills of students making simple sentences.	

Resources/Materials		
1. Dictionary	2. Sheet of comic strips	3. English book (if necessary)

Key Features of the ESL Competencies

To Interact Orally in English	To Reinvest Understanding of Texts	To Write Texts
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To initiate, react to, maintain and end oral interaction <input type="checkbox"/> To construct meaning of the message <input type="checkbox"/> To expand a personal language repertoire 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To listen to, read and/or view texts <input type="checkbox"/> To construct meaning of the text <input type="checkbox"/> To represent their understanding of the text 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To follow a personal writing process <input type="checkbox"/> To follow a personal production process. <input type="checkbox"/> Build an inventory of resources







Cross-Curricular Competencies

Intellectual	Methodological	Personal and Social	Communication-Related
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use information. <input type="checkbox"/> Solve problems <input type="checkbox"/> Exercise critical judgement <input type="checkbox"/> Use creativity 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use effective work methods <input type="checkbox"/> Use information and technologies for learning purposes 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cooperate with others. <input type="checkbox"/> Achieves his/her potential 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Communicate appropriately

Metacognitive	Cognitive	Social/Affective
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Direct attention <input type="checkbox"/> Pay selective attention <input type="checkbox"/> Plan <input type="checkbox"/> Self-evaluate <input type="checkbox"/> Self-monitor 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Activate prior knowledge <input type="checkbox"/> Compare <input type="checkbox"/> Delay speaking <input type="checkbox"/> Inference <input type="checkbox"/> Practice <input type="checkbox"/> Predict <input type="checkbox"/> Recombine <input type="checkbox"/> Scan <input type="checkbox"/> Skim <input type="checkbox"/> Take notes <input type="checkbox"/> Use semantic mapping 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ask for help <input type="checkbox"/> Cooperate <input type="checkbox"/> Encourage oneself and others <input type="checkbox"/> Lower anxiety <input type="checkbox"/> Take risks

Comic strips

Instructions: Complete the following comic strips by being inventive and find out the names of the animals

<p>That soup smells good!</p>  <p>(_____)</p>	<p>Mom, is this river safe?</p>  <p>(_____ / _____)</p>	<p>Nothing to eat today!</p>  <p>(_____ / _____)</p>
<p>Do not cross the road, it is too dangerous!</p>  <p>(_____ / _____)</p>	<p>Are you going to be my prey?</p>  <p>(_____ / _____)</p>	<p>What are they doing?</p>  <p>(_____ / _____)</p>

Description of task 8: Be creative

Role of the teacher	Role of the student
<ol style="list-style-type: none">1. Teacher hands out the comic strips and asks students to be creative by filling the bubbles2. Teacher asks students to look carefully at the pictures before starting3. Teacher asks students to be genuine4. Teacher asks students to be in team of two students each	<ol style="list-style-type: none">1. Students fill in the bubbles by considering the scene that the pictures describe.2. Students must be creative and their productions must be funny

Title: Be creative	Time: 60 mn
Subject: English as second language (ESL)	Pework training: 1st year
Objective of the activity: Make students writing sentences using their creativity	

Resources/Materials

1. Dictionary
2. Animals sheet (My beloved animals)
3. Internet (Google translation)

Key Features of the ESL Competencies

To Interact Orally in English	To Reinvest Understanding of Texts	To Write Texts
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To initiate, react to, maintain and end oral interaction <input type="checkbox"/> To construct meaning of the message <input type="checkbox"/> To expand a personal language repertoire 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To listen to, read and/or view texts <input type="checkbox"/> To construct meaning of the text <input type="checkbox"/> To represent their understanding of the text 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To follow a personal writing process. <input type="checkbox"/> To follow a personal production process. <input type="checkbox"/> Build an inventory of resources

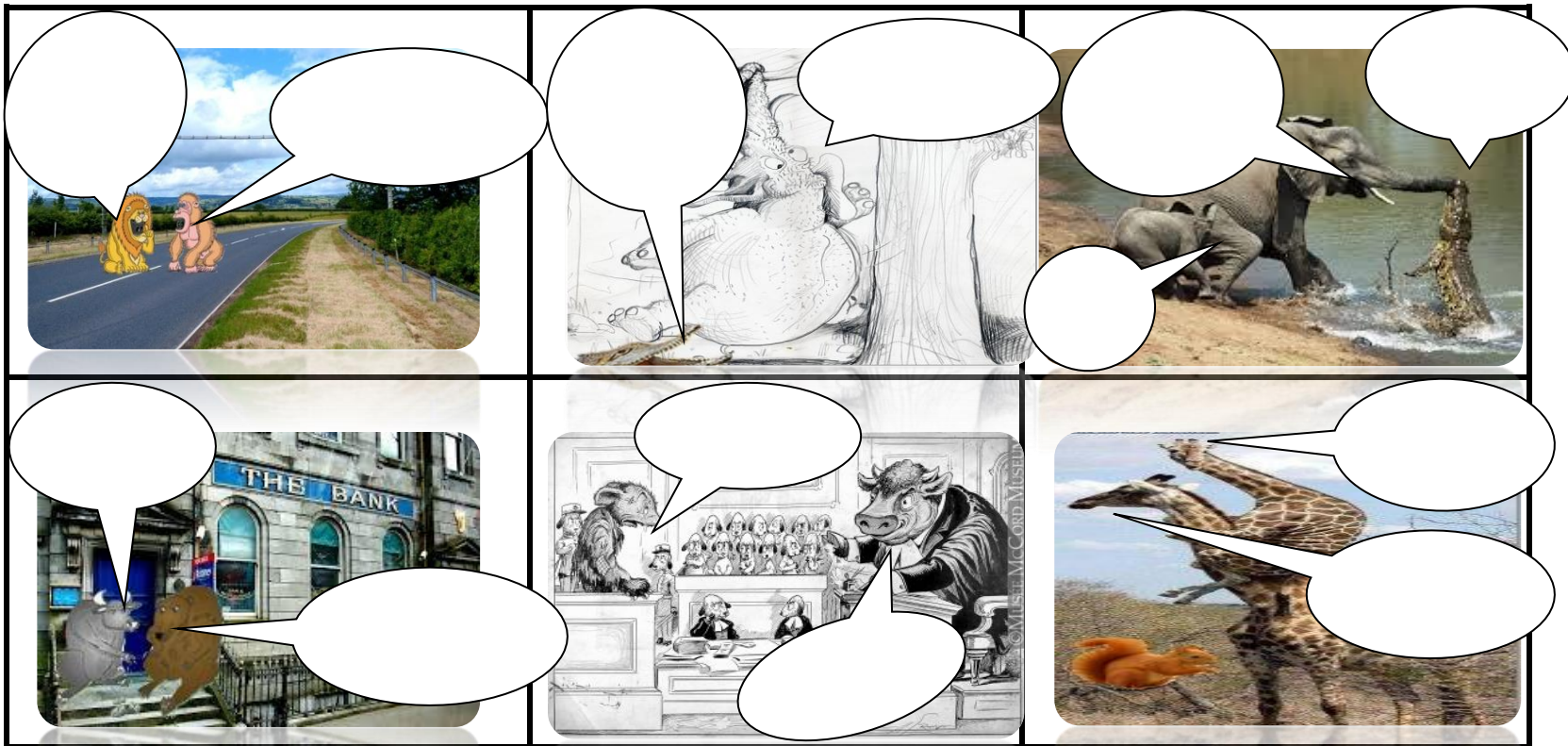
Cross-Curricular Competencies

Intellectual	Methodological	Personal and Social	Communication-Related
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use information. <input type="checkbox"/> Solve problems <input type="checkbox"/> Exercise critical judgement <input type="checkbox"/> Use creativity 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use effective work methods <input type="checkbox"/> Use information and technologies for learning purposes 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cooperate with others; <input type="checkbox"/> Achieves his/her potential 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Communicate appropriately

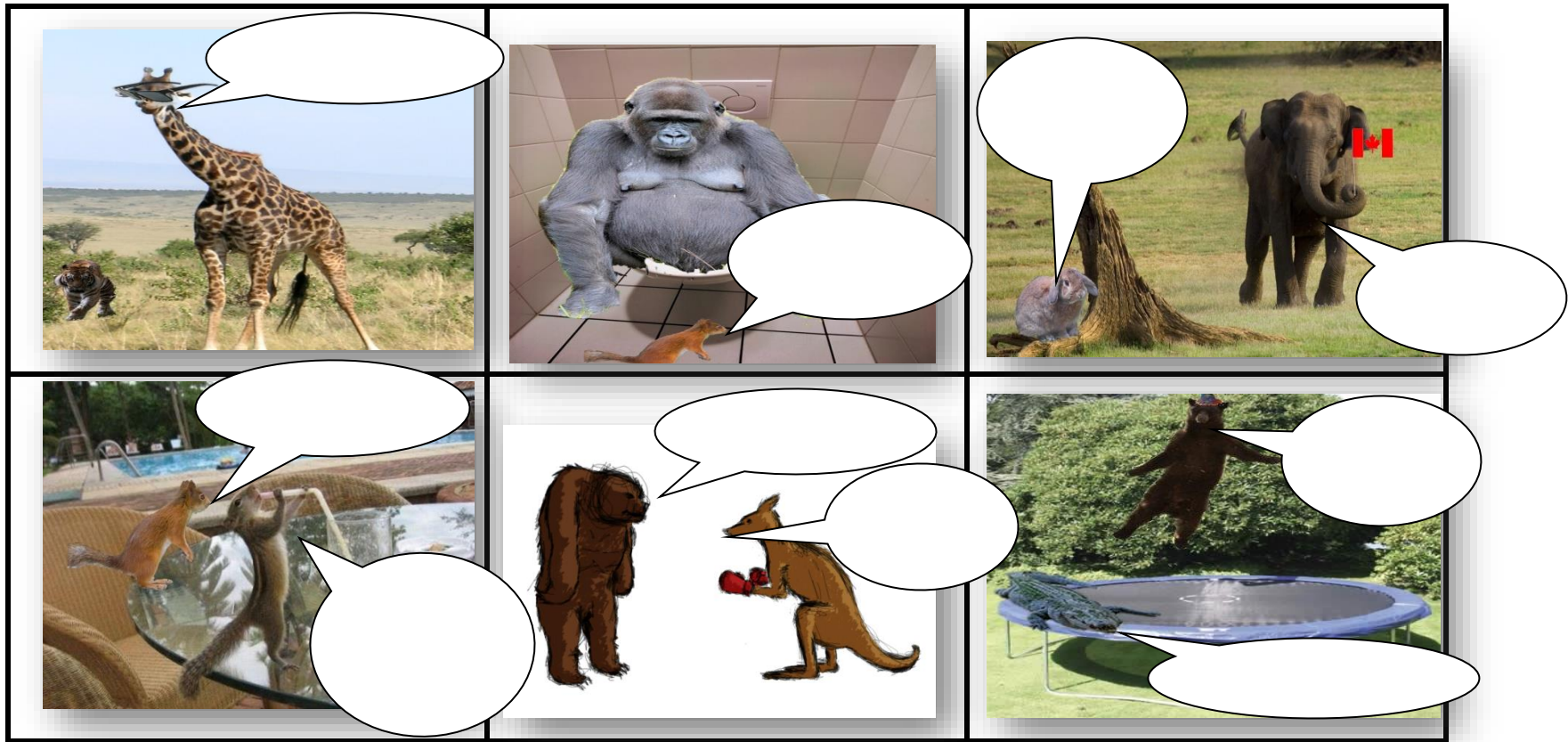
Metacognitive	Cognitive	Social/Affective
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Direct attention <input type="checkbox"/> Pay selective attention <input type="checkbox"/> Plan <input type="checkbox"/> Self-evaluate <input type="checkbox"/> Self-monitor 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Activate prior knowledge <input type="checkbox"/> Compare <input type="checkbox"/> Delay speaking <input type="checkbox"/> Inference <input type="checkbox"/> Practice <input type="checkbox"/> Predict <input type="checkbox"/> Recombine <input type="checkbox"/> Scan <input type="checkbox"/> Skim <input type="checkbox"/> Take notes <input type="checkbox"/> Use semantic mapping 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ask for help <input type="checkbox"/> Cooperate <input type="checkbox"/> Encourage oneself and others; <input type="checkbox"/> Lower anxiety <input type="checkbox"/> Take risks;

Instructions: Complete these comic strips. Use your creativity to create a funny production

Part I





Part II



Instructions: Make sentences using the right preposition in the following situations. The animals on the pictures must be considered. The table underneath must be used to make sentences. After making sentences, underline the prepositions that have been used in your sentences. Some preposition can be used more than once

Part III

<p>1</p> 	<p>2</p> 	<p>3</p> 
<p>4</p> 	<p>5</p> 	<p>6</p> 

Instructions: Write down your sentences in the chart below. You must consider the order.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

Summary

	Number of tasks	Titles of the activities	Times
Activity 1	Task 1	Find me	20 minutes
	Task 2	My beloved animals	40 minutes
Activity 2	Task 3	Habitat	40 minutes
	Task 4	Make a poster	25 minutes
Activity 3	Task 5	Puzzle	10 minutes
	Task 6	Let's play	25 minutes
	Task 7	Comic strips	30 minutes
Activity 4	Task 8	Be creative	60 minutes

ANNEXE B

The occupations



Learning and evaluation situations

Description of task 1 – Do you know them?

Role of the teacher	Role of the students
<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher shows the pictures of task 1 to the students and let them guess who they are 2. After guessing the occupations of the three workers, the teacher asks them to find out the topic of lesson 3. Otherwise the teacher asks them the following question: What are we going to talk about today? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. The students guess the activities of the three workers and thereafter find out the main topic of the lesson

Title: Do you know them?	Time: 5 min
	Pre-work training: 1st year
Subject: English as second language (ESL)	
Objective of the activity: Make students acquaintance with different activities	

Resources:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sheet of task 1

Key Features of the ESL Competencies

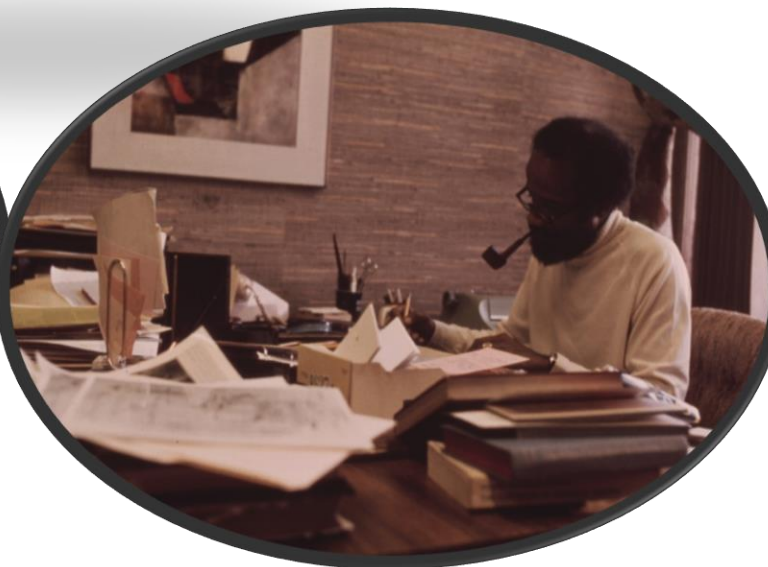
To Interact Orally in English	To Reinvest Understanding of Texts	To Write Texts
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To initiate, react to, maintain and end oral interaction <input type="checkbox"/> To construct meaning of the message <input type="checkbox"/> To expand a personal language repertoire 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To listen to, read and/or view texts <input type="checkbox"/> To construct meaning of the text. <input type="checkbox"/> To represent their understanding of the text 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To follow a personal writing process <input type="checkbox"/> To use follow a personal production process <input type="checkbox"/> Build an inventory of resources

Cross-Curricular Competencies

Intellectual	Methodological	Personal and Social	Communication- Related
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use information <input type="checkbox"/> Solve problems <input type="checkbox"/> Exercise critical judgement <input type="checkbox"/> Use creativity 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use effective work methods <input type="checkbox"/> Use information and technologies for learning purposes 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cooperates with others <input type="checkbox"/> Achieves his/her potential 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Communicates appropriately

Metacognitive	Cognitive	Social/Affective
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Direct attention <input type="checkbox"/> Pay selective attention <input type="checkbox"/> Plan <input type="checkbox"/> Self-evaluate <input type="checkbox"/> Self-monitor 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Activate prior knowledge <input type="checkbox"/> Compare <input type="checkbox"/> Delay speaking <input type="checkbox"/> Inference <input type="checkbox"/> Practice <input type="checkbox"/> Predict <input type="checkbox"/> Recombine <input type="checkbox"/> Scan <input type="checkbox"/> Skim <input type="checkbox"/> Take notes <input type="checkbox"/> Use semantic mapping 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ask for help <input type="checkbox"/> Cooperate <input type="checkbox"/> Encourage oneself and others <input type="checkbox"/> Lower anxiety <input type="checkbox"/> Take risks

Task 1: Do you know them?



Description of task 2: Guessing game

Role of the teacher	Role of the student
<ol style="list-style-type: none"> 1. To activate the prior knowledge of the students, the teacher hands out task 2 to the students 2. The teacher asks them to look carefully at the different pictures in each column and guess out the occupations the children are hoping to do 3. Teacher must inform the students that the names to be found are names referring to occupations 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Students must read carefully the different sentences in each column 2. Considering the information in each column, the students must find out the occupation the children are thinking of

<p>Title: Guessing game</p> <p>Subject: English as second language (ESL)</p>	<p>Time: 10 min</p>
	<p>Pre-work training: 1st year</p>
<p>Objective of the activity: To test the students' knowledge as far as occupation is concerned</p>	

Key Features of the ESL Competencies

<p>Resources:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sheet of task 2 2. Dictionary 3. Internet via computer
--



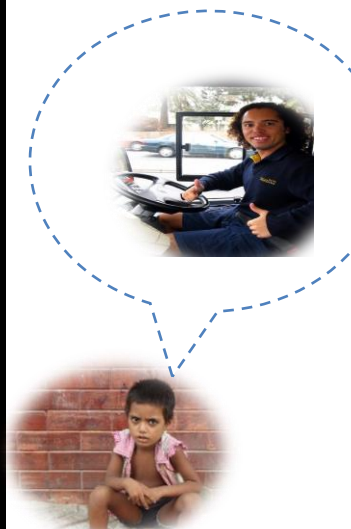
To Interact Orally in English	To Reinvest Understanding of Texts	To Write Texts
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To initiate, react to, maintain and end oral interaction <input type="checkbox"/> To construct meaning of the message <input type="checkbox"/> To expand a personal language repertoire 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To listen to, read and/or view texts <input type="checkbox"/> To construct meaning of the text <input type="checkbox"/> To represent their understanding of the text 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To follow a personal writing process <input type="checkbox"/> To use follow a personal production process <input type="checkbox"/> Build an inventory of resources



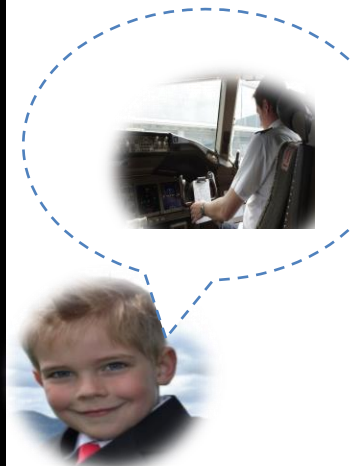
Cross-Curricular Competencies

Intellectual	Methodological	Personal and Social	Communication-Related
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use information <input type="checkbox"/> Solve problems <input type="checkbox"/> Exercise critical judgement <input type="checkbox"/> Use creativity 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use effective work methods. <input type="checkbox"/> Use information and technologies for learning purposes 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cooperates with others. <input type="checkbox"/> Achieves his/her potential 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Communicates appropriately

Metacognitive	Cognitive	Social/Affective
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Direct attention <input type="checkbox"/> Pay selective attention <input type="checkbox"/> Plan <input type="checkbox"/> Self-evaluate <input type="checkbox"/> Self-monitor 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Activate prior knowledge <input type="checkbox"/> Compare <input type="checkbox"/> Delay speaking <input type="checkbox"/> Inference <input type="checkbox"/> Practice <input type="checkbox"/> Predict <input type="checkbox"/> Recombine <input type="checkbox"/> Scan <input type="checkbox"/> Skim <input type="checkbox"/> Take notes <input type="checkbox"/> Use semantic mapping 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ask for help <input type="checkbox"/> Cooperate <input type="checkbox"/> Encourage oneself and others <input type="checkbox"/> Lower anxiety <input type="checkbox"/> Take risks

Task 2: guessing game (www.google.ca)

 <p>A day, I would like to be a</p> <hr/>	 <p>A day, I would like to be a</p> <hr/>	 <p>A day, I would like to be a</p> <hr/>
--	--	--

 <p>A day, I would like to be a</p> <hr/>	 <p>A day, I would like to be a</p> <hr/>	 <p>A day, I would like to be a</p> <hr/>
--	--	--

Description of task 3: Who are they?

Role of the teacher	Role of the student
<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher hands out the chart containing the pictures of the different occupations 2. Thereafter, the teacher hands out the empty chart so that the students can find out the names of the occupations 3. When the activity is completed by students, the teacher uses Part II to let students pronounce the words 4. With a handle placed in the middle, the students in teams of two turn the handle. The student states the occupation of the person on the picture as soon as the handle stops. The winner of each group competes two by two and the final winner receives a gift from his teacher 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Students look carefully at the various images that the chart contains 2. Students individually find out the names of the different occupations using the means at their disposal

Title: Who are they?	Time: 45 min
	Pre-work training: 1st year
Subject: English as second language (ESL)	
Objective of the activity: Learning of new words in relation to occupation	

Resources:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sheet of task 3 2. Internet 3. Dictionary 4. Book

Key Features of the ESL Competencies

To Interact Orally in English	To Reinvest Understanding of Texts	To Write Texts
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To initiate, react to, maintain and end oral interaction <input type="checkbox"/> To construct meaning of the message <input type="checkbox"/> To expand a personal language repertoire 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To listen to, read and/or view texts <input type="checkbox"/> To construct meaning of the text. <input type="checkbox"/> To represent their understanding of the text 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To follow a personal writing process <input type="checkbox"/> To use follow a personal production process <input type="checkbox"/> Build an inventory of resources

Cross-Curricular Competencies

Intellectual	Methodological	Personal and Social	Communication-Related
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use information. <input type="checkbox"/> Solve problems. <input type="checkbox"/> Exercise critical judgement. <input type="checkbox"/> Use creativity. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use effective work methods. <input type="checkbox"/> Use information and technologies for learning purposes 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cooperate with others. <input type="checkbox"/> Achieve his/her potential 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Communicates appropriately

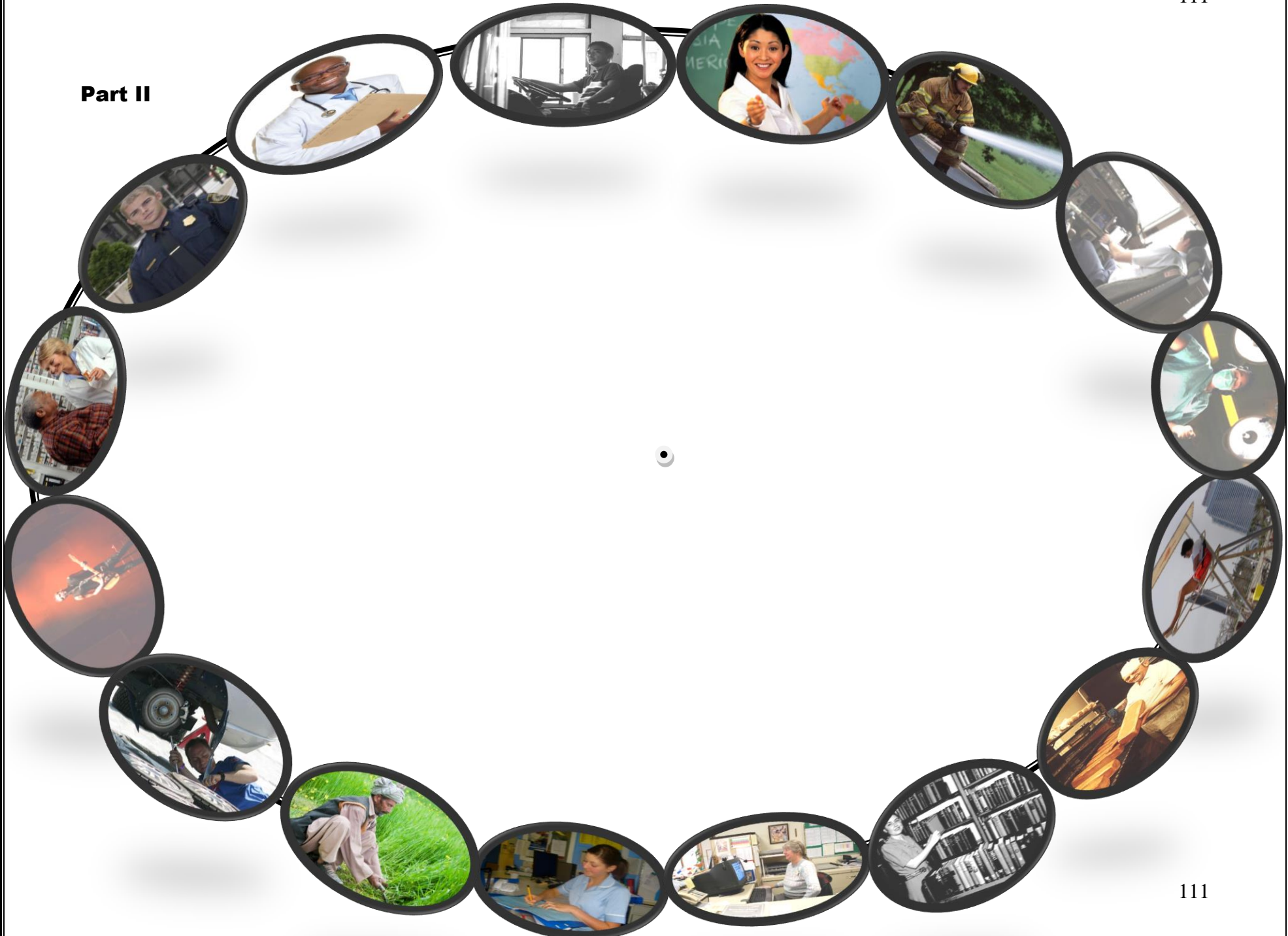
Metacognitive	Cognitive	Social/Affective
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Direct attention <input type="checkbox"/> Pay selective attention <input type="checkbox"/> Plan <input type="checkbox"/> Self-evaluate <input type="checkbox"/> Self-monitor 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Activate prior knowledge <input type="checkbox"/> Compare <input type="checkbox"/> Delay speaking <input type="checkbox"/> Inference <input type="checkbox"/> Practice <input type="checkbox"/> Predict <input type="checkbox"/> Recombine <input type="checkbox"/> Scan <input type="checkbox"/> Skim <input type="checkbox"/> Take notes <input type="checkbox"/> Use semantic mapping 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ask for help <input type="checkbox"/> Cooperate <input type="checkbox"/> Encourage oneself and others <input type="checkbox"/> Lower anxiety <input type="checkbox"/> Take risks

Part I – Who are they? (source: www.google.ca)



Start here → <hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>

Part II



Description of task 4: Who I am?

Role of the teacher	Role of the student
<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher hands out the chart containing the images 2. Teacher asks the students to read the sentences above each picture 3. Teacher asks the students to know if there is a link between the sentences and each picture underneath. In case, there is not a link between them, the students must write the appropriate occupation to the sentences on the lines below and therefore cross the wrong picture 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Students read the sentences above each picture 2. Students try to figure out if there is a link between the sentence and picture. 3. In case there is not a link between the picture and the sentence, the students must find out the name of the occupation the sentence is describing. 4. In case there is a link between the picture and the sentence, the student write the name of the occupation on the line below

Title: Who I am? Subject: English as second language (ESL)	Time: 20 min
	Pre-work training: 1st year
Objective of the activity: Make students stick the right description to the right occupation	

Resources: <ol style="list-style-type: none"> 1. Sheet of task 4 2. Sheet of task 3 (part I and part II) 3. Dictionary 4. Internet (Google translation)
--

















Key Features of the ESL Competencies

To Interact Orally in English	To Reinvest Understanding of Texts	To Write Texts
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To initiate, react to, maintain and end oral interaction <input type="checkbox"/> To construct meaning of the message <input type="checkbox"/> To expand a personal language repertoire 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To listen to, read and/or view texts <input type="checkbox"/> To construct meaning of the text <input type="checkbox"/> To represent their understanding of the text 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To follow a personal writing process <input type="checkbox"/> To use follow a personal production process <input type="checkbox"/> Build an inventory of resources

Cross-Curricular Competencies

Intellectual	Methodological	Personal and Social	Communication-Related
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use information. <input type="checkbox"/> Solve problems. <input type="checkbox"/> Exercise critical judgement <input type="checkbox"/> Use creativity. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use effective work methods. <input type="checkbox"/> Use information and technologies for learning purposes. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cooperate with others. <input type="checkbox"/> Achieve his/her potential. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Communicates appropriately.

Metacognitive	Cognitive	Social/Affective
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Direct attention <input type="checkbox"/> Pay selective attention <input type="checkbox"/> Plan <input type="checkbox"/> Self-evaluate <input type="checkbox"/> Self-monitor 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Activate prior knowledge <input type="checkbox"/> Compare <input type="checkbox"/> Delay speaking <input type="checkbox"/> Inference <input type="checkbox"/> Practice <input type="checkbox"/> Predict <input type="checkbox"/> Recombine <input type="checkbox"/> Scan <input type="checkbox"/> Skim <input type="checkbox"/> Take notes <input type="checkbox"/> Use semantic mapping 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ask for help <input type="checkbox"/> Cooperate <input type="checkbox"/> Encourage oneself and others <input type="checkbox"/> Lower anxiety <input type="checkbox"/> Take risks

<p><i>When there are robbers somewhere, people call me.</i></p> 	<p><i>When people are sick, they visit me.</i></p> 	<p><i>To find a special book in the library, I speak to a specialist.</i></p> 	<p><i>When you receive a bullet in your stomach, you need a specialist to save you.</i></p> 
<p><i>I have a sweet voice. I am going to be a good performer.</i></p> 	<p><i>Since 1980, I work for this company. I drive from Montreal to Toronto twice a day.</i></p> 	<p><i>It is very safe to have somebody looking after you when you are new swimmer.</i></p> 	<p><i>The owner of this drugstore is very kind.</i></p> 
<p><i>I am the man who flies the plane.</i></p> 	<p><i>When a car is broken down, you need me.</i></p> 	<p><i>I hurt my leg, I need somebody to take care of me.</i></p> 	<p><i>When a house is set in fire, people call me.</i></p> 
<p><i>I am the one who cultivates any kind of product.</i></p> 	<p><i>I am the one who helps and guides students.</i></p> 	<p><i>At school, I am one of the key person dealing with the files of students.</i></p> 	<p><i>I produce everyday two hundred bread.</i></p> 

Description of task 5: Is it me?

Role of the teacher	Role of the student
<ol style="list-style-type: none"> 1. Teacher informs the whole class that this activity must be done together 2. Teacher explains to students that they must choose the right name that can be associated with the picture 3. Teacher informs the students that they must click on the link “<i>choisissez un element</i>” and choose among the three names below 4. In case there are many computers available, this activity can be done alone 5. In this last case, the teacher must correct students work individually 6. Once the first activity is done, students must complete the second activity (Part II) 7. Here, the teacher must read the instruction and let the students complete the activity 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Students listen carefully to the teacher 2. Students must do the activity without any assistance

Title: Is it me? Subject: English as second language(ESL)	Time: 35min
	Pre-work training: 1st year
Objective of the activity: learning vocabulary using technological tools	

Resources/Materials <ol style="list-style-type: none"> 1. Computers
--

Key Features of the ESL Competencies

To Interact Orally in English	To Reinvest Understanding of Texts	To Write Texts
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To initiate, react to, maintain and end oral interaction <input type="checkbox"/> To construct meaning of the message <input type="checkbox"/> To expand a personal language repertoire 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To listen to, read and/or view texts <input type="checkbox"/> To construct meaning of the text <input type="checkbox"/> To represent their understanding of the text 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To follow a personal writing process <input type="checkbox"/> To use follow a personal production process <input type="checkbox"/> Build an inventory of resources

Cross-Curricular Competencies

Intellectual	Methodological	Personal and Social	Communication-Related
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use information. <input type="checkbox"/> Solve problems <input type="checkbox"/> Exercise critical judgement <input type="checkbox"/> Use creativity 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use effective work methods. <input type="checkbox"/> Use information and technologies for learning purposes 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cooperates with others <input type="checkbox"/> Achieves his/her potential. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Communicates appropriately

Metacognitive	Cognitive	Social/Affective
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Direct attention <input type="checkbox"/> Pay selective attention <input type="checkbox"/> Plan <input type="checkbox"/> Self-evaluate <input type="checkbox"/> Self-monitor 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Activate prior knowledge <input type="checkbox"/> Compare <input type="checkbox"/> Delay speaking <input type="checkbox"/> Inference <input type="checkbox"/> Practice <input type="checkbox"/> Predict <input type="checkbox"/> Recombine <input type="checkbox"/> Scan <input type="checkbox"/> Skim <input type="checkbox"/> Take notes <input type="checkbox"/> Use semantic mapping 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ask for help <input type="checkbox"/> Cooperate <input type="checkbox"/> Encourage oneself and others <input type="checkbox"/> Lower anxiety <input type="checkbox"/> Take risks

Instructions: choose the right answer

Part I

 <p>Choisissez un élément.</p>	 <p>Choisissez un élément.</p>	 <p>Choisissez un élément.</p>	 <p>Choisissez un élément.</p>
 <p>Choisissez un élément.</p>	 <p>Choisissez un élément.</p>	 <p>Choisissez un élément.</p>	 <p>Choisissez un élément.</p>
 <p>Choisissez un élément.</p>	 <p>Choisissez un élément.</p>	 <p>Choisissez un élément.</p>	 <p>Choisissez un élément.</p>
 <p>Choisissez un élément.</p>	 <p>Choisissez un élément.</p>	 <p>Choisissez un élément.</p>	 <p>Choisissez un élément.</p>

Part II

Instructions: Circle the elements that do not belong to the following main images (in square) and justify your answer.

Description of task 6: Comic strips

Role of the teacher	Role of the student
<ol style="list-style-type: none">1- Teacher hands out the exercise on “comic strips”2- Teacher reads the instruction to students and informs them that must be creative by completing the comic strips3- He informs them that they must draw on the existing sentences to find out the appropriate answers	<ol style="list-style-type: none">1- Students must listen carefully to the teacher’s instructions and complete the exercise

Title: Comic strips	Time: 20min
Subject: English as second language (ESL)	Pre-work training: 1st year
Objective of the activity: To kindle the creativity of students	

Resources/Materials <ol style="list-style-type: none">1- Exercise sheet2- Pencils3- Eraser/rubber4- Dictionary
--

Key Features of the ESL Competencies

To Interact Orally in English	To Reinvest Understanding of Texts	To Write Texts
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To initiate, react to, maintain and end oral interaction <input type="checkbox"/> To construct meaning of the message <input type="checkbox"/> To expand a personal language repertoire 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To listen to, read and/or view texts <input type="checkbox"/> To construct meaning of the text <input type="checkbox"/> To represent their understanding of the text 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To follow a personal writing process <input type="checkbox"/> To use a personal production process <input type="checkbox"/> Build an inventory of resources

Cross-Curricular Competencies

Intellectual	Methodological	Personal and Social	Communication-Related
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use information <input type="checkbox"/> Solve problems. <input type="checkbox"/> Exercise critical judgement <input type="checkbox"/> Use creativity. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Use effective work methods. <input type="checkbox"/> Use information and technologies for learning purposes 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cooperates with others <input type="checkbox"/> Achieves his/her potential 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Communicates appropriately

Metacognitive	Cognitive	Social/Affective
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Direct attention <input type="checkbox"/> Pay selective attention <input type="checkbox"/> Plan <input type="checkbox"/> Self-evaluate <input type="checkbox"/> Self-monitor 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Activate prior knowledge <input type="checkbox"/> Compare <input type="checkbox"/> Delay speaking <input type="checkbox"/> Inference <input type="checkbox"/> Practice <input type="checkbox"/> Predict <input type="checkbox"/> Recombine <input type="checkbox"/> Scan <input type="checkbox"/> Skim <input type="checkbox"/> Take notes <input type="checkbox"/> Use semantic mapping 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ask for help <input type="checkbox"/> Cooperate <input type="checkbox"/> Encourage oneself and others <input type="checkbox"/> Lower anxiety <input type="checkbox"/> Take risks

Instructions: Look carefully at the following pictures and complete the conversations



We are burning!



Hey, what are you doing?



Doctor, what a huge syringe!

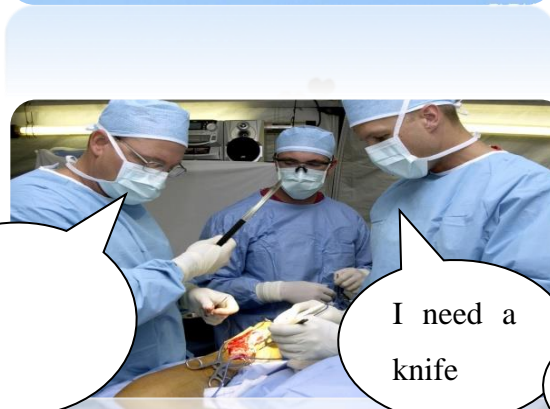


Sir, what are you doing?

When are we going to finish?



This man is too lazy



I need a knife



This bottle is heavy.



This man is crazy!

Summary			
	Number of tasks	Titles of the activities	Times
Activity 1	Task 1	Do you know?	5 minutes
	Task 2	Guessing game	10 minutes
	Task 3	Who are they	45 minutes
Activity 2	Task 4	Who am I?	25 minutes
	Task 5	Is it me?	35minutes
Activity 3	Task 6	Comic strips	60 minutes