

**UNIVERSITE MCGILL**

**L'enseignement du français, langue seconde, en milieu carcéral pour jeunes  
adultes: une étude prospective**

**MONOGRAPHIE**

**PRESENTEE**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE**

**DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE (M.ED.)**

**PAR**

**THIERRY KARSENTI**

**JUIN 1994**

## REMERCIEMENTS

*To Dave, whose desire to make French accessible to all non-francophone Canadians is most exemplary. His unwavering belief in bilingualism will certainly give young offenders the opportunity to find a better future.*

*To all those who, after having served their sentence in a juvenile delinquent center, struggle for a better life.*

*Je remercie tous ceux qui m'ont soutenu pendant les 18 mois de l'étude, et tout particulièrement mon directeur, Jacques Rebuffot, dont l'aide et le soutien furent essentiels à mon cheminement universitaire et à la réussite de cette recherche.*

***Note:** l'utilisation du masculin a été choisie pour faciliter la lecture de l'ouvrage. Son usage n'est pas discriminatoire.*

## TABLE DES MATIERES

Remerciements .....	I
Liste des figures .....	VI
Liste des tableaux .....	VII
Liste des abréviations .....	VIII
Résumé .....	IX
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
La question de recherche .....	7
Les objectifs de l'étude .....	7
L'objectif spécifique .....	8
L'objectif à long terme .....	8
<b>CHAPITRE I: Problématique spécifique.....</b>	<b>9</b>
La criminalité chez les jeunes au Canada.....	9
Problèmes à l'école et délinquance.....	10
L'enseignement des langues en milieu carcéral: un défi de taille.....	12
<b>CHAPITRE II: Cadre théorique.....</b>	<b>14</b>
L'histoire des prisons-écoles .....	14
L'apprentissage d'une langue: accessible à tous...?.....	16
Préjugés pédagogiques pour élèves en difficulté.....	20
Des approches pédagogiques motivantes et pertinentes.....	21
La motivation et l'enseignement des langues.....	26
Qu'est-ce que la motivation ? .....	30
La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan .....	30
L'amotivation ou la non motivation .....	32
La motivation extrinsèque .....	33
La motivation intrinsèque .....	35
La théorie de l'évaluation cognitive .....	36
Le locus de causalité perçu .....	37
La perception de compétence.....	37
Les autres importantes théories de la motivation.....	37
La théorie de l'attribution causale.....	38
La théorie des buts .....	39
La théorie de l'auto-efficacité.....	39
Des études spécifiques à l'apprentissage des langues secondes....	40
L'étude de Starets (1990).....	40

L'étude d'Albanese (1987) .....	40
Les études de Gardner et ses collègues (1959-1989) .....	41
L'étude de Malecka (1987).....	44
L'étude de Clément (1977). .....	45
L'étude d'Ely (1986).....	45
La motivation et l'apprentissage des langues: discussion .....	46
Si une image vaut 1000 mots, combien de mots vaut un Vidéo?.....	48
La télévision dans l'enseignement des langues.....	50
<b>CHAPITRE III: Hypothèses et définition des variables.....</b>	<b>52</b>
Variables principales .....	52
Variables secondaires .....	52
Hypothèses .....	53
Hypothèse principale .....	53
Hypothèse secondaire #1 .....	53
Hypothèse secondaire #2 .....	54
<b>CHAPITRE IV: Cadre méthodologique.....</b>	<b>55</b>
La recherche action .....	55
Le plan de la cueillette des données .....	61
Le contexte de l'étude.....	63
Les objectifs du Centre .....	64
La réadaptation.....	64
La formation.....	65
La réinsertion sociale .....	65
Les sujets de l'étude .....	66
Les instruments de mesure utilisés dans l'étude .....	67
Origine .....	67
Description de l'instrument de mesure de la motivation .....	67
Qualités métrologiques de l'instrument .....	70
Les procédures d'analyse des données .....	72
Justification de l'utilisation du gain comme mesure de changement .....	73
Techniques statistiques utilisées pour tester les hypothèses .....	74
Des exemples d'activités pédagogiques particulières... ..	75
<b>CHAPITRE V: présentation et analyse des résultats.....</b>	<b>78</b>
L'analyse des besoins.....	78
La compétence langagière des élèves .....	78
Les progrès des élèves en situation de communication orale .....	79

La motivation des élèves face à l'apprentissage français, langue seconde .....	85
Un changement d'attitude... ..	87
<b>CHAPITRE VI: conclusion.....</b>	<b>90</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>96</b>
<b>ANNEXE I.....</b>	<b>107</b>

## LISTE DES FIGURES

2.1	Iceberg bipolaire représentant la compétence langagière commune selon Cummins. ....	19
2.2	Schématisation de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1991).....	31
2.3	Exemple d'image destinée à l'apprentissage des langues, selon les principes de Comenius.....	50
4.1	Modèle traditionnel de recherche en langue seconde. ....	57
4.2	Modèle cyclique de recherche-action en langue seconde.....	58
4.3	Exemple d'image du livre de Comenius.....	67
4.4	Exemple de chanson travaillée dans le cadre du Programme.....	76
4.5	Résultats des élèves aux tests de compréhension orale du MEQ .....	79
4.6	Résultats des élèves aux tests d'expression orale du MEQ .....	80

<b>LISTE DES TABLEAUX</b>	
4.1 Répartition chronologique de l'évaluation de la compé	
4.2 Caractéristiques de la clientèle de l'étude .....	67
4.3 Exemples d'énoncés pour chacune des sept sous-échelles du test pour évaluer la motivation, l'EMPAL .....	69
4.4 Cohérences internes au post-test et au pré-test, avec les 7 sous-échelles de l'EME lors d'une étude de Vallerand et coll. (1989) .....	71
4.5 Cohérences internes au post-test et au pré-test, avec les 7 sous-échelles de l'EMPAL lors de la présente étude.....	71
5.1 Scores T moyens pour la compétence langagière des élèves dès leur début dans le programme, et 18 semaines après (en fonction de la batterie de tests du MEQ de troisième secondaire) .....	79
5.2 Scores T moyens pour la motivation des élèves dès leur début dans le programme, et 18 semaines après (en fonction des sept sous-échelles de l'EMPAL).....	86

## LISTE DES ABREVIATIONS

ACC	Motivation intrinsèque à l'accomplissement
AMO	Amotivation
AMS	Academic Motivation Scale
CEC	Conseil économique du Canada
CEP	Certificat d'études primaires
CON	Motivation intrinsèque à la connaissance
DES	Diplôme d'études secondaires
ECC	Economic Council of Canada
EME	Échelle de motivation en éducation
EMPAL	Échelle de motivation pour l'apprentissage des langues
FLS	Français, langue seconde
IDEN	Motivation extrinsèque par identification
INTR	Motivation extrinsèque par introjection
L1	Langue première ou langue maternelle
L2	Langue seconde
ME	Motivation extrinsèque
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MESS	Ministère de l'enseignement supérieur et de la science
MI	Motivation intrinsèque
REG	Motivation extrinsèque par régulation externe
STI	Motivation intrinsèque à la stimulation

## RESUME

En janvier 1993, le conseiller pédagogique d'une commission scolaire de la région de Montréal faisait une demande deLe besoin d'une amélioration de l'apprentissage de la langue seconde chez les jeunes adultes des centres carcéraux a été clairement manifesté par le Centre. L'apprentissage du français, langue seconde, semble répondre à une partie des préoccupations des jeunes pensionnaires anglophones des milieux carcéraux québécois.

Suite à la demande du Centre, il a été décidé d'entreprendre, dans le cadre d'une recherche-action, l'élaboration, la mise en place et l'évaluation d'un "programme spécial" d'enseignement du français, langue seconde, pour les jeunes détenus.

L'idée première de cette étude était de répondre aux attentes de l'Établissement. Les intervenants de la Prison-école désiraient implanter un programme de français, langue seconde. Un programme qui aurait du succès avec une clientèle pour qui l'école fut un échec. Il fallait aussi un programme pratique qui puisse permettre aux jeunes détenus anglophones d'apprendre un français fonctionnel, rapidement, pour pouvoir mieux s'insérer au Québec.

L'enseignement d'une langue seconde en milieu carcéral pour jeunes adultes représente un défi de taille car les conditions pédagogiques y sont extrêmement difficiles. C'est avec un contexte scolaire aux ressources limitées, une clientèle défavorisée et peu motivée que les intervenants doivent travailler. De plus, le contenu des programmes et les méthodes actuelles d'enseignement du français, langue seconde, utilisés en milieu carcéral sont peu ou pas adaptés aux jeunes détenus. Ils ne peuvent ainsi pas répondre aux «besoins langagiers» particuliers à ce type de clientèle.

L'atteinte des objectifs du Programme d'études en français, langue seconde, du ministère de l'Éducation du Québec nécessite une motivation personnelle, une capacité à travailler avec des livres ainsi qu'une bonne condition spirituelle, ce qui n'est pas le cas des élèves retrouvés au Centre. De plus, le ministère de l'Éducation met un certain accent sur l'écriture et la lecture (40%, en tout, du temps d'enseignement), ce qui semble tout à fait irréaliste dans un contexte où l'élève a souvent du mal à lire et à écrire dans sa langue maternelle. Parmi les 480 000 jeunes qui fréquentent l'école secondaire au Québec, quelques 1000 se retrouvent chaque année dans des institutions carcérales, dans des prisons-écoles. Certains de ces jeunes détenus (environ 3 %) pourront, si un soutien spécial leur est donné, obtenir

un Diplôme d'études secondaires. Les autres n'y arriveront pas, même avec de l'aide. Pour ces derniers, la réussite éducative n'en demeure pas moins un objectif essentiel. Elle prendra la forme du développement maximum de leur potentiel.

La volonté d'assurer un meilleur développement de l'ensemble des jeunes détenus nous a amené à nous soucier des préoccupations importantes que l'on retrouve chez ces individus: la réinsertion sociale et l'obtention d'un emploi.

Le trait dominant du succès de l'enseignement scolaire en milieu carcéral semble être la prise en considération des intérêts réels du détenu, de sa motivation à apprendre. Tout y est subordonné à sa guérison physique et morale, afin de faire du libéré un citoyen autonome, équilibré et utile.

La compétence langagière des 24 jeunes détenus a été évaluée à de nombreuses reprises au cours du programme. Les résultats révèlent une importante amélioration pour ce qui est de l'expression et de la compréhension orales. Toutefois, ce n'est qu'après environ deux mois que les élèves faisant partie du Programme ont commencé à utiliser certains mots de français dans leur discours spontané. Il était, selon nous, essentiel de laisser les élèves utiliser le français seulement quand ils se sentaient prêts à le faire. Cela n'a toutefois pas empêché les intervenants et le chercheur de multiplier les encouragements pour que les jeunes détenus utilisent un maximum de français dans leur discours. Après seulement quatre mois dans le programme, les élèves avaient une attitude beaucoup plus positive face à l'apprentissage du français. Ils étaient fiers de l'utiliser dans certaines situations et semblaient trouver utile et important de le comprendre et de le parler.

Dans une situation économique en pleine mutation qui entraîne de nombreuses tensions, de nombreux efforts de réinsertion sociale sont toutefois tentés à l'égard des jeunes délinquants. Par un Programme d'enseignement du français, langue seconde, nous avons tenté de montrer une voie vers laquelle pourraient s'engager d'autres prisons-écoles -dernière expression de l'établissement pénitentiaire moderne.

## INTRODUCTION

*La plus importante attitude qui peut être formée est celle du désir d'apprendre.  
(John Dewey, 1938)*

Les rayons du soleil pénètrent difficilement à travers le verre armé et les barreaux qui recouvrent l'étroite fenêtre de la cellule où Jimmy a passé la nuit. Il dort encore et ne sait pas ce qui l'attend. Cet adolescent de 17 ans s'est fait arrêter tard la veille pour un vol à main armée. La Loi sur les jeunes contrevenants ne pardonne pas.

*"Debout, tu es transféré"* lance le policier.

Jimmy ne comprend pas. Il ne parle pas français. Mais le regard de l'homme de loi vaut mille mots. Jimmy se lève. Quinze minutes plus tard, le jeune contrevenant est en route vers un centre carcéral à haute sécurité pour jeunes délinquants<sup>1</sup>. Ces centres sont communément appelés prisons-écoles.

---

<sup>1</sup> Pour Leone, Rutherford et Nelson (1991), un jeune délinquant est un enfant ou un adolescent qui a enfreint la loi et qui a été appréhendé par la justice.

Certaines de ces prisons pour jeunes ont remplacé les barreaux des cellules par des portes blindées. Au Québec, c'est l'école obligatoire qui les distingue surtout des prisons pour adultes. Chaque centre carcéral pour jeunes délinquants est tenu d'offrir des services d'enseignement à ses pensionnaires. Dans la majeure partie des cas, ce sont des institutions scolaires publiques.

La substitution à la prison-cage de la prison-école, un emprisonnement conçu comme une école de socialisation ou de scolarisation, est née en Europe au IXe siècle (Cannat, 1955: 11). Amsterdam, Rome et Gand sont les premières villes où la bonne volonté des hommes s'est élevée pour sauver d'autres hommes de leur ignominie.

L'élan de bonne volonté est cependant demeuré empêtré dans les difficultés de la mise en pratique. On croyait à l'isolement cellulaire, source de réflexion et de repentir; on croyait aux vertus du travail pénal, aux encouragements sporadiques du directeur de l'établissement pénitentiaire. Mais, malgré la croyance populaire, les périodes de méditation et les travaux forcés ne pouvaient pas confondre la méchanceté du criminel.

De nos jours, l'institutionnalisation de l'école dans les prisons pour jeunes - la prison-école - représente aux yeux de plusieurs la formule pénitentiaire la plus évoluée. Cependant, les enseignements scolaires traditionnels attirent peu les jeunes pensionnaires de centres carcéraux, et les enseignants et éducateurs qui oeuvrent dans de tels milieux rencontrent de

nombreux problèmes de motivation auprès des jeunes détenus. Les élèves ne trouvent pas de sens pratique aux diverses disciplines enseignées.

Il est évident que l'enseignement scolaire, largement diffusé en prison-école, est un élément important dans la tentative de sauvetage des jeunes détenus. Néanmoins, cet élément ne vaut que dans la mesure où la formation est un moyen d'accès à la réinsertion sociale de l'élève. Il serait absurde de ne pas profiter du séjour du délinquant en prison-école pour améliorer ses connaissances générales. Mais il ne faut pas non plus tomber dans l'excès et prétendre enseigner à de jeunes hommes en utilisant des méthodes élaborées pour les enfants. Seuls les programmes avec un contenu plus pratique pour les pensionnaires (mécanique automobile, jardinier, couvreur, etc.) connaissent un certain succès dans ces prisons. De tels programmes sont cependant très coûteux, et peu d'établissements peuvent se permettre de les offrir.

Parmi les 480 000 jeunes qui fréquentent l'école secondaire au Québec, quelques 1000 se retrouvent chaque année dans des institutions carcérales, dans des prisons-écoles. Certains de ces jeunes détenus (environ 3 %) pourront, si un soutien spécial leur est donné, obtenir un Diplôme d'études secondaires. Les autres n'y arriveront pas, même avec de l'aide. Pour ces derniers, la réussite éducative n'en demeure pas moins un objectif essentiel. Elle prendra la forme du développement maximum de leur potentiel.

La volonté d'assurer le meilleur développement de l'ensemble des jeunes détenus d'une prison-école de la région de Montréal nous à amené à nous soucier des préoccupations importantes que l'on retrouve chez ces individus: la réinsertion sociale et l'obtention d'un emploi.

Dans une situation économique en pleine mutation et entraînant de nombreuses tensions, de nombreux efforts de réinsertion sociale sont tentés à l'égard des jeunes délinquants. Or, il semble qu'au Québec, province majoritairement francophone, ces efforts devraient obligatoirement passer par un meilleur enseignement du français au sein même du milieu carcéral. Surtout pour les détenus qui ne parlent pas cette langue.

Le besoin d'une amélioration de l'apprentissage de la langue seconde chez les jeunes adultes des centres carcéraux a clairement été manifesté par le milieu dans lequel s'est déroulée la présente étude. Pour les intervenants de ce centre que nous appellerons *Minerve*<sup>2</sup>, il était urgent et essentiel d'enseigner le français aux jeunes pensionnaires anglophones.

Suite à la demande du milieu, il a donc été décidé d'entreprendre, dans le cadre d'une recherche-action, l'élaboration, la mise en place et l'évaluation d'un programme spécial d'enseignement du français, langue seconde (FLS).

---

<sup>2</sup> Nom fictif donné au Centre pour préserver l'anonymat des sujets.

Ce programme, le *Programme de français fonctionnel* (PFF), devait être conçu en fonction des besoins et des intérêts des détenus. Il devait permettre aux jeunes prisonniers d'avoir une compétence fonctionnelle, un niveau-seuil en français leur permettant de se trouver un travail et de se réinsérer à la société québécoise.

L'apprentissage et éventuellement la maîtrise d'une langue seconde devait procurer au détenu une attestation distincte. Ce n'était pas le Diplôme d'études secondaires, mais ce devait être un acquis qui allait servir au jeune toute sa vie durant, particulièrement lorsqu'il allait être à la recherche d'un emploi.

Au cours des deux dernières décennies, le nombre des recherches sur l'enseignement des langues a connu un essor phénoménal (Green, Kantor et Rogers, 1991). À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, les études entreprises démontrent le souci des sociétés de mieux enseigner les langues. Au Canada, l'enseignement et l'apprentissage du français, langue seconde, ont fait l'objet de nombreuses recherches. Ces études, essentiellement quantitatives, comparatives et centrées sur le produit de l'enseignement, ont principalement porté sur les effets de l'apprentissage du français, langue seconde, dans trois types de programmes: des programmes d'immersion, des programmes intensifs ou encore des programmes de français de base. Les sujets étudiés appartenaient surtout aux milieux scolaires (primaire et secondaire), bien que des études aient aussi porté sur des adultes (Fonction publique, Défense nationale, étudiants universitaires). Tous ces programmes

avaient et ont toujours un but social, celui de faciliter et de renforcer le bilinguisme officiel et d'améliorer les relations entre les deux groupes linguistiques.

Il serait donc intéressant et approprié de mener à terme une étude prospective sur les pratiques pédagogiques et le matériel didactique qui semblent avoir un effet positif au niveau de l'apprentissage, de la motivation et des attitudes des jeunes détenus face à l'apprentissage du français, langue seconde.

La présente étude semble pertinente car peu de recherches et d'expérimentations spécifiques à l'enseignement des langues secondes en milieu carcéral ont été réalisées et ont fait l'objet de publications. Ce manque de recherches se reflète dans le contenu des programmes et les méthodes actuelles d'enseignement du français, langue seconde, utilisés en milieu carcéral. Ils sont peu ou pas adaptés aux jeunes détenus, et ils ne peuvent ainsi répondre aux «besoins langagiers» particuliers à ce type de clientèle.

Comme peu d'études ont été faites sur le sujet, un tel projet pourrait servir de balise aux éducateurs des milieux carcéraux pour jeunes adultes et aux enseignants du secondaire qui travaillent avec des élèves ayant un grand manque d'intérêt pour l'apprentissage du français, langue seconde.

Comme les chances de réhabilitation du jeune sont étroitement liées à l'obtention d'un travail peu après sa sortie de prison. Cette étude pourrait

aussi s'avérer un atout pour les jeunes détenus en leur créant de nouvelles possibilités d'emplois au Québec.

### **Objectifs de recherche**

L'idée première de cette étude est de répondre aux attentes de Miner-ve: implanter un Programme de français fonctionnel, un programme qui fonctionne auprès d'une clientèle démotivée par l'école traditionnelle, un programme pratique qui permette aux jeunes détenus anglophones d'acquérir rapidement un niveau-seuil en français, un programme qui aide ces élèves-prisonniers à se réinsérer à la société québécoise.

#### *L'objectif spécifique*

- Identifier les pratiques pédagogiques pertinentes et efficaces pour l'enseignement du français, langue seconde, en milieu carcéral pour jeunes adultes.

#### *L'objectif à long terme*

- Offrir, par un meilleur apprentissage du français, langue seconde, de nouvelles possibilités d'emplois aux jeunes détenus des centres carcéraux du Québec, province où la maîtrise du français oral est nécessaire à une réinsertion sociale.

# CHAPITRE I

## **PROBLEMATIQUE SPECIFIQUE** La criminalité chez les jeunes au **Canada**

Depuis les dix dernières années, le taux de criminalité chez les jeunes demeure sensiblement le même au Canada, contrairement aux États-Unis où le taux a grimpé d'environ 15% entre 1984 et 1990 (Nelson et Rutherford, 1990). À première vue, cela peut sembler étonnant, mais ce qu'il faut retenir c'est que certains types d'infractions commises par les jeunes délinquants du Canada ont augmenté, d'autres non.

En 1992, dans la majorité des cas, les crimes reprochés aux jeunes délinquants étaient des infractions contre les biens: en particulier les vols (57%). Les crimes violents représentaient environ 14% de toutes les accusations portées contre les jeunes. Cette proportion des jeunes accusés de voies de fait est plus élevée qu'en 1986. C'est probablement ce qui explique certains amendements à la Loi sur les Jeunes contrevenants comme, par exemple, la prolongation de la peine maximum à cinq ans au lieu de trois, ainsi que les cas de déferrement lors de crimes extrêmement violents.

Même si le Gouvernement fédéral joue un rôle de premier plan en matière de protection de la société, il appartient aux communautés locales et aux établissements sociaux et scolaires de mettre en oeuvre des programmes de prévention et de réinsertion efficaces. La simple modification des lois ne permettra pas d'atteindre les objectifs de prévention de la criminalité. Dans le centre carcéral où s'est déroulée la présente étude, plus de 80% des jeunes détenus ont déjà récidivé. La plupart sont aujourd'hui accusés de voies de fait, de crimes extrêmement violents. Il est donc nécessaire de travailler sur la réinsertion sociale et la prévention.

### **Problèmes à l'école et délinquance**

Pour Murphy (1986), il est évident que les centres carcéraux pour jeunes adultes regorgent d'élèves dits en difficulté d'apprentissage. Selon Perryman, DiGangi et Rutherford (1989), environ 60% des pensionnaires des centres de garde fermés pour jeunes ont des difficultés d'apprentissage importantes. Nelson et Rutherford (1989) affirment même que ce chiffre s'élève jusqu'à 80% si ces établissements spéciaux sont situés à proximité des grands centres urbains. Enseigner dans un centre carcéral pour jeunes délinquants en banlieue de Montréal représente donc un important défi.

Certains auteurs (Keilits et Dunivant, 1987; et Fink, 1990) vont même jusqu'à avancer qu'il y a un lien étroit entre les difficultés d'apprentissage à l'école et la délinquance juvénile. En outre, ces chercheurs soulignent que les difficultés d'apprentissage conduisent à l'échec scolaire, puis au décrochage

scolaire et finalement à la délinquance juvénile. Cela expliquerait le fort pourcentage d'élèves en difficultés d'apprentissage retrouvés dans les prisons-écoles.

Trois autres théories sont aussi avancées pour expliquer la délinquance des jeunes: la théorie de la prédisposition (Murray, 1976), la théorie du traitement différencié (Keilits, Zaremba et Broder, 1981) et la théorie du déficit métacognitif (Larson, 1988).

Selon Murray (1976), les jeunes détenus présentent certains déficits cognitifs, comportementaux et affectifs qui les prédisposent aux comportements délinquants.

Pour Keilits et coll. (1981), l'élève délinquant qui a des difficultés d'apprentissage a souvent reçu un traitement différencié à l'école; il a fréquemment été puni, mis de côté et traité comme un élève marginal. Ce serait, entre autres, les frustrations internes accumulées par ce traitement différencié qui pousseraient le jeune à commettre des délits.

La théorie du déficit métacognitif (Larson, 1988) est basée sur quelques recherches qui ont montré que les stratégies de résolution de problèmes des jeunes délinquants étaient de loin inférieures à celles des jeunes qui n'étaient pas aux prises avec le système judiciaire.

Dans les prisons-écoles du Québec, les enseignants font face à une clientèle qui, normalement, devrait être placée dans des classes spéciales pour élèves en difficultés d'apprentissage.

Il serait important de noter, comme le font Beers et Beers (1980: 75), que ces jeunes ont été identifiés "en difficulté d'apprentissage" face à un curriculum donné. Leurs problèmes à l'école sont donc étroitement reliés au contexte scolaire et à tout ce qui y est limitrophe. On questionne leur habileté face au programme d'études, sans jamais s'interroger sur ce dernier.

### **L'enseignement des langues en milieu carcéral: un défi de taille**

Peu de mesures scolaires particulières ont été prises pour les jeunes pensionnaires des centres carcéraux. Pourtant, ils ont un grand besoin de pratiques pédagogiques spéciales pour réussir dans un système scolaire qui, jusque là, ne leur a pas été très propice. En fait, dans le centre carcéral de la présente étude, les intervenants qui travaillent avec les élèves ne sont pas spécialement formés pour le faire. De plus, ils utilisent un programme d'études et un matériel didactique destinés aux élèves des classes régulières.

L'enseignement d'une langue seconde en milieu carcéral pour jeunes adultes représente donc un défi de taille car les conditions pédagogiques y sont extrêmement difficiles. C'est dans un contexte scolaire aux ressources limitées, et avec une clientèle défavorisée et peu motivée que les intervenants doivent travailler.

L'atteinte des objectifs du Programme d'études en français, langue seconde, du ministère de l'Éducation du Québec nécessite une motivation personnelle, une capacité à travailler avec des livres ainsi qu'une bonne condition spirituelle, ce qui n'est pas le cas des élèves retrouvés à Minerve. De plus, le ministère de l'Éducation met un certain accent sur l'écriture et la lecture (40%, en tout, du temps d'enseignement), ce qui semble tout à fait irréaliste dans un contexte où l'élève a souvent du mal à lire et à écrire dans sa langue maternelle.

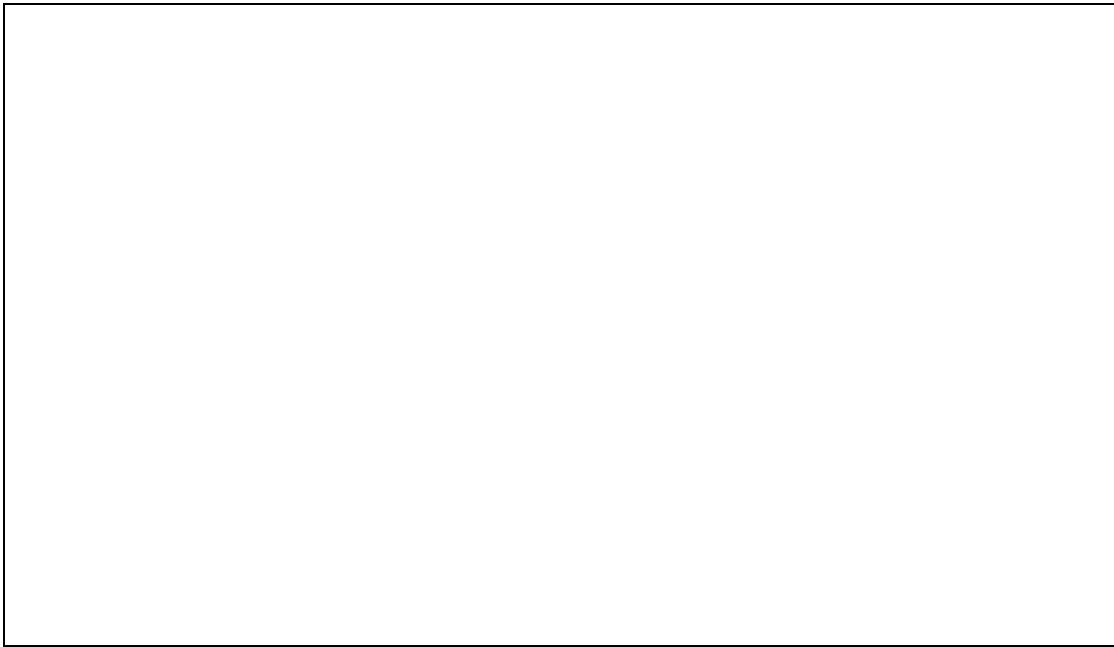
## CHAPITRE II

### CADRE THEORIQUE L'histoire des prisons-écoles

L'idée d'utiliser la peine dans un but de revalorisation humaine a de profondes racines dans l'histoire des pays dits civilisés. En 817, le Concile d'Aix-la-Chapelle prescrivait déjà l'encellulement (Cannat, 1955: 12) individuel dans les monastères.

Au XVIIIe siècle les Américains ont découvert le système pénal et pénitentiaire. Ils sont les premiers à l'imposer à leurs concitoyens, et ce sur une assez vaste échelle. À l'époque, les États-Unis naissent à peine. Comme ils avaient fort à faire pour vivre en terre nouvelle, souvent dominée par la brutalité et l'intransigeance, les Américains ont adopté d'emblée et développé les plus modernes conceptions philanthropiques de l'Europe en matière de traitement des délinquants. Dès 1776, date de la *Declaration of Independence of the Constitution of Pennsylvania*, l'incarcération a fait place aux châtiments corporels. Le Code pénal français de 1791 n'a fait qu'imiter ce qui existait déjà outre océan. Antérieurement, on ne voyait dans la prison qu'un lieu de détention dans lequel l'accusé attendait d'être jugé ou de rencontrer le bourreau.

Le lieu de naissance du confinement cellulaire américain a été une petite prison de la rue Walnut à Philadelphie qui ne comptait que seize cellules (Figure 2.1). Toutefois, pour des raisons pratiques, l'isolement en cellules recommandé par les *Quakers*<sup>1</sup> a rapidement cédé sa place au travail en vue de l'amendement du détenu. À la prison d'Auburn, construite en 1816, les détenus travaillaient le jour dans des ateliers pour payer leur dette envers la société.



**Figure 2.1**  
La prison d'Elmira

Tant avec le système auburnien qu'avec le système philadelphien, toute l'action rééducative se limitait à trouver des moyens limitant la promiscuité. Rien de concret n'était fait pour combattre la méchanceté du criminel. En

---

<sup>1</sup> À l'époque, Citoyens de Philadelphie.

1876, dans l'État de New York, s'ouvre la première prison-école ou *reformatory*: Elmira. Cet Établissement est le premier à vraiment tenter d'améliorer le comportement du criminel.

Dès 1869, une loi avait été promulguée dans l'État de New York autorisant la création d'un établissement destiné à recevoir des délinquants (de sexe masculin) âgés entre 16 et 30 ans qui étaient des *first offenders*. Elmira constituait une nouveauté considérable pour le monde carcéral du XIXe siècle; on apprenait au détenu un métier rentable, non pas dans l'intérêt d'une production pénitentiaire profitant à l'État, mais dans le seul intérêt du détenu. L'objectif était de faciliter sa réinsertion sociale, une fois sa peine terminée. La première classe officielle d'enseignement professionnel - le modelage - fut instaurée en 1883. L'expérience fut si satisfaisante que, l'année suivante, des cours pour devenir tailleur, menuisier, charpentier, etc. étaient offerts. En 1894, tous les détenus d'Elmira recevaient une instruction professionnelle. Ils avaient le choix entre 34 métiers différents. Elmira a ainsi marqué un important virage dans l'évolution du mouvement pénitentiaire. Cet établissement a littéralement transformé le visage de la peine privative affligée aux jeunes détenus. Tout le système carcéral pour les jeunes délinquants, tant en Europe qu'en Amérique, découle de cette expérience. Selon l'American Correctional Association, 17 états ont copié le modèle d'Elmira, entre 1876 et 1913.

**L'apprentissage d'une langue: accessible à tous?**

Comme l'étude entreprise impliquait des sujets dits en difficultés d'apprentissage, il semblait important de se questionner sur le potentiel des jeunes de Minerve à apprendre une langue seconde. Des nombreuses études effectuées sur le lien entre la compétence langagière et la réussite scolaire, celle de Cummins (1985) apparaît comme une des plus intéressantes. En outre, les résultats des travaux du chercheur montrent qu'il est possible d'apprendre une langue seconde, malgré de graves difficultés d'apprentissage en contexte scolaire:

*There has long been an unacknowledged relationship between bilingualism and special education (Cummins, 1985: 1)*

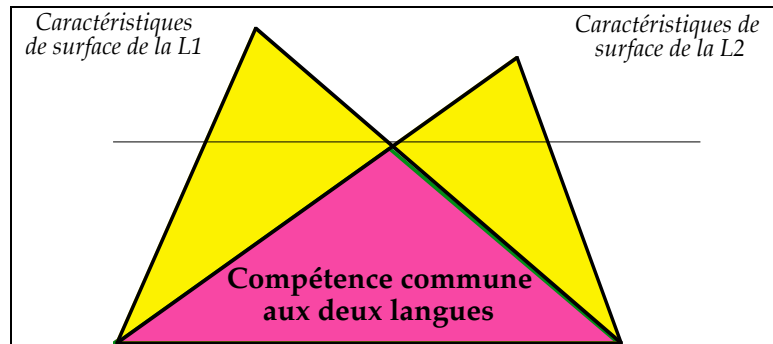
Ces résultats donnent d'importants fondements théoriques à la présente étude et ils permettent d'espérer d'intéressants résultats quant à la future compétence de communication des sujets impliqués dans le PFF.

Cummins (1985: 130) soutient qu'au cours des vingt dernières années, l'un des débats les plus conflictuels de la psycholinguistique et de la psychologie est bien celui du lien entre la réussite scolaire ou l'intelligence et l'apprentissage d'une langue seconde. Ce débat houleux est aussi souligné par Rebuffot (1993), Wells (1981), Vellutino (1979) et Labov (1970). Toujours selon Cummins (1985), le meilleur déterminant de la compétence langagière, dans une langue seconde, est la compétence du sujet dans sa langue maternelle.

*It has been suggested that first and second language academic skills are interdependent, i.e. manifestations of a common underlying proficiency (Cummins, 1985: 142).*

To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly (Cummins, 1981: 29).

Cummins fait appel à la métaphore d'un iceberg bipolaire pour expliquer sa théorie de la compétence langagière commune (Figure 2.1). Ainsi, l'instruction reçue dans la langue première ne développerait pas seulement des habiletés dans cette langue; elle développerait aussi une compétence conceptuelle et linguistique étroitement reliée à la compétence en langue seconde. Les aspects de surface (prononciation, aisance, etc.) sont différents, mais il y aurait néanmoins une compétence cognitive commune à la langue première et à la langue seconde. Cette compétence commune rend possible le transfert d'habiletés cognitives aux deux langues. Dans la Figure 2.1, on distingue une compétence langagière commune, avec des compétences de surface différentes. L'interdépendance montrée implique que l'expérience avec l'une ou l'autre des deux langues favorisera le développement de la compétence dans les deux langues. Il sera intéressant de noter, plus loin lors de la présentation des résultats, que les élèves de la présente étude, qui montraient un niveau de compétence générale plus faible en français, étaient aussi ceux qui avaient un niveau de compétence relativement faible en anglais. Toutefois, leur niveau en français ne semblait pas du tout relié à leur réussite scolaire, puisque le niveau d'études des jeunes détenus impliqués dans la présente recherche était de l'ordre du primaire ou, tout au plus, du premier cycle du secondaire.



**Figure 2.1**

Iceberg bipolaire représentant la compétence langagière commune (Cummins, 1985: 143).

Macnamara (1970: 25-26) et de nombreux autres auteurs (Baker et deKanter, 1981; Cummins, 1983b, 1983c; et Katsaiti, 1983) montrent aussi la forte possibilité d'une compétence langagière commune.

### **Préjugés pédagogiques pour élèves en difficulté**

Les pratiques pédagogiques destinées aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage ne diffèrent pas nécessairement de celles utilisées pour l'enseignement régulier. De façon générale, elles sont fondées sur un modèle visant à décomposer chacun des objectifs d'apprentissage en tâches séquentielles. Les élèves sont ainsi appelés à apprendre des éléments de plus en plus complexes en vue d'en faire un tout. Plata (1982: 26-27) décrit bien cette façon particulière d'enseigner à ces élèves:

This process requires that concepts be broken into task components, which are then broken into skills. Finally, steps are outlined to help the student master each skill. By following this procedure, the teacher can develop a list of skills which, when mastered, will yield a successfully

completed task. In turn, as several tasks are learned, concepts will be mastered. [...] Once the component steps of a task have been identified, the child is presented with each sequential task until a task is presented that the child can perform without error. Following an analysis of the pupil's errors, the teacher usually designs a remedial program based on the same sequence of skills as in the task-analysis process.

Selon Barlett (1981), la plupart des manuels didactiques sont conçus de cette façon séquentielle. De plus, ils font peu de liens avec la réalité actuelle des élèves. Par conséquent, il semble difficile d'envisager la réussite d'un programme d'apprentissage du français, langue seconde, auprès d'une clientèle rencontrant de grandes difficultés d'apprentissage à l'aide de méthodes traditionnelles, linéaires et souvent ennuyantes. D'ailleurs, pour Cummins (1985: 223), avoir foi en un enseignement linéaire, séquentiel et souvent décontextualisé va à l'encontre de nombreux principes sous-jacents à l'apprentissage des langues.

Les élèves en difficulté d'apprentissage ne semblent pas avoir bien réussi avec la méthode scolaire traditionnelle. Il semble donc essentiel de varier les méthodes d'enseignement. Il faut en trouver qui permettent aux élèves de faire des liens entre leur expérience personnelle et la réalité scolaire. Il faut, comme le souligne Dewey (1938), leur donner le goût d'apprendre.

### **Des approches pédagogiques motivantes et pertinentes**

L'avènement de l'approche communicative tant aux États-Unis (1972) qu'en Europe (1971-1976) met l'accent sur la nécessité d'un enseignement des

langues axé sur l'emploi social (Germain, 1993). Cette approche, relativement récente, insiste sur certains aspects de l'enseignement qui semblent particulièrement importants pour les jeunes adultes des centres carcéraux. En outre, l'approche communicative insiste beaucoup sur une pédagogie de l'authenticité, une pédagogie qui part du vécu de l'individu et qui oriente le contenu de l'enseignement en fonction de ses buts et de ses intérêts.

Les spécialistes de l'approche communicative suggèrent de présenter le langage de façon intégrée, c'est-à-dire de façon à faire vivre aux jeunes détenus des habiletés de langue dans des situations sociales de communication authentiques.

Une autre approche, la *Content-based Second Language Instruction* (Brinton, Snow et Bingham Wesche, 1989), met aussi l'accent sur l'importance d'apprendre la langue dans un contexte pertinent. Néanmoins, la particularité de cette approche réside plutôt dans le contenu significatif et d'intérêt pour l'élève. Brinton et coll. (1989: 4) citent à ce propos Saint Augustin pour montrer comment un contenu judicieux peut être important dans l'apprentissage d'une langue:

Once things are known knowledge of words follows [...] we cannot hope to learn words we do not know unless we have grasped their meaning. This is not achieved by listening to the words, but by getting to know the things signified.

L'enseignement de la langue seconde basée sur un contenu (*Content-based L2 instruction*) est une approche qui se base aussi sur l'expérience personnelle de l'élève lors du choix du contenu de la leçon. L'enseignement est alors basé sur un contenu authentique, pas seulement pour que l'élève puisse comprendre ce contenu, mais aussi pour qu'il puisse l'interpréter et l'évaluer.

Comme le curriculum langagier est basé sur les besoins particuliers de l'apprenant ainsi que sur ses expériences antérieures, le contenu a plus de chance d'être compris par l'élève.

Dans cette approche, il est primordial que l'objet d'étude, le contenu soit d'intérêt pour l'élève. L'idée est de faciliter l'acquisition de la langue dans un contexte thématique. Cette approche est fréquemment utilisée lors des cours destinés aux adultes qui ont des besoins langagiers spécifiques, comme les jeunes détenus du Centre. Un enseignement basé sur la *Content-based L2 instruction* serait ainsi plus pragmatique pour les pensionnaires. La production langagière est aussi essentielle dans cette approche; l'élève passera progressivement du niveau sémantique au niveau syntaxique.

Les principes directeurs de pratiques pédagogiques pertinentes à l'enseignement des langues secondes en milieu carcéral pourraient aussi trouver leurs assises dans les quatre syllabi du *syllabus multidimensionnel* de Stern (1992), soit: le *syllabus langue*, où la langue est considérée comme objet d'étude et de pratique; le *syllabus communicatif/expérientiel*, situation où on

doit employer la langue à une fin déterminée et où l'on est impliqué; le *syllabus culture* qui constitue une introduction au contexte socioculturel de la langue elle-même; et le *syllabus formation langagière générale* qui porte sur une langue et une culture en particulier.

Pour la présente étude, l'introduction d'un *syllabus communicatif* se veut d'une importance particulière. Elle signifie un changement d'orientation face à l'enseignement/apprentissage de la langue "par rapport à une approche traditionnelle qui est d'abord et avant tout centrée sur le code linguistique plutôt que les usages sociaux de la langue" (Germain, 1993: 4). Le jeune détenu ne serait alors pas contraint d'examiner la langue pour en déceler progressivement le fonctionnement. Il se retrouverait plutôt dans une situation où il doit employer la langue à une fin déterminée et où il se trouve impliqué, directement ou indirectement, dans la vie de ceux qui utilisent cette langue cible. À défaut de pouvoir vivre dans la communauté linguistique impliquée (l'unité carcérale dans laquelle s'est déroulée l'étude est exclusivement composée d'élèves anglophones), le détenu devrait avoir la possibilité de se voir offrir des sujets enrichissants du point de vue éducatif et des contenus véritablement pertinents pour lui comme personne; des contenus conçus en fonction de ses besoins langagiers particuliers et de ses champs d'intérêts personnels.

À l'intérieur du *syllabus communicatif*, la portion communicative de l'apprentissage de la langue ne doit pas constituer une récompense pour les jeunes détenus qui auront bien réussi à passer les étapes de l'apprentissage

du code ni ne doit être retardée jusqu'à la connaissance satisfaisante de ce dernier. Le *syllabus communicatif* devrait mener le pensionnaire du milieu carcéral vers "l'acquisition de stratégies de communication, lui permettant de se tirer d'affaire même en ne possédant pas très bien la langue" (LeBlanc, 1990: 33-34).

Pour adapter sa pratique pédagogique à un tel syllabus, souligne Stern (1992), l'enseignant doit disposer d'un inventaire d'activités communicatives qui impliquent véritablement l'apprenant dans la communication. Pour engager pleinement l'apprenant dans l'activité d'apprentissage, il est nécessaire que le contenu des activités soit pertinent et **motivant** pour lui. Les méthodes et le matériel didactique sous-jacents à une telle pédagogie seraient ainsi susceptibles de favoriser l'intérêt des jeunes délinquants pour l'apprentissage du français, langue seconde.

La *Total Physical Method* de James Ashler (1986) est une approche intéressante pour le Programme. Elle pourrait servir d'élément déclencheur pour certaines leçons. Comme le souligne Leone (1989), les jeunes délinquants ont souvent un grand besoin de "bouger", de dépenser un surplus d'énergie. Selon ce chercheur, l'enseignement traditionnel a peu de succès auprès de ce type d'élèves car il leur est trop souvent demandé de rester assis. L'intégration de la *méthode de réponse physique* d'Ashler pourrait être un élément intéressant pour le Programme implanté puisqu'elle requiert une participation "physique" de la part des élèves. L'approche coopérative (Johnson et Johnson, 1992) et l'approche multimédia sont aussi deux modèles

qui semblent intéressantes pour l'enseignement des langues en milieu carcéral. Certains principes de ces deux méthodes seront aussi employés dans le programme.

### **La motivation et l'enseignement des langues**

*L'enseignant doit d'abord se dire: «Comment vais-je intéresser cette classe?» et non «Que vais-je enseigner ce matin ?».*(Lecomte, 1985: 26)

Pour le philosophe John Locke (1632-1704), il n'y a nul doute que lorsqu'un élève perd de l'intérêt pour une tâche d'ordre scolaire, le plus grand responsable est l'enseignant.

Et je ne doute point qu'une des grandes raisons pourquoi la plupart des enfants s'abandonnent entièrement à de vains amusements, et emploient tout leur temps à des bagatelles, c'est parce qu'ils ont vu qu'on méprisait leur curiosité, et qu'on ne faisait aucun cas de leurs questions [...]. (Locke, 1693: 76)

La notoriété de la motivation en contexte scolaire est, depuis Locke, soutenue par plusieurs études. Les résultats de récents travaux de Anderman et Maehr (1994), Eggen et Kauchak (1994) et Graham (1994) montrent que la motivation est de loin le meilleur indice de la réussite dans un domaine donné. Pour Meece (1993), la recherche empirique a confirmé depuis fort longtemps l'impression préscientifique quant à l'importance de la motivation dans la réussite scolaire.

Current educational problems go beyond declining achievement scores: Most schools today face a crisis in student motivation. (Meece, 1993: 35)

Au niveau des langues secondes, plusieurs études soulignent la nécessité de la motivation pour un meilleur apprentissage, une meilleure compétence de communication. Une des premières recherches fut celle de l'anglais Jordan (1941). Il a trouvé une certaine corrélation entre les attitudes (motivation) d'élèves britanniques et leur réussite dans des cours de français, langue seconde. Les américains Neidt et Hedlund (1967) ont trouvé une corrélation significative entre les attitudes positives d'étudiants universitaires ayant des cours d'allemand, langue seconde, et leur résultats à la fin de ces cours. Lors d'une étude longitudinale sur des élèves du primaire apprenant le français, langue seconde, en Grande-Bretagne, Burstall (1975) a montré que les attitudes face au français étaient étroitement reliées à son apprentissage. Mueller et Miller (1970), lors d'une étude auprès de futurs bacheliers anglophones, ont montré une forte corrélation entre les attitudes positives des étudiants face aux personnes francophones et leur réussite dans des cours de français, langue seconde.

Bartley (1969) a été une des premières à vérifier l'hypothèse voulant que la motivation favorise la persistance et l'implication des élèves dans les cours de langues. En 1976, Gardner et ses collègues (Gardner, Smythe, Clément et Gliksman, 1976) ont montré qu'une motivation plus élevée augmentait la participation des étudiants en classe de langue.

Plus près de nous, Lambert et Tucker (1972) postulent que les attitudes et la motivation sont aussi importantes, sinon plus, que la capacité intellectuelle pour l'apprentissage des langues secondes. Clément et Hamers

(1979), Gardner et Lambert (1959), Starets (1990), et Taylor et Simard (1975) soutiennent dans leurs études que l'acquisition d'une langue seconde est aussi influencée par les attitudes affectives et pragmatiques envers cette langue. Baumgratz (1986) ainsi que Kraemer et Zisenwine (1989) ont obtenu des résultats similaires auprès de sujets apprenant respectivement le français et l'hébreu comme langue seconde. Finalement, Leighton (1988) et Roberts (1989) soulignent que les élèves plus motivés apprennent mieux l'anglais, langue seconde.

Deux recherches du Ministère de l'Éducation ont tenté de cerner les facteurs qui semblaient être à la base du manque de motivation des élèves. Les résultats de ces études mettent le rôle de l'enseignant en évidence quant à son impact sur les difficultés scolaires et l'insuffisance de motivation rencontrées par l'élève.

Nos décrocheurs et décrocheuses attribuent leurs difficultés scolaires à quatre raisons. D'abord, les enseignants et enseignantes sont mis au pilori; on critique leur manière d'enseigner [...] (ministère de l'Éducation, 1991a: 73)

Interrogés sur les raisons pouvant expliquer leurs mauvaises notes et leurs échecs, les décrocheurs en invoquent quatre principales: leurs professeurs, leurs difficultés à apprendre, leur absence d'investissement dans les études et leur propre indiscipline (ministère de l'Éducation, 1991e: 13).

De nombreuses études anglo-saxonnes ont aussi tenté de cerner les facteurs qui avaient un impact important sur la motivation des élèves. Les résultats des études de Bowen et Madsen (1978), de Stipeck (1988), d'Ames et

Ames (1989) de Vallerand et Reid (1990), de Waxman et Wallberg (1991), de Boggiano et Pittman (1993), de Covington (1993) et de Tomlinson (1993) montrent clairement que l'enseignant a un rôle important à jouer dans l'éveil et le maintien de la motivation de ses élèves.

The style in which a teacher uses various strategies, objectives, and materials may have tremendous impact on students' motivation to learn (Bowen et Madsen, 1978: 17).

L'objet de cette section est de faire une synthèse des théories les plus importantes de la motivation humaine et d'en montrer les applications pratiques dans la salle de classe de langue seconde, dans le but de dépister des stratégies pédagogiques pertinentes à l'enseignement des langues en milieu carcéral.

### **Qu'est-ce que la motivation ?**

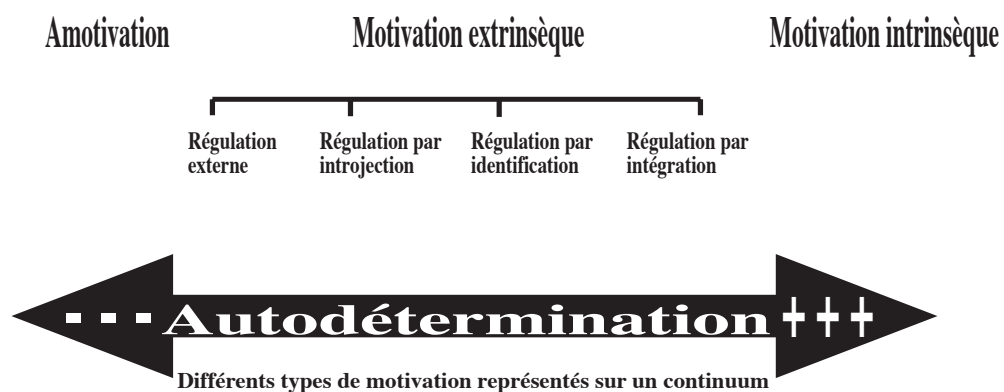
La motivation est le *tenseur*<sup>3</sup> des forces d'origine internes et externes (situationnelles, contextuelles et globales) qui influencent un individu sur le plan cognitif, affectif ou comportemental. La motivation agit sur le déclenchement, la direction, l'intensité, la persistance et la fréquence d'attitudes et de comportements.

### **La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan**

---

<sup>3</sup> Selon le Petit Robert (1993), un tenseur est un être mathématique constituant une généralisation du vecteur, défini dans un espace à  $n$  dimensions par  $n^k$  composantes et dont les propriétés sont indépendantes du système d'axes de coordonnées choisi.

Depuis le début du XXe siècle, le concept de motivation a été étudié selon différentes perspectives (Freud, 1923; Hull, 1943; Skinner, 1953, etc.). Il y a environ 25 ans, de Charms (1968) a été le premier à postuler que le comportement pouvait être motivé intrinsèquement ou extrinsèquement. La dichotomie motivation intrinsèque et motivation extrinsèque faisait alors son apparition dans la littérature. Deci et Ryan (1985, 1991) ont depuis introduit une théorie qui distingue différents types de motivation extrinsèque: la théorie de l'autodétermination (Figure 2.2).



**Figure 2.2**

Schématisme de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1991).

Cette théorie postule la présence de différents types de motivation qui se distinguent par leur degré d'autodétermination<sup>4</sup>. Ces types de motivation, situés sur un continuum d'autodétermination (Figure 2.2), se regroupent en

<sup>4</sup> L'autodétermination est définie comme le degré hypothétique de liberté perçue par l'individu dans le choix et l'exécution de ses actions.

trois grandes classes: l'amotivation (l'absence de motivation), la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.

Le construit de Deci et Ryan permet de considérer la motivation de façon multidimensionnelle. Leur théorie laisse loin derrière la dichotomie extrinsèque/intrinsèque, aujourd'hui révolue, et permet une analyse plus exacte de la motivation humaine, ouvrant ainsi la porte à d'intéressantes perspectives de recherche. D'ailleurs, Brown et Alatis (1990) soutiennent qu'il est désormais ridicule de s'en tenir à la dichotomie intrinsèque/extrinsèque lors d'études sur l'impact de la motivation dans l'apprentissage des langues.

### *L'amotivation ou la non motivation*

Selon Deci et Ryan (1985, 1991), l'amotivation ou la non motivation est l'absence de toute forme de motivation. Elle représente le niveau le plus bas d'autodétermination sur le continuum de la Figure 2.2. L'amotivation «atteint» un individu lorsqu'il ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats qu'il obtient (Deci et Ryan, 1985).

Lorsqu'amotivées, les personnes se sentent désabusées, se demandent pourquoi elles participent à l'activité en question et éventuellement abandonnent celle-ci. (Vallerand et coll., 1989: 329).

L'amotivation, dérivé de la théorie de la «résignation acquise»<sup>5</sup> (Seligman, 1975; Abramson, Seligman et Teasdale, 1978), est associée aux conséquences

---

<sup>5</sup> Au Québec, *learned helplessness*, concept d'abord développé par le psychologue américain Seligman (1967, 1975), est aussi traduit par «incapacité apprise à se venir en aide» (Legendre, 1993: 706). C'est une disposition retrouvée chez les individus convaincus que le succès ou l'échec ne peut être affecté par leur comportement.

les plus négatives en éducation. Un individu amotivé ou résigné face à l'école se sent impuissant et croit n'avoir aucun contrôle sur ses résultats scolaires.

Learned helplessness is a depressed state when a person feels that no matter what he or she does, it will have no influence on important life events. (McCown et Roop, 1992: 313).

### *La motivation extrinsèque*

La motivation extrinsèque regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales. (Vallerand et Thill, 1993: 255).

Selon Deci (1975), une personne motivée extrinsèquement ne fait pas l'activité pour cette dernière, mais plutôt pour en retirer quelque chose d'agréable ou afin d'éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée. Les raisons justifiant le comportement vont alors au-delà de l'activité elle-même. Les études de Deci et Ryan (1985, 1991) montrent qu'il existe en tout quatre types de motivation extrinsèque retrouvés sur un continuum d'autodétermination. Du plus bas au plus haut niveau d'autodétermination, il y a la motivation extrinsèque par régulation externe, la motivation extrinsèque par régulation introjectée, la motivation extrinsèque par régulation identifiée et la motivation extrinsèque par régulation intégrée (Figure 2.2):

a) *motivation extrinsèque par régulation externe*: l'activité est alors faite pour avoir une récompense, pour éviter une punition, ou tout simplement par obligation (Vallerand et coll., 1989). Par exemple, un jeune détenu qui apprendrait le français parce qu'il y est forcé par le directeur du Centre.

b) *motivation extrinsèque par introjection*: l'activité est faite parce que l'élève s'impose lui-même des pressions ou contrôles. Par exemple, un élève qui fait ses devoirs, guidé par un sentiment de culpabilité.

c) *motivation extrinsèque par identification*: l'activité est alors faite par choix. Elle devient ainsi valorisée et jugée importante pour la personne. Le conflit interne de l'introjection n'est pas présent. C'est à ce niveau de motivation extrinsèque que l'autodétermination commence vraiment à être présente (Vallerand et coll., 1989). Par exemple, un élève qui assiste au Programme de français, conscient de cette nécessité pour sa profession future .

d) *motivation extrinsèque par intégration*: l'activité est faite par choix, et les décisions prises par l'élève demeurent consistantes avec sa personnalité. C'est ici, selon Deci et Ryan (1991), le plus haut niveau d'autodétermination possible que l'on puisse atteindre pour des comportements motivés extrinsèquement. Par exemple, un élève qui choisit d'étudier pour son examen au détriment d'une autre activité, parce qu'il a conscience que la réussite scolaire est pour lui très importante.

The last type of extrinsic motivation is integrated regulation. At this level the person does the behavior willingly and the self-regulation is consistent with the individual's self-concept. The focus is on how the chosen extrinsically motivated behavior fits in with the rest of the person's life activities and valued goals. To the extent that there is harmony between the behavior and the individual's other facets of his or her self, there is integration. (Vallerand et Bissonette, 1992: 601).

### *La motivation intrinsèque*

Intrinsic motivation is an internal state that leads to action toward a goal. The state may be triggered by stimuli from the environment, but action is taken for reasons internal to the learner. Curiosity is an example of such a reason. (McCown et Roop, 1992: 318).

La motivation intrinsèque est présente lorsqu'une tâche ou une activité est accomplie pour le plaisir et la satisfaction retirés pendant sa pratique ou sa réalisation (Deci, 1975). Cette motivation est, selon Deci et Ryan (1985), le type de motivation avec le niveau d'autodétermination le plus élevé. Pour de nombreux chercheurs (Ames et Ames, 1985; Vallerand et Thill, 1993), la motivation intrinsèque doit être favorisée car elle engendre de nombreuses conséquences positives pour les élèves.

The value of intrinsic motivation, however, has only recently begun to receive the attention of researchers; and yet it has ascended rapidly to prominence. It has been proposed by some investigators as «the major educational outcome of significance». (Bowen et Madsen, 1978: 17).

Vallerand et ses collègues (1988, 1993) ont complété les travaux de Deci et Ryan en montrant l'existence de différents types de motivation intrinsèque. Selon ces chercheurs, la motivation intrinsèque peut être étudiée dans une perspective tridimensionnelle, soit:

a) *la motivation intrinsèque à la connaissance*: l'activité est alors faite pour le plaisir et la satisfaction éprouvés lorsqu'on apprend quelque chose de nouveau (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989: 325).

b) *la motivation intrinsèque à l'accomplissement*: l'activité est alors faite pour les sentiments de plaisir et de satisfaction ressentis pendant que l'on se

surpasse dans son travail ou que l'on est en train d'accomplir ou de créer quelque chose (ibid.).

c) *la motivation intrinsèque aux sensations*: l'activité est alors faite pour ressentir des sensations stimulantes, tels les plaisirs sensoriels et esthétiques (ibid.).

### **La théorie de l'évaluation cognitive**

Selon la théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1985), la motivation d'un individu est déterminée par ses besoins d'autodétermination et de compétence. Tout ce qui est susceptible d'influencer ces deux facteurs aura un impact sur la motivation d'un élève. La théorie de l'évaluation cognitive propose deux mécanismes qui produisent les changements de motivation: le locus de causalité perçu et la perception de compétence.

#### ***Le locus de causalité perçu***

Le locus de causalité perçu est en réalité la perception que les individus ont de l'origine de leur action. Si une personne croit que son comportement a été émis par choix, son locus de causalité est interne. Le contexte dans lequel la tâche a été effectuée est alors perçu comme supportant l'autonomie. À l'inverse, si un individu croit que son comportement a été émis par induction externe, son locus de contrôle est externe et le contexte dans lequel la tâche a été effectuée est alors perçu comme étant contrôlant.

#### ***La perception de compétence***

Selon Deci et Ryan (1985, 1991), le second facteur qui affecte la motivation est la perception de compétence. Elle peut être définie comme un état affectif complexe, assez stable et lié à la représentation qu'a un individu de son aptitude, de sa compétence face à une activité. Les événements qui aident un individu à se sentir compétent augmentent sa motivation autodéterminée. Par opposition, les événements qui viennent miner les sentiments de compétence d'un individu diminuent aussi sa motivation autodéterminée.

### **Les autres importantes théories de la motivation**

Trois théories importantes se retrouvent dans la conception sociale-cognitive de la motivation: la théorie de *l'attribution causale* de Weiner (1986, 1992), la théorie des *buts* de Dweck (1986) et la théorie de *l'auto-efficacité* de Bandura (1986).

#### ***La théorie de l'attribution causale***

Dans sa théorie de l'attribution causale, Weiner (1986, 1992) classe les raisons que les élèves donnent pour justifier leurs succès ou leurs échecs dans une activité. Le psychologue de Stanford détermine ainsi leur motivation. Les raisons données par les élèves (attributions) peuvent refléter les différences dans la perception de contrôle que les élèves ont de leurs succès/échecs scolaires (cause interne ou externe), la stabilité (raison stable ou qui peut être changée) et la contrôlabilité (cause contrôlable ou incontrôlable) de ces raisons. Les attributions de locus de causalité (interne ou externe) affectent surtout l'estime de soi, la stabilité influence l'espérance

de succès, et la contrôlabilité a un impact particulier sur les sentiments d'un individu (colère, haine, honte, etc.).

Par exemple, un élève qui obtient une mauvaise note à un examen et qui attribue ce résultat à un manque d'effort (cause interne, contrôlable et instable) aura beaucoup plus de chance de réussir qu'un élève qui obtient un faible score à un test et qui attribue son échec à son habileté (cause interne, incontrôlable et stable) ou à la chance (cause externe, incontrôlable et instable). Les raisons perçues par les élèves quant aux motifs de leurs succès ou échecs scolaires modulent leurs sentiments, attentes et comportements face à leurs études, et donc, leur motivation scolaire (Weiner, 1991).

### *La théorie des buts*

Dweck (1986, 1991) montre comment les buts pour des tâches d'ordre cognitif façonnent les réactions face au succès ou à l'échec et affectent l'apprentissage cognitif. L'auteur soutient qu'il existe deux types de buts que l'on retrouve chez les élèves: des buts de performance et des buts d'apprentissage. Les buts d'apprentissage amènent l'élève à centrer son attention sur la tâche et à essayer d'apprendre selon ses propres critères. La motivation est alors souvent intrinsèque. À l'inverse, les buts de performance amènent l'élève à réaliser des activités afin de répondre à des critères extérieurs (parents, professeurs etc.), et la motivation devient ainsi extrinsèque. Les travaux de Dweck (1986) démontrent donc que les buts de performance et d'apprentissage mènent à différents types de motivation.

### *La théorie de l'auto-efficacité*

Développée par Albert Bandura (1977, 1986, 1991), la théorie de l'auto-efficacité postule que la perception de contrôle sur un résultat espéré affecte la quantité d'efforts dépensés en vue de l'atteindre. Ainsi, si un élève croit avoir certaines chances de réussir, et que l'activité représente un défi pour lui, il sera tenté d'investir beaucoup d'efforts. Cependant, si l'élève croit ne pas avoir de contrôle sur le résultat ou que l'activité lui apparaisse insipide, il aura tendance à fournir moins d'efforts.

### **Des études spécifiques à l'apprentissage des langues secondes**

#### *L'étude de Starets (1990)*

Moshé Starets stipule que l'acquisition d'une langue est influencée par les attitudes affectives et matérielles de l'élève envers cette même langue. Basée sur ce postulat, ce chercheur soutient que ces deux types d'attitudes peuvent aider les élèves dans l'apprentissage d'une langue seconde. La recherche, menée auprès d'élèves acadiens néo-écossais, montre des attitudes différentes pour l'apprentissage de l'anglais ou du français. Les attitudes positives (motivation intégrative ou intrinsèque) favorisent l'apprentissage du français alors que les attitudes pragmatiques ou matérielles favorisent l'apprentissage de l'anglais. Ces résultats s'expliquent, selon l'auteur, par

l'importance économique de l'anglais. La plupart des activités économiques du pays se déroulent en anglais et un métier "bien rémunéré" est aussi associé à la langue anglaise. L'opinion des élèves quant à "l'orientation linguistique" du système scolaire acadien est que l'école se vive dans une ambiance francophone, mais que les matières importantes ou étant considérées comme des pré-requis pour l'entrée à l'université soient données en anglais.

### *L'étude d'Albanese (1987)*

Albanese (1987) met en évidence trois éléments qui semblent jouer un grand rôle dans la motivation ou les attitudes positives face à l'apprentissage d'une langue seconde soit: 1) les débouchés professionnels, 2) le rôle de la langue seconde dans l'éducation libérale et 3) la théorie cognitive de l'apprentissage. Ce sont selon lui les trois raisonnements bien distincts qui sont à la base de l'acquisition de connaissances dans les langues secondes.

### *Les études de Gardner et ses collègues (1959, 1972, 1975, 1986, 1989)*

Il a fallu attendre que Gardner et Lambert (1972) publient des recherches couvrant plus d'une décennie pour constater l'importance de la motivation et des attitudes comme facteurs déterminants dans l'apprentissage d'une langue seconde. Les aptitudes et l'intelligence n'étaient plus les seuls facteurs à être considérés. Pour Gardner et Lambert (1972), il est possible de modifier des attitudes ou de changer une motivation, alors qu'il est presque impossible de manipuler l'intelligence ou les aptitudes.

Pour Gardner et Lambert (1972), l'apprentissage d'une langue seconde est relié en partie à la capacité intellectuelle (Pimsleur, 1962), aux aptitudes (Halsall, 1969), mais il y a aussi une autre variable d'une grande importance: la motivation de l'élève à apprendre («*motivation to learn*»). Presque quinze années plus tard, d'autres études de Lambert (1986) ont démontré que la motivation était en fait une combinaison d'attitudes («*composite of attitudinal variables*»), soit:

- 1) l'attitude face au "groupe" parlant ce langage;
- 2) l'attitude face à l'enseignant et au cours et;
- 3) l'attitude face à l'apprentissage de la langue de même que l'intensité de la motivation de l'élève à apprendre cette langue.

Selon Gardner (1986), une motivation élevée est le produit d'attitudes positives dans ces différents regroupements. Un meilleur apprentissage en découle. Dans son livre (1986: 152-159), Gardner appuie sa théorie à l'aide d'un modèle des déterminants de l'apprentissage du français, langue seconde. Son modèle tente d'expliquer le rôle des différences individuelles telles que l'aptitude, l'intelligence et la motivation. Un LISREL vient appuyer le modèle de Gardner. Il y a une forte relation entre les attitudes positives face à la communauté parlant la langue et la motivation. De plus, il y a une forte relation entre la motivation et l'apprentissage de la langue.

Dans une étude sur les déterminants de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde auprès d'étudiants universitaires du Canada, Gardner, Lalonde et Pierson (1982) ont trouvé que l'intensité de la

motivation, le désir d'apprendre le français et les attitudes face à l'apprentissage du français étaient de bons indices de réussite. Ces chercheurs ont montré que le milieu culturel de l'individu a une grande influence sur ses attitudes et sa motivation. Leurs résultats soulignent les bénéfices d'échanges, de contacts fréquents avec l'autre culture, l'autre milieu.

Gardner, Robert, Moorcroft, Metford (1989) ont étudié la relation entre une série d'attitudes, la motivation, et des aptitudes favorables à l'acquisition et l'apprentissage d'habiletés langagières en français. Une batterie de tests a été administrée à 89 étudiants universitaires inscrits à un cours d'été intensif en français, langue seconde. Une analyse factorielle a identifié quatre facteurs qui semblent être plus importants pour l'apprentissage d'habiletés langagières en français, langue seconde: la réussite en français, la motivation intrinsèque (intégrative), la confiance personnelle face au français et la perception de compétence face au français. Selon Gardner et coll. (1989), le rôle joué par les aptitudes langagières ou la motivation et les attitudes est en étroite relation avec le contexte dans lequel les cours se donnent. Les chercheurs suggèrent, pour diminuer la perte de l'apprentissage du français parlé, de favoriser l'utilisation de la langue surtout dans des conditions où la motivation et les attitudes jouent un rôle important.

### *L'étude de Malecka (1987)*

Malecka ne recherche pas l'impact de la motivation des élèves dans leur apprentissage d'une langue seconde. L'auteur renverse la vapeur et examine plutôt la motivation apportée par l'apprentissage d'une langue seconde.

S'intéressant particulièrement aux enfants avec des troubles d'apprentissage, la chercheuse s'est demandée si le fait d'avoir une "compétence relative" en français, langue seconde, avait des influences sur la motivation scolaire des élèves. Ses résultats semblent concluants. Elle remarque que les progrès rapides et notables observés dans l'apprentissage du français ont une influence directe sur la motivation des élèves. Ces derniers sont ainsi plus portés à travailler. Ils ont aussi une meilleure estime d'eux-mêmes et acquièrent plus rapidement une certaine compétence pour parler français.

Il est intéressant de noter que Malecka reproche fortement à l'administration scolaire de négliger l'apport considérable de la motivation engendrée par une compétence dans une langue étrangère; *"elle peut apporter à l'enfant tant sur le plan affectif et sur le plan académique, même dans les autres matières"*.

#### ***L'étude de Clément (1977).***

Réalisée auprès d'élèves francophones de l'est du Québec, cette étude montre que trois facteurs sont importants dans l'apprentissage d'une langue seconde: la motivation, l'anxiété et la confiance. Lorsque les élèves francophones ont des contacts, des échanges fréquents avec les élèves anglophones, leur motivation pour apprendre l'anglais augmente, leur confiance, lorsqu'ils s'expriment en anglais, augmente et leur anxiété diminue. La compétence des élèves ou le degré d'apprentissage d'une langue seconde dépendrait beaucoup de la fréquence et de la durée des échanges des élèves francophones avec ceux des milieux anglophones.

### ***L'étude d'Ely (1986)***

L'auteur étudie un modèle de déterminants de l'apprentissage d'une langue seconde (l'espagnol à l'université). Il soutient qu'il y a principalement trois facteurs qui sont à la base de l'apprentissage d'une langue dans une classe: les malaises (*discomfort*), les aléas (*risktaking*) et la sociabilité. L'auteur trouve que la participation au cours est ce qui semble le plus diminuer les malaises et les aléas. C'est aussi ce qui semble augmenter de beaucoup la motivation et la sociabilité. Ely postule donc que la participation à un cours de langue seconde est un déterminant important dans la réussite du cours puisqu'il atténue les facteurs freinant l'apprentissage de la langue seconde (malaises et aléas) et qu'il renforce les facteurs favorisant la compétence dans la langue (motivation et sociabilité).

### **La motivation et apprentissage des langues: discussion**

Compte tenu des déterminants de la motivation retrouvés à l'intérieur des différentes études, il est fort probable que les pratiques pédagogiques qui agissent sur: les buts des élèves (Dweck, 1986); les causes ou attributions face au succès ou à l'échec (Weiner, 1991); les perceptions de contrôle et de compétence (Deci et Ryan, 1991); les perceptions de contrôle sur le résultat espéré et les caractéristiques «attrayantes» de l'activité pédagogique (Bandura, 1986); et sur la participation (Ely, 1986) auront un impact important sur la motivation à apprendre une langue seconde.

### Si une image vaut 1000 mots, combien de mots vaut un Vidéo?

Au XVII<sup>e</sup> siècle, le Morave<sup>1</sup> Jan Amos Komensky [1592-1670], plus connu sous le nom latin de *Comenius*, soulignait déjà l'importance de l'image dans l'enseignement des langues; l'importance de l'image en action.

Il n'y a pas de fourreau sans glaive, d'écale sans amande, d'image sans mot (Comenius, cité par Germain, 1993: 91)

Grand sensualiste et empiriste, *Comenius*, à l'image de Francis Bacon [1561-1626], postule que les mots sont surtout appris par les sens. En d'autres termes, *Comenius* ne préconise pas des exercices à vide, sans lien et sans raison; il désire une didactique des langues fondée sur l'intérêt des élèves, sur les besoins des apprenants.

N'entreprends pas un enseignement sans avoir bien excité d'avance le goût de l'élève [...] Offrir toujours quelque chose qui soit à la fois délectable et utile; les esprits seront ainsi amorcés; ils accourront avidement avec une attention toujours prête. (Komensky cité par Bovet, 1981: 19-25).

Le joyau de l'oeuvre de Komensky, l'*Orbis Sensualium Pictus*, est l'ancêtre de tous les manuels scolaires imagés, tels que nous les connaissons en 1994.

Surtout, le *Monde sensible* est le premier livre à usage scolaire où l'image ait un rôle fondamental. Certes, maints manuels ou encyclopédies de la

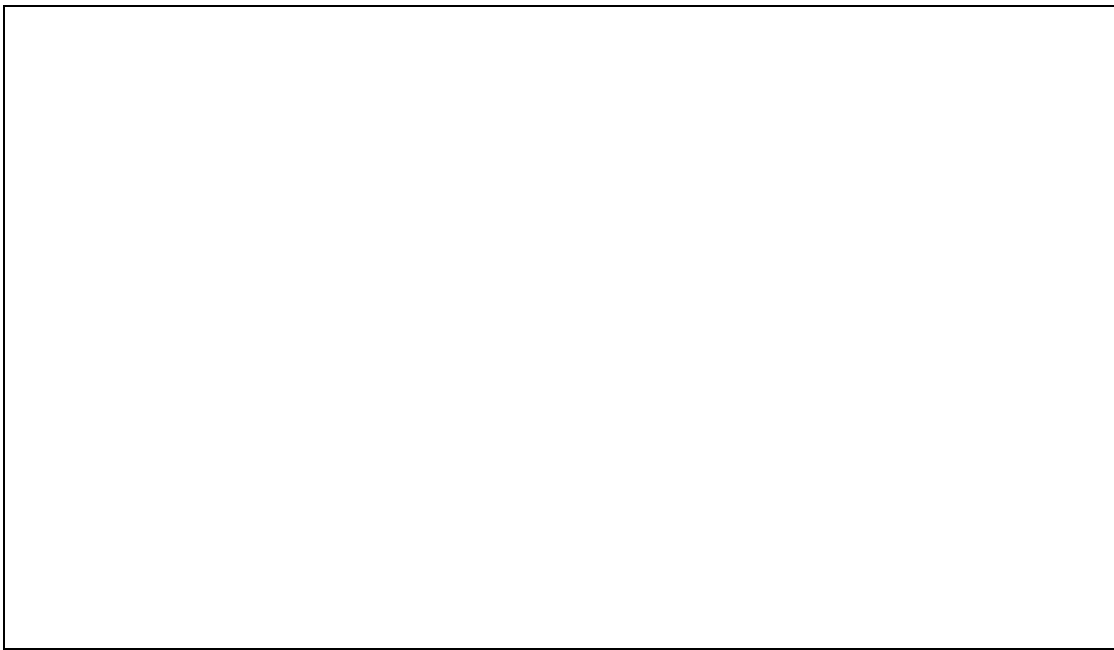
---

<sup>1</sup> La Moravie est une région de la Tchécoslovaquie, à l'est de la Bohême, traversée par le Morava (fleuve).

Renaissance comportaient des vignettes, mais elles ne servaient que de support à la mémoire (Prévot, 1981: 206).

C'est dans l'*Orbis Sensualium Pictus* que Comenius réalise pleinement pour la première fois le principe du parallélisme des choses et des mots et cela en utilisant pour la présentation de la signification des procédés iconiques. Le nouveau vocabulaire de chaque chapitre est illustré par une image. À côté de chaque nouveau mot, il marque un petit chiffre qui rapporte à un objet figurant sur l'image identifiée par le même numéro (Caravolas, 1984: 177).

Ce que le fondateur de la didactique des langues comme discipline éducationnelle tentait de faire lorsqu'il enseignait les langues, c'était de reproduire l'image en action, de "faire bouger" l'image. Certes, comme le démontre la Figure 2.2, les possibilités de "faire bouger" l'image au XVIIe siècle étaient très limitées. Néanmoins, de nos jours, il est possible de le faire grâce à la Vidéo, à la télévision.



**Figure 2.2**  
Exemple d'image du livre de Comenius.  
(tiré de *l'Orbis Sensualium Pictus* de Comenius, in Germain, 1993)

### La télévision dans l'enseignement des langues

Notre civilisation connaît la télévision vieille, bientôt d'un demi siècle. [...] Personne ne reste indifférent à son égard. La télévision fascine et inquiète. Il y a cinquante ans que l'image a fait irruption dans les foyers [...] (Lazar, 1988: 17)

*Il y a bientôt cinquante ans que la télévision a fait irruption dans les foyers...* Néanmoins, encore aujourd'hui, elle n'est pas un outil pédagogique utilisé fréquemment dans les écoles. Pour Lazar (1988), la télévision a perturbé la société. Elle a changé nos moeurs, bousculé le temps, la vitesse, a ébranlé nos bonnes vieilles habitudes. Ce changement de perception se remarque surtout chez les jeunes, cette génération qui a grandi avec la télévision. La nouvelle génération, contrairement à l'ancienne, est constamment imprégnée de la culture-télévision. L'école a été créée à une époque où la transmission de la connaissance se faisait par des médiums appropriés pour l'époque (surtout les livres), et elle arrivait plutôt bien à remplir ce rôle. De nos jours, comme la vie et la culture des jeunes d'aujourd'hui sont imprégnées de la culture-télévision, le contexte scolaire doit, lui aussi, être modifié, changé, adapté. Ce n'est pas l'abandon de la culture livresque qui est prêché, mais plutôt l'actualisation des médiums d'enseignement.

Il est bon de profiter de l'engouement que suscite la télévision chez les jeunes. La télévision est un des plaisirs préférés des foules, et elle a mis à la

portée des jeunes détenus, sans aucun effort et sans exigence de culture préalable, le merveilleux qui détourne un instant des dures réalités quotidiennes. La télévision est devenue le passe-temps qu'était jadis le livre. Bien entendu le jeune est encore plus que quiconque sensible à cette féerie de lumière, et c'est précisément par là que la télévision peut avoir un pouvoir d'enseignement considérable.

## **CHAPITRE III**

### **HYPOTHESES ET DEFINITION DES VARIABLES**

#### **VARIABLES PRINCIPALES**

Les nombreuses études citées dans le cadre théorique semblent proposer l'existence d'un lien entre des pratiques pédagogiques adaptées aux besoins particuliers des élèves et l'apprentissage de la langue seconde. C'est pourquoi, dans la réalisation de cette étude, deux «variables principales» sont considérées:

- 1) les pratiques pédagogiques utilisées ;
- 2) la compétence de communication des élèves en français, langue seconde (en fonction d'une batterie de tests du ministère de l'Éducation du Québec).

#### **VARIABLES SECONDAIRES**

Par ailleurs, comme de nombreux auteurs soulignent l'apport des pratiques d'enseignement, des supports pédagogiques (Audio, Vidéo, etc.) et du matériel didactique dans la motivation à apprendre une langue seconde, les variables suivantes seront aussi considérées:

- 1) la motivation des élèves pour l'apprentissage du français, langue seconde;
- 2) le matériel didactique utilisé;
- 3) les supports pédagogiques utilisés;

## **Hypothèses**

Compte tenu de la littérature, il est possible de formuler une hypothèse générale sur les résultats de l'expérimentation: il existe une relation entre certaines pratiques pédagogiques et l'apprentissage de la langue seconde, pour les élèves des prisons-écoles.

### ***Hypothèse principale***

De nombreuses études énumérées à l'intérieur du cadre théorique marquent l'importance du rôle de l'enseignant dans une classe, et plusieurs soutiennent même son influence sur l'apprentissage fait par les élèves. Ainsi, il est concevable de supposer que:

*Des pratiques pédagogiques pertinentes, adaptées aux besoins et aux intérêts particuliers des jeunes adultes anglophones du centre carcéral étudié seraient susceptibles de favoriser un meilleur apprentissage du français, langue seconde.*

### ***Hypothèse secondaire #1***

La littérature relevée dans le cadre théorique montre clairement qu'il existe un lien entre la motivation à apprendre une langue seconde et les pratiques pédagogiques adaptées aux intérêts et aux besoins des apprenants.

De plus, la littérature sur la «culture télévision» laisse entrevoir qu'un enseignement exploitant un tel média est plus motivant pour les élèves. Il est ainsi possible de supposer que:

*Les pratiques pédagogiques pertinentes et adaptées aux besoins et aux intérêts des apprenants, de même que l'exploitation de la Vidéo et de la télévision comme médiums d'enseignement seront susceptibles d'augmenter (gain) la motivation des élèves face à l'apprentissage du français, langue seconde.*

### ***Hypothèse secondaire #2***

La métaphore de l'iceberg de Cummins (1985) de même que le reste de la littérature qui traite du lien entre les compétences dans la langue première et la langue seconde permet de supposer que:

*La compétence langagière des élèves en français, langue seconde devrait être reliée à leur compétence en langue première, l'anglais.*

## CHAPITRE IV

### CADRE METHODOLOGIQUE

**Introduction** Depuis quelques années, une prison-école pour jeunes de la région de Montréal tentait désespérément de mettre sur pied un programme de français, langue seconde, pour ses pensionnaires. En janvier 1993, le conseiller pédagogique de la commission scolaire rattachée à la prison-école a fait une demande expresse auprès du directeur du département de la didactique des langues de l'Université McGill. Il était urgent, tant pour les cadres de la commission scolaire que pour les enseignants de la prison-école, de mettre sur pied un programme qui permette aux jeunes délinquants de parler en français. C'est ainsi que j'ai été contacté et que j'ai mis sur pied, avec la collaboration du milieu, du directeur du département de l'Université McGill et du conseiller pédagogique de la commission scolaire, le *Programme de français fonctionnel*<sup>1</sup> (PFF) entre janvier 1993 et mai 1994. Il est à noter que les autorisations nécessaires (voir Annexe I) ont été obtenues auprès des participants, des enseignants, des éducateurs et des dirigeants du Centre pénitentiaire et de la commission scolaire responsable de la Prison-école.

#### **Le contexte de l'étude**

---

<sup>1</sup> Nom qui a été donné au programme. À ce jour, le programme est toujours en place.

La recherche s'est donc déroulée dans un centre carcéral pour jeunes contrevenants de la région de Montréal entre le mois de janvier 1993 et le mois de mai 1994. Cet établissement du réseau des Affaires sociales du Québec dessert une population de 250 adolescents de sexe masculin âgés de 14 à 18 ans, lors de l'admission. Ce centre, appelé Minerve pour les besoins de l'étude, constitue la dernière ressource offerte aux jeunes ayant de sérieux problèmes avec la justice. Les reclus admis à Minerve sont sous l'ordonnance d'un Juge, soit en vertu de la Loi sur les jeunes Contrevenants, soit de la Loi de la Protection de la jeunesse. Les jeunes sont retenus dans un cadre de garde fermée afin d'assurer la protection de la société.

Par le type de clientèle qu'il dessert, par sa philosophie d'intervention, par le type de services et de programmes qu'il offre, Minerve est une ressource unique en son genre, non seulement au Québec mais également au Canada. En 1987, l'Établissement devenait même récipiendaire d'un prix pour la qualité des services offerts aux adolescents. De plus, c'est le seul établissement canadien pour jeunes délinquants à être officiellement accrédité par *l'American Correctional Association*.

Les jeunes de Minerve sont répartis dans 24 unités de 10 ou 12 prisonniers chacune. Il y a en tout 22 unités francophones et 2 unités anglophones. À l'intérieur de chaque unité, on retrouve une petite salle de classe, une salle à manger et une salle de détente. Avec les barreaux des fenêtres et le béton gris des murs, la salle de classe est loin de fournir un environnement propice à l'apprentissage. Comme les élèves la trouvent peu

attrayante, et que la motivation est, selon nous, nécessaire à l'apprentissage du français, nous avons décidé que le PFF se déroulerait dans la salle de détente. Une douzaine de fauteuils ainsi qu'une télévision meublent cette salle qui est de loin la préférée des pensionnaires. Un tel contexte pourrait encourager les jeunes à apprendre le français.

### *Les objectifs de Minerve*

#### *La réadaptation*

Les dirigeants du Centre ont la conviction que les actes délinquants posés par l'adolescent sont des symptômes du développement progressif d'une image de soi négative et de conflits internes graves qui se sont enracinés dans le passé. Dans le cadre des ordonnances de placement, Minerve vise à aider l'individu à modifier ses modes adaptatifs, en acceptant d'abandonner les anciens pour en acquérir de nouveaux plus appropriés.

#### *La formation*

Le jeune adolescent qui est placé dans le centre Minerve essaie d'utiliser ce temps de passage dans le but de se développer, sur le plan cognitif, physique et affectif. C'est pourquoi l'Établissement, à l'aide de son personnel et en collaboration avec des commissions scolaires, offre aux jeunes toute une gamme de programmes scolaires et parascolaires. Le Programme de français fonctionnel fait partie des projets offerts par Minerve aux jeunes détenus.

#### *La réinsertion sociale*

Les dirigeants du Centre définissent la réinsertion sociale comme étant une composante essentielle du processus d'intervention auprès des jeunes. Elle fait partie intégrante de l'ensemble de toutes les interventions offertes aux jeunes. C'est donc aussi avec un objectif de réinsertion sociale que le PFF a été mis sur pied. Il était de l'avis de tous qu'une certaine maîtrise du français était nécessaire aux jeunes détenus pour qu'ils puissent se trouver un travail et se réinsérer à la société québécoise, une fois leur sentence complétée.

### **Les sujets de l'étude**

Les 24 pensionnaires des deux unités anglophones de Minerve ont participé au PFF. Les jeunes de ces deux unités ont commis des délits allant du vol simple à l'homicide. Ils ont un âge moyen de 17.4 ans. Les plus jeunes ont 16 ans, et les plus âgés 22 ans. En vertu de la Loi sur les jeunes Contrevenants, une personne mineure peut être condamnée pour une sentence maximale de 5 ans. Dans certains cas, les jeunes commettent un crime à l'âge de 17 ans, mais ne sont pas condamnés avant l'âge de 18 ou même 19 ans. Il est donc fréquent de retrouver certains pensionnaires âgés de plus de 20 ans à Minerve. Le Tableau 4.1 résume les caractéristiques générales de la clientèle retrouvée à Minerve.

**Tableau 4.1** Caractéristiques de la clientèle de l'étude

Type de clientèle	<i>Adolescents de sexe masculin</i>
Age moyen	<i>17.4 ans</i>

Provenance	<i>Région de Montréal, autres régions du Québec, Est de l'Ontario, et les maritimes. Environ 25% de la clientèle est originaire d'un pays autre que le Canada.</i>
Délits commis	<i>Du vol simple à l'homicide.</i>
Autres difficultés	<i>Prostitution, drogues, fugues et alcoolisme.</i>
Niveau scolaire	<i>Niveau moyen correspond à la 6e année du primaire. En général, retard scolaire très marqué (4-5 ans)</i>
Interventions antérieures	<i>Foyers d'accueil, foyers de groupe, Centres de réadaptation de garde ouverte et parents adoptifs.</i>
Statut légal	<i>Tous les adolescents du Centre sont sous la Loi des Jeunes contrevenants ou la Loi de la Protection de la jeunesse.</i>
Durée moyenne du séjour	<i>15 mois</i>

Il est aussi intéressant de noter que parmi les 24 jeunes détenus participant au PFF, seuls deux avaient atteint la deuxième année du secondaire, quatre étaient inscrits en première secondaire. Les 18 autres élèves avaient un niveau scolaire égal ou inférieur à la sixième année du primaire. Toutefois, il était de notre avis que leur niveau scolaire ne serait pas un obstacle insurmontable dans l'apprentissage du français, langue seconde. De plus, comme le souligne Cummins (1985), même si les résultats de nombreuses études ont montré le lien possible entre la réussite scolaire, la maîtrise de sa langue maternelle et l'apprentissage d'une langue seconde, c'est surtout le niveau en langue maternelle (L1) d'un élève qui est le meilleur indice du potentiel à apprendre une langue seconde (L2). Comme tous les élèves de Minerve parlaient bien l'anglais, nous pensions donc qu'il était possible pour eux d'apprendre le français.

**Plan général de l'étude et de la cueillette des données** En février 1993, avant que le PFF ne débute, une analyse des besoins a été effectuée auprès de la clientèle anglophone de Minerve. Réalisée à l'aide d'un questionnaire, cette analyse avait pour but de déterminer des thèmes de leçons susceptibles d'intéresser les jeunes détenus. Par la suite, cette analyse devait permettre à l'équipe d'intervenants de créer des activités pédagogiques centrées sur ces mêmes thèmes. Selon Yalden (1988), l'analyse des besoins est une étape essentielle à toute implantation d'un nouveau programme. Habituellement, l'analyse de besoins se fait par écrit, soit comme nous l'avons faite, par l'entremise de sondages ou de questionnaires. Néanmoins, à cause de la clientèle particulière de Minerve, cette méthode ne nous a pas permis de bien comprendre les intérêts des jeunes susceptibles de participer au PFF. L'analyse effectuée nous a plutôt révélé que ces contrevenants n'aiment ni écrire ni répondre à des questionnaires.

Il a donc fallu effectuer, à la fin de février 1993, une analyse des besoins par entrevues. De nombreuses entrevues structurées et semi-structurées ont donc été réalisées au début du PFF, de même que tout au long de l'étude. Dans l'entrevue structurée (Annexe II), les élèves devaient répondre à des questions identiques, alors que dans l'entrevue semi-structurée (Annexe III), l'enquêteur avait un schéma précisant les thèmes à explorer. Précisons aussi que la façon dont les questions étaient structurées de même que leur ordre n'étaient pas fixés d'avance. Les entrevues effectuées en février 1993 ont permis de mieux saisir les besoins et les intérêts des jeunes pensionnaires de la prison-école: la télévision, le cinéma, la musique, les compétitions

sportives (que les jeunes détenus suivent avec passion), les dessins animés et l'apprentissage professionnel. Enfin, les entrevues effectuées tout au long de l'étude, soit entre mars 1993 et mai 1994, nous ont permis d'étudier, d'évaluer le succès et de réorienter le PFF mis en place. Pour Mishler (1986), les entrevues sont d'ailleurs essentielles à toute recherche de nature qualitative puisqu'elles permettent, entre autres, une meilleure compréhension des sujets étudiés.

### *Les débuts du PFF*

Le PFF a officiellement débuté en mars 1993. Les jeunes détenus ont vu un peu plus de 65% de leur temps scolaire (soit environ 12 heures sur une possibilité de 20) dédié à l'apprentissage du français, langue seconde. Présenté au Tableau 4.2, l'horaire des jeunes prisonniers participant au PFF, montre le nombre de périodes accordées au PFF et aux autres matières scolaires (ÉCOLE). Lors des périodes de transition, les élèves sont tenus de regagner leur cellule. À l'occasion, durant les périodes de transition, certains élèves sont autorisés à aller dans la salle de jeux pour faire une partie d'échecs, de Monopoly ou de backgammond.

**Tableau 4.2** Horaire des élèves participant au PFF

	<i>Lundi</i>	<i>Mardi</i>	<i>Mercredi</i>	<i>Jeudi</i>	<i>Vendredi</i>
7h00	Lever	Lever	Lever	Lever	Lever
7h00-7h30	Préparation	Préparation	Préparation	Préparation	Préparation
7h30-8h00	Petit déjeuner	Petit déjeuner	Petit déjeuner	Petit déjeuner	Petit déjeuner
8h00-8h45	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*
8h45-9h45	<b>PFF</b>	<b>PFF</b>	<b>PFF</b>	<b>PFF</b>	Gymnase

9h45-10h00	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*
10h00-10h50	<b>PFF</b>	<b>PFF</b>	<b>PFF</b>	<b>PFF</b>	ÉCOLE
10h50-11h00	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*
11h00-11h40	ÉCOLE	ÉCOLE	ÉCOLE	ÉCOLE	ÉCOLE
11h40-12h00	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*
12h00-12h30	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch
12h30-13h30	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*
13h30-14h30	ÉCOLE	ÉCOLE	Thérapie	<b>PFF</b>	<b>PFF</b>
14h30-14h40	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*
14h40-15h40	Gymnase	ÉCOLE	Gymnase	Piscine	<b>PFF</b>
15h40-16h00	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*
16h00-17h00	<b>PFF</b>	Thérapie	Bibliothèque	Thérapie	Thérapie
17h00-17h30	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*
17h30-18h00	Diner	Diner	Diner	Diner	Diner
18h00-22h00	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*	Transition*
22h00	Coucher	Coucher	Coucher	Coucher	Coucher

Des évaluations de la compétence de communication (compréhension orale et expression orale, en fonction de tests officiels du ministère de l'Éducation du Québec) ont été effectuées à 10 reprises au cours de l'étude (voir Tableau 4.2).

**Tableau 4.2** Répartition chronologique de l'évaluation de la compétence de communication des sujets de l'étude<sup>3</sup>

Avril 93	Juin 93	Juil. 93	Sept. 93	Nov. 93	Déc. 93	Fév. 94	Mars. 94	Avril 94	Mai 94
-------------	------------	-------------	-------------	------------	------------	------------	-------------	-------------	-----------

<sup>3</sup> En fonction d'une batterie de tests officiels du ministère de l'Éducation du Québec.

<sup>3</sup> En fonction d'une batterie de tests officiels du ministère de l'Éducation du Québec.

<i>Expression orale en FLS</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Compréhension orale en FLS</i>	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X
<i>Compréhension orale en anglais (L1)</i>	X	-	-	X	-		X	-	-	-

• Note: la marque "X" signifie qu'une évaluation a été effectuée.

Lors des tests de compréhension orale (Annexe IV), les élèves devaient écouter une série de cinq courts textes ou dialogues enregistrés sur une bande sonore. Ils devaient ensuite répondre, pour chaque série de dialogues, à 5 questions (ce qui fait en tout 25 questions par test). Ces tests de compréhension orale sont destinés à des élèves anglophones de troisième secondaire apprenant le français, langue seconde, au Québec. Les différentes versions utilisées dans l'étude avaient toutes été validées et standardisées par le ministère de l'Éducation du Québec entre 1990 et 1994.

Lors des tests d'expression orale (Annexe V), les élèves devaient s'exprimer en français dans un contexte particulier. Ce contexte est décrit dans un texte déclencheur où l'élève est amené, par exemple, à demander un congé à son patron, à signaler une erreur sur sa facture de restaurant, à contester une contravention donnée par un agent de police. La performance des élèves aux divers tests d'expression orale a toujours été enregistrée et retranscrite. Un nom de code a été attribué aux jeunes contrevenants dans le but de préserver leur anonymat. Dans les extraits présentés au chapitre suivant, les élèves sont identifiés par *E* (élève) suivi d'un numéro (1 à 24). Les

élèves gardent le même nom de code pour tous les extraits retranscrits. Les intervenants sont identifiés par *I* (intervenant).

En plus des tests de communication orale, un test destiné à évaluer la motivation à apprendre le français langue seconde, l'*Échelle de motivation pour l'apprentissage des langues* (Annexe VI), a aussi été administré à deux reprises à tous les sujets (dès leur arrivée dans le PFF, puis quatre mois après). Ce questionnaire sera décrit plus loin dans la section *Instruments de mesure*.

Finalement, trois ou quatre visites par semaine d'observation participante (environ 150 minutes par visite) ont été effectuées au cours de la recherche (de janvier 1993 jusqu'à la fin de mai 1993, et de la fin de juillet 1993 jusqu'à la fin de mai 1994). Au cours de ces périodes, le chercheur principal tenait un journal de bord sur lequel étaient inscrites toutes ses observations.

### **Type de recherche envisagée: la recherche-action**

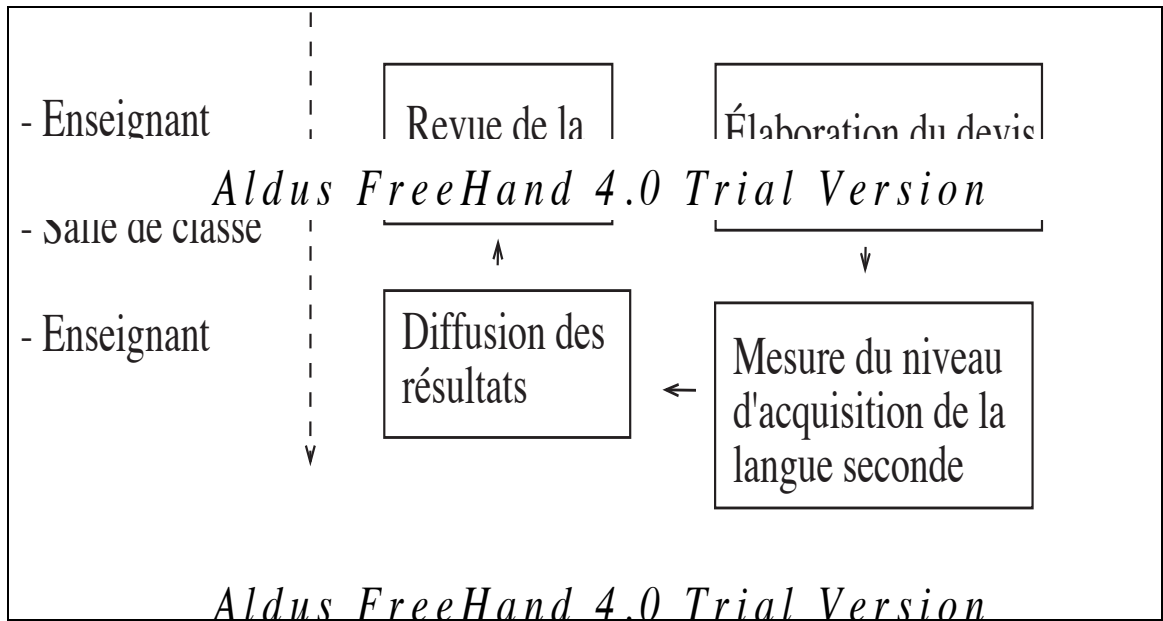
L'année 1991 a marqué le centenaire de la naissance de Kurt Lewin [1891-1974]. Ce psychologue allemand a grandement influencé les méthodes de recherche et d'intervention en sciences humaines et sociales. En outre, ce scientifique a eu l'idée intéressante de lier la recherche et l'action, le chercheur et le praticien, le savoir et le savoir-faire. Selon Lewin (1948), la «vérité» émise par le chercheur doit être aussitôt éprouvée dans l'action. La recherche-action doit être une façon plus efficace, plus pragmatique de faire de la recherche.

Pour Deslauriers (1992), la recherche-action est aussi un mode d'investigation qui tente d'établir un lien particulier entre le chercheur et les sujets. Il y a, en quelque sorte, une fusion du chercheur dans le milieu de recherche. Il en arrive à perdre son identité, sa distinction. Cette relation différente permet au chercheur de vérifier l'application de ses hypothèses de recherche, de ses idées et de ses théories au fur et à mesure qu'elles se développent, alors que le praticien s'approprie la recherche à mesure qu'il l'expérimente. Ce mode de recherche, de plus en plus actuel, demande au chercheur de s'associer au praticien pour apprendre de lui, tout en poursuivant son investigation. La recherche-action laisse ainsi une plus grande place aux praticiens et aux sujets de l'étude.

Cependant, même si elle semble gagner une certaine notoriété en psychologie et en éducation, la recherche-action est quasi-absente de la littérature en langue seconde. Le fossé qui sépare les utilisateurs et les producteurs de ce champ de recherche est de plus en plus dénoncé<sup>4</sup>. En fait, la majeure partie de la recherche en langue seconde a délaissé pendant longtemps l'enseignant et ses pratiques pédagogiques pour se centrer sur le produit d'apprentissage. La Figure 4.1 illustre le modèle traditionnel de recherche en langue seconde, alors que la Figure 4.2 propose un modèle qui intégrerait les principes de la recherche-action où l'enseignant aurait un rôle plus important à jouer.

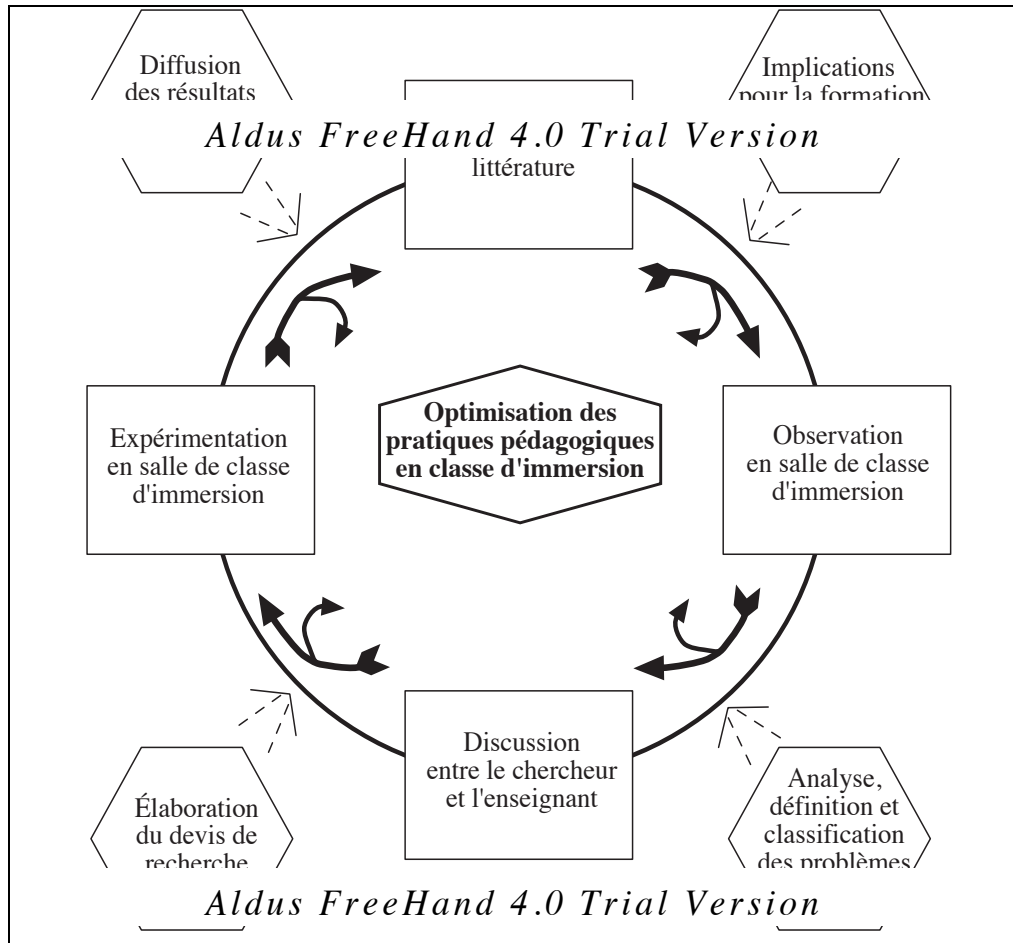
---

<sup>4</sup> Il est intéressant de noter que certaines recherches dans le domaine de l'immersion favorisent l'implication de l'enseignant dans le processus de recherche (voir Rebuffot, 1993 et Lyster, 1993).



**Figure 4.1**  
Modèle traditionnel de recherche en langue seconde.

La recherche-action vise donc à former le chercheur et le praticien, à vérifier continuellement les théories, et à laisser des traces. Le chercheur ne part pas du milieu, une fois son expérimentation complétée, pour ruminer les données recueillies. L'examen des données se fait entre le



**Figure 4.2**  
Modèle cyclique de recherche-action en langue seconde.

chercheur et le praticien, et les résultats de la recherche sont aussitôt expérimentés sur le terrain. C'est peut-être pourquoi, selon Claux et Lemay (1992: 65), la recherche-action en serait une de formation:

[...] le chercheur et le praticien se verraient offrir l'occasion de se familiariser pour l'un avec le terrain, pour l'autre avec la recherche. [...] La recherche-action pourrait être ainsi considérée moins comme une stratégie résultant d'un "juste milieu" entre des extrêmes qu'un milieu juste où la délibération est institutionnalisée; un milieu où la prise en considération de la pluralité des conceptions, tant de la recherche que de la pratique, est nécessaire.

La recherche-action n'est donc pas un mode de recherche à vide destiné à garnir les étagères des bibliothèques. C'est un mode de recherche qui apporte un changement rapide dans le milieu, un changement qui répond à la fois aux besoins du chercheur et du praticien. Les praticiens et le conseiller pédagogique de la commission scolaire qui avaient manifesté leur intérêt pour un tel projet ont d'ailleurs été ravis du début des travaux de recherche et des réunions d'évaluation et de planification qui ont suivi. Ils étaient très heureux de pouvoir être impliqués dans le processus qui allait mener à la mise en place du PFF.

Il serait finalement important de noter que la recherche-action est un type de recherche qualitative. La recherche en éducation, jadis dominée par les méthodes de recherches quantitatives, les mesures, les variables et la vérification statistique d'hypothèses accorde, depuis un certain temps, une place importante à ce type de recherche qui met l'accent sur les descriptions et l'induction. Selon Bilken et Luba (1992), une recherche qualitative n'élimine pas *de facto* un traitement quantitatif possible de certaines données (par exemple, les tests de motivation). Des chiffres ne viendraient qu'enrichir et supporter les résultats de l'étude. Enfin, comme le souligne Van der Maren (1993: 11):

Deux grandes stratégies sont utilisées dans la recherche empiriste: la stratégie statistique (descriptive et inférentielle) d'une part, la stratégie monographique d'autre part. Pour diverses raisons elles sont souvent opposées alors qu'elles pourraient être complémentaires. Toutes deux ont pour objectif de produire des énoncés hypothétiques [...].

### ***Les limites de la recherche-action***

Comme c'est un genre de recherche pour lequel on reconnaît la possibilité de sources de non-validité interne, il faudra donc être prudent dans l'interprétation des résultats, et éviter de tirer trop hâtivement des conclusions sur l'existence ou l'absence de relations causales certaines. Il s'agit toutefois d'un devis de recherche qui, sous certains aspects, présente des avantages. En outre, il permet de faire des observations dans une situation qui est plus naturelle, en fonction des besoins et des attentes communes au chercheur et au praticien.

Les limites de l'étude entreprise sont avant tout celles que l'on impute aux recherches qualitatives en général, soit: un manque d'objectivité, de validité et de fidélité. L'objectivité se retrouverait plutôt dans la distance que le chercheur peut mettre entre sa démarche d'investigation et ses convictions.

**Les instruments de mesure utilisés dans l'étude** Au niveau de la compétence langagière générale, une partie de la batterie de tests officiels en français, langue seconde, du ministère de l'Éducation du Québec (1990, 1991, 1992, 1993 et 1994) a été utilisée (voir annexes IV et V). Les tests retenus sont ceux de compréhension orale et d'expression orale.

L'instrument utilisé pour mesurer la motivation est une adaptation de l'*Échelle de Motivation en Éducation* (EME) de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989): l'*Échelle de motivation pour l'apprentissage des langues* (EMPAL). Nous avons validé cette version adaptée de l'EME en février 1993 dans une école anglophone de la région de Montréal. L'âge moyen des 1258 jeunes du

secondaire et de l'éducation des adultes qui nous ont permis de valider l'EMPAL était similaire à celui des sujets de la présente étude.

### *Origine*

L'EMPAL a été conçue, comme l'EME, pour mesurer les différents concepts issus de la théorie de la motivation de Deci et Ryan (1985, 1991) et de la théorie «*tripartite*» de la motivation intrinsèque de Vallerand et ses collègues (1989, 1992).

### *Description de l'instrument de mesure de la motivation*

L'EMPAL est formée de sept sous-échelles portant sur trois types de motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations), trois types de motivation extrinsèque (régulation externe, introjectée et identifiée), et l'amotivation. *L'Échelle de motivation pour l'apprentissage des langues* compte en tout 28 énoncés auxquels l'élève doit répondre sur une échelle de Likert allant de 1, "ne correspond pas du tout", à 7, "tout à fait exact". Le Tableau 4.3 illustre des exemples d'énoncés de chacune des sous-échelles de motivation. Il est intéressant de noter que pour Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989: 345), l'EME, sur laquelle est basée l'EMPAL, est un excellent instrument pour l'étude de la motivation en milieu scolaire:

L'EME représente un instrument de type dispositionnel spécifique au domaine de l'éducation. C'est un instrument récent mais plusieurs résultats de recherches attestent déjà de la qualité de ses caractéristiques psychométriques; la définition opérationnelle de l'EME reflète directement la définition conceptuelle de la motivation sous-jacente à

l'instrument, soit les raisons perçues par l'étudiant pour fréquenter l'école.

L'EMPAL, version adaptée de l'EME, pourrait donc nous aider à mener une recherche plus pertinente que ne le permettraient d'autres instruments. En effet, contrairement aux autres tests destinés à mesurer la motivation (Gardner, 1989; Gottfried, 1985; Harter, 1981), l'EMPAL et l'EME vont au delà de la simple évaluation unidimensionnelle de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque.

**Tableau 4.3** Exemples d'énoncés pour chacune des sept sous-échelles du test pour évaluer la motivation, l'EMPAL<sup>5</sup>

<b>[Question posée avant chaque énoncé: <i>Pourquoi apprends-tu le français ?</i>]</b>	
Amotivation (absence de mot.)	<i>"Honnêtement, je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps en apprenant le français."</i>
Motivation extrinsèque par régulation externe	<i>"Parce que j'y suis obligé."</i>
Motivation extrinsèque par introjection	<i>"Pour me prouver à moi-même que je suis capable d'apprendre une autre langue."</i>
Motivation extrinsèque par identification	<i>"Parce que selon moi la connaissance du français m'aidera à me préparer au marché du travail."</i>
Motivation intrinsèque à la connaissance	<i>"Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre une nouvelle langue."</i>
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	<i>"Pour le plaisir que je ressens à me surpasser quand je réussis à m'exprimer dans une nouvelle langue."</i>
Motivation intrinsèque aux sensations	<i>"Pour les moments "le fun" que je vis lorsque je suis en train de suivre le cours de français."</i>

<sup>5</sup> Les énoncés sont ici traduits en français. À cause des caractéristiques particulières de la clientèle à qui le questionnaire était administré - de jeunes détenus anglophones, la version utilisée lors de la présente étude était écrite en anglais.

<sup>5</sup> Les énoncés sont ici traduits en français. À cause des caractéristiques particulières de la clientèle à qui le questionnaire était administré - de jeunes détenus anglophones, la version utilisée lors de la présente étude était écrite en anglais.

L'EMPAL permet donc:

[...] une mesure plus précise des différents construits que la simple dichotomie intrinsèque/extrinsèque et ouvre ainsi de nouvelles portes sur la recherche en éducation." (Vallerand et coll., 1989: 343).

Finalement, l'EMPAL, comme l'EME, semble plus précise que l'instrument de Ryan et Connell (1989), lui-même basé sur la théorie de Deci et Ryan (1985), mais qui ne tient compte que d'un seul type de motivation intrinsèque en plus de ne pas évaluer le niveau d'amotivation.

### *Qualités métrologiques de l'instrument*

Les qualités métrologiques de l'EME, tels que soulignées par Vallerand et ses collègues (1989,) révèlent que l'échelle possède une cohérence interne très satisfaisante. L'EMPAL, version adaptée de l'EME, montre aussi une cohérence interne très acceptable (Tableau 4.4). Comme le montre la valeur de précision du test, "*une telle validité de construit démontre jusqu'à quel point un test permet des inférences solides à propos des traits mesurés*" (Legendre, 1993: 1409).

**Tableau 4.4** Cohérences internes au post-test et au pré-test, avec les 7 sous-échelles de l'EMPAL lors de la présente étude

SOUS-ÉCHELLES	pré-test ( $\alpha$ )	post-test ( $\alpha$ )
Amotivation	.77	.89
Motivation extrinsèque par régulation externe	.81	.84
Motivation extrinsèque par introjection	.88	.91
Motivation extrinsèque par identification	.82	.82
Motivation intrinsèque à l'accomplissement	.86	.88
Motivation intrinsèque à la connaissance	.86	.89

Motivation intrinsèque aux sensations	.84	.87
Motivation intrinsèque*	.89	.93

n= 1258 élèves du secondaire et de l'éducation des adultes, âge moyen = 16.7 ans.

\*Note: Représente l'ensemble des trois types de motivation intrinsèque.

Effectuée sur l'ensemble des données recueillies tant au pré-test qu'au post-test, une matrice des pondérations factorielles après rotation permet de délimiter nettement l'amotivation et les trois types de motivation extrinsèque, mais ne permet pas de considérer séparément les trois types de motivation intrinsèque. Dans l'analyse de l'ensemble des items, seul un facteur qui regroupe l'ensemble des trois types de motivation intrinsèque a pu être retenu. L'analyse factorielle confirme la structure du test, mais seulement pour l'amotivation, les trois types de motivation extrinsèque, et la motivation intrinsèque (considérée globalement). Les valeurs propres des facteurs ainsi extraits après rotation VARIMAX sont de 1.54 pour l'amotivation, de 5.18 pour la motivation extrinsèque par régulation externe, de 1.11 pour la motivation extrinsèque par introjection, de 1.43 pour la motivation extrinsèque par identification, et de 9.23 pour la motivation intrinsèque.

## **Les procédures d'analyse des données**

### ***Justification de l'utilisation du gain comme mesure de changement***

Selon Richards (1974), l'utilisation du gain, soit la différence brute entre les sommes obtenues à deux mesures différentes pour un même test, est la meilleure méthode pour mesurer adéquatement le changement d'une

caractéristique individuelle comme la compétence langagière ou la motivation:

Growth is estimated most accurately by procedures that involve the difference between the pretest and the posttest, and all estimates that involve this difference have approximately equal correlations with true growth. (Richards, 1974: 1).

Dassa (1973: 3) souligne aussi l'intérêt particulier d'utiliser le gain, surtout pour mesurer un trait individuel:

Il arrive souvent que, dans le domaine des sciences humaines, on soit intéressé à mesurer un trait donné chez un individu et chez un groupe d'individus à différents moments. Ainsi, par exemple, en éducation et en psychologie on administrera un test à un moment donné et on fera repasser le même test, ou une forme parallèle, au bout d'un certain temps. Les résultats aux deux tests sont alors comparés afin d'obtenir une mesure du changement survenu durant l'intervalle de temps considéré.

Pour sa part, Lord (1956) souligne que le «*gain apparent*» (différence entre le score final et le score initial) est une bonne mesure du «*gain vrai*». Selon Dassa (1973: 37), la différence entre le score final et le score initial n'est pas seulement une «bonne mesure du gain vrai», c'est "[...] *la meilleure estimation du gain vrai est la différence entre le score final et le score initial.*"

Les travaux de Richards (1974) révèlent que le gain est une mesure aussi précise que tout autre estimé, qu'il est beaucoup plus facile à calculer, et qu'il est beaucoup plus significatif pour les *non-chercheurs*.

L'utilisation du gain pour cette étude est justifiée par la similarité des tests utilisés pour évaluer la compétence langagière et la motivation des

jeunes pensionnaires du Centre. Dassa (1973: 56) souligne que *“Toute recherche sur le gain est nécessairement basée sur le postulat que le premier test et le deuxième test sont identiques, ou sont des formes parallèles.”*

Finalement, l'utilisation du gain de la compétence langagière et des différents types de motivation du jeune contrevenant augmente la possibilité d'impact du PFF et diminue le rôle d'autres facteurs externes. Ces variables externes sont susceptibles d'avoir influencé la mesure initiale de la compétence langagière et de la motivation de l'élève plutôt que leur changement. De plus, comme une première mesure de compétence langagière et de motivation a été effectuée au tout début du Programme de français fonctionnel. Comme l'élève ne savait pas vraiment à quoi s'attendre, le PFF n'a, *a priori*, aucune influence sur le résultat initial.

#### ***Techniques statistiques utilisées pour tester les hypothèses***

Comme une partie des hypothèses porte sur le changement de compétence langagière et de motivation, la vérification de la présence éventuelle d'un changement a été effectuée (pour une période d'environ quatre mois), et cela pour l'expression orale et la compréhension orale ainsi que pour chacun des types de motivation. Cette analyse a été faite à l'aide du test "t" de *Student* entre les scores obtenus au post-test et au pré-test, pour l'ensemble des sujets présents aux deux mesures.

## CHAPITRE V

### LES THEMES DES LEÇONS ET LES ACTIVITES PEDAGOGIQUES DU PFF

Les activités pédagogiques ainsi que le matériel basés sur les intérêts et les besoins des élèves se sont avérés des éléments-clés dans la réussite du PFF. Selon nous, il était avant tout essentiel de façonner des leçons qui allaient intéresser les élèves. Aucun apprentissage n'était concevable tant que les jeunes contrevenants garderaient l'attitude amorphe qu'ils avaient lors des premières observations effectuées en janvier 1993. Quelques semaines seulement ont suffi pour comprendre qu'il était impossible d'enseigner le FLS avec les méthodes dites traditionnelles. Les jeunes pensionnaires de Minerve, leur niveau scolaire moyen en témoigne, ont connu peu de succès à l'école publique où le livre et le cahier d'exercices sont les médiums d'enseignement par excellence. Pour qu'ils apprennent le français, pour qu'ils participent aux activités, nous devons innover avec des méthodes différentes, des outils pédagogiques qui sortent de l'ordinaire et qui captent l'attention des jeunes contrevenants. Le PFF devait séduire les élèves de la prison-école.

Comme cela a été souligné auparavant, l'analyse des besoins effectuée au tout début du PFF nous a révélé que la télévision, le cinéma, la musique, les compétitions sportives, les dessins animés et l'apprentissage professionnel

intéressent surtout les jeunes détenus. Nous avons pensé qu'il était possible de canaliser, à des fins d'apprentissage du FLS, l'élan, l'énergie et la vigueur que les élèves de Minerve apportent à ces domaines d'intérêt. Ainsi, lors de la création du PFF, deux éléments importants ont été considérés: les thèmes des leçons et le matériel pédagogique.

### *Les thèmes des leçons du PFF*

Pour les leçons du PFF, il fallait employer des thèmes qui allaient susciter l'intérêt des jeunes, comme ceux retrouvés dans l'analyse des besoins. De plus, nous devions les exploiter avec des outils pédagogiques attrayants, comme la télévision. Comme le montre le Tableau 5.1, les thèmes issus de l'analyse des besoins ont tous été exploités dans les leçons du PFF, de mars 1993 à mai 1994. De plus, il nous a paru possible tirer parti d'autres thèmes, à condition toutefois d'utiliser la télévision comme médium d'enseignement puisque c'est ce qui semblait le plus intéresser les élèves de Minerve. Ainsi, des thèmes comme *les grands mystères de la terre*, *les grands explorateurs* et *le monde animal* ont fait partie du PFF. Nous avons choisi ces thèmes parce qu'ils semblaient intéressants, mais aussi parce que nous pouvions les exploiter par le biais de la télévision puisque nous avons accès à de passionnants reportages documentaires et films portant sur ces mêmes thèmes.

**Tableau 5.1** Thèmes des leçons du PFF, de mars 1993 à mai 1994

<i>Thème des leçons</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Outil pédagogique</i>
• <i>Chansons franophones</i>	<i>1-2/semaine</i>	• <i>Télévision et magnétophone.</i>
• <i>Cinéma</i> - <i>films populaires</i> - <i>Série Pour tout dire de l'ONF</i>	<i>1/ semaine</i>	• <i>Télévision, journaux, feuille de conversation.</i>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dessins animés et bandes dessinées:</b></li> <li>- Pierrafeux;           - Garfield;</li> <li>- Bugs Bunny;       - Lucky Luke;</li> <li>- Bart Simpson;     - Sol;</li> <li>- Tintin.</li> </ul>	1-2/ semaine	• Télévision.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La recherche d'un emploi</b></li> <li>- (la recherche, l'entrevue, le C.V., les conditions de travail)</li> </ul>	1/ semaine	• Télévision, magnétophone, journaux francophones, feuille de conversation.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Les grands mystères de la terre:</b></li> <li>- le Triangle des Bermudes;</li> <li>- l'île de Pâques;</li> <li>- les pyramides d'Égypte;</li> <li>- les moines du Tibet;</li> <li>- le Vaudou;</li> <li>- les fantômes;</li> <li>- les extraterrestres;</li> <li>- les peuples de l'Amazonie.</li> </ul>	1/ semaine	• Télévision, affiches, livre, journaux francophones, feuille de conversation.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Les grands explorateurs:</b></li> <li>- les premiers pas sur la Lune;</li> <li>- les expéditions au Pôle Nord;</li> <li>- la conquête du Mont Everest;</li> <li>- la conquête du Mont K2;</li> <li>- l'histoire de l'Australie;</li> <li>- la traversée de l'Atlantique en radeau;</li> <li>- la sonde Voyageur II;</li> <li>- la ruée vers l'or en Alaska.</li> </ul>	1/ semaine	• Télévision, journaux francophones, feuille de conversation.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Le monde animal:</b></li> <li>- les Tarentules géantes de l'Amazonie;</li> <li>- les mantes religieuses;</li> <li>- les loups;</li> <li>- les tigres du Bengale.</li> </ul>	1/ semaine	• Télévision, affiches, feuille de conversation.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Les nouvelles du sport:</b></li> <li>- le hockey;</li> <li>- le basket-ball;</li> <li>- le baseball;</li> <li>- les jeux Olympiques d'hiver de Lillehammer en Finlande;</li> <li>- les résultats d'autres sports.</li> </ul>	4-5/ semaine	• Télévision, affiches, livre, journaux francophones, feuille de conversation.

### Le matériel pédagogique du PFF

Même si l'utilisation de la télévision connaissait énormément de succès auprès des élèves de Minerve<sup>1</sup>, nous devions exploiter d'autres outils pédagogiques pour ne pas laisser ces jeunes contrevenants. Ainsi, le magnétophone, les journaux francophones, des affiches, des livres et des feuilles de conversation ont aussi été utilisés dans les leçons du PFF.

*Le magnétophone* était principalement employé pour travailler les chansons (activité décrite plus bas). Nous en avons aussi profité pour enregistrer les élèves lors des activités reliées à l'entrevue pour un emploi. L'enregistrement permettait aux jeunes contrevenant de s'écouter et de mieux comprendre les erreurs qu'ils avaient commises, pour ainsi se corriger, et améliorer leur compétence en FLS. Finalement, certaines activités étaient basées sur des dialogues enregistrés sur cassette audio, ce qui nécessitait l'utilisation du magnétophone. La retranscription du dialogue enregistré (Annexe VII) permettait aux élèves de mieux comprendre les interlocuteurs puisqu'ils pouvaient suivre l'entretien ou encore encercler, sur la retranscription, les mots ou expressions non compris.

*Les journaux francophones* (principalement La Presse), constituaient un matériel didactique intéressant et authentique qui permettait aux jeunes prisonniers d'enrichir leur vocabulaire tout en étant introduits à la culture québécoise. Le journal n'était jamais lu durant les leçons du PFF. Seuls les

---

<sup>1</sup> Même si nous ne parlons que de la télévision comme médium d'enseignant par excellence, il est évident que le magnétophone faisait partie intégrale des activités du PFF. En outre, puisque de nombreux films, bandes dessinées et documentaires étaient enregistrés sur vidéocassette, le magnétophone était presque toujours utilisé de pair avec la télévision.

grands titres étaient parcourus (Annexe VIII). Toutefois, à la demande des élèves, certains articles étaient lus et expliqués par les intervenants. C'est que les jeunes de Minerve étaient avides des nouvelles du sport et du monde extérieur que pouvaient leur apporter les journaux. Le journal devenait pour eux une forme de contact avec le monde libre. D'autres activités, comme la *Chasse aux journaux*, décrite plus bas, ont aussi été effectuées à l'aide de journaux francophones.

*Les affiches* fournissaient un excellent support visuel aux élèves. Elles donnaient de la vie à la leçon et à la salle de classe. Pour chaque nouveau thème travaillé, de nombreuses affiches étaient placées sur les murs de la classe. Par exemple, lorsque le thème de la leçon portait sur l'Australie, il y avait une mappemonde, une carte géographique de l'Australie ainsi qu'une affiche sur Sydney.

*Les feuilles de conversation* aidaient les élèves à mieux comprendre le thème exploité dans la leçon en leur fournissant des points de repère. En général, elles contenaient deux sections: une sur le vocabulaire, et une autre sur les expressions fréquemment utilisés. La section sur le vocabulaire comportait environ une quinzaine de mots français avec définition en anglais, tandis que l'autre section n'était composée que de 5 ou 6 expressions, toujours avec l'équivalent en anglais.

Les feuilles de conversation permettaient aussi aux élèves de participer activement à la leçon puisqu'ils réutilisaient des mots et des expressions de la

feuille de conversation lorsqu'ils posaient des questions aux intervenants, ou lorsqu'ils devaient répondre à des questions qui leur étaient posées. En Annexe IX, on retrouve une feuille de conversation qui a été faite pour une leçon sur le baseball. Outre les termes et les expressions de base, on y retrouve le schéma d'un terrain de baseball. En Annexe X, on retrouve également une feuille de conversation portant sur un dessin animé de Bugs Bunny, visionné lors d'une leçon du PFF. Cette feuille de conversation, distribuée lors du premier mois du PFF, ne comporte toutefois que 10 mots de vocabulaire essentiels à la compréhension du dessin animé.

Un deuxième type de feuille de conversation a aussi été expérimenté lors du PFF. Il permettait aux élèves de réinvestir le vocabulaire appris lors d'une leçon précédente. Cette feuille de conversation contenait une série de questions que les élèves devaient se poser, à tour de rôle. Les questions étaient toutes reliées au thème qui avait été travaillé lors des leçons précédentes. C'était une façon de réviser le vocabulaire tout en faisant parler les élèves en français. En Annexe XI, on retrouve un exemple de ce type de feuille de conversation.

Les fiches de verbes étaient le dernier type de feuilles de conversation utilisées dans le PFF (Annexe XII). Elles permettaient aux intervenants d'attirer l'attention des élèves sur la conjugaison correcte d'un verbe. En tout, un peu plus de 100 fiches de verbes ont été utilisées dans le PFF. Il est toutefois à noter que ces fiches ne faisaient jamais l'objet de leçons *per se*.

Elles étaient utilisées, au besoin, lorsqu'une erreur survenait chez les apprenants au cours d'une activité.

Finalement, *les livres* servaient de référence aux élèves. Certains manuels utilisés contenaient de nombreuses illustrations qui facilitaient la compréhension des thèmes exploités. Ils étaient aussi utilisés lors de la lecture de bandes dessinées comme Sol, Lucky Luke, Garfield et Tintin. L'Annexe XII est un exemple qui reflète bien le type de livres utilisés dans les leçons du PFF. Ils étaient tous imagés, et ils contenaient tous des phrases courtes.

### **Les principales activités pédagogiques du PFF**

Comme l'étude s'est étalée sur plus d'un an, il est évidemment impossible de rapporter, dans le cadre de ce rapport de recherche, chaque leçon du PFF. Toutefois, les principales activités pédagogiques réalisées: l'exploitation des chansons francophones, l'exploitation des films populaires, documentaires et dessins animés, *Pour tout dire* et la Chasse aux journaux seront décrites. De plus, une semaine type du PFF sera présentée.

### **Exploiter la chanson francophone**

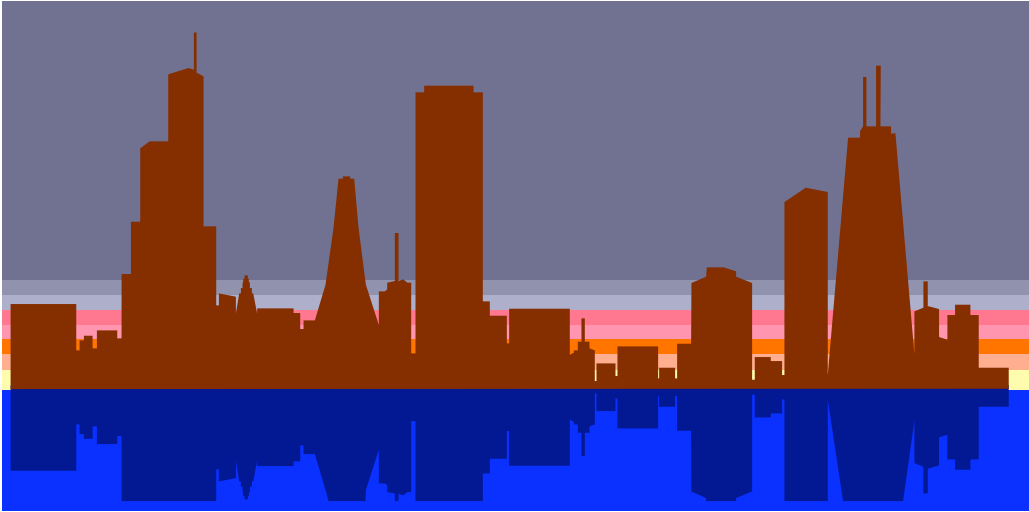
Comme la musique intéresse beaucoup les jeunes de la prison-école, deux activités pédagogiques sur la chanson francophone faisaient partie du PFF chaque semaine. Au tout début du programme, les élèves devaient écouter une chanson en suivant les paroles sur un texte écrit. Les intervenants expliquaient ensuite les paroles aux élèves. Cette activité aidait

les élèves de Minerve à se familiariser avec la culture francophone. Selon Stern (1992), Rebuffot (1993) et Seelye (1993), la connaissance de la culture seconde est d'ailleurs un élément essentiel à tout apprentissage d'une langue seconde.

Lorsque les élèves s'habituèrent à ce type d'activité, certaines paroles de la chanson travaillée étaient effacées du texte (Figure 5.1). Les jeunes prisonniers devaient ensuite écrire eux-mêmes les paroles manquantes. Ils avaient la possibilité d'écouter la chanson à deux ou trois reprises. Cette activité permettait aux élèves d'améliorer leur compréhension orale du français. Ils éprouaient ainsi moins de difficultés à décoder le message reçu, à assimiler le phonème dans le temps et à discriminer les séquences temporelles.

Apprendre par le biais de la musique n'était pas une corvée pour les jeunes prisonniers. C'était, au contraire, une activité qu'ils accomplissaient avec enthousiasme. D'ailleurs, au bout de quelques mois, les élèves demandaient même aux intervenants de recommencer l'activité chaque jour.

*jkjl Je reviendrai à Montréal jljkl*



*Je reviendrai à \_\_\_\_\_  
 Dans un \_\_\_\_\_ Boeing bleu de mer  
 J'ai besoin de revoir l'hiver  
 Et ses aurores boréales  
 J'ai besoin de cette \_\_\_\_\_  
 Descendue droit du Labrador  
 Et qui fait \_\_\_\_\_ sur l'hiver  
 Des roses bleues des \_\_\_\_\_ d'or.*

*Dans le \_\_\_\_\_ de l'hiver  
 Je veux revoir ce \_\_\_\_\_ étrange  
 Entre le cristal et le verre  
 Où viennent se poser des \_\_\_\_\_*

*Je reviendrai à \_\_\_\_\_  
 Écouter le \_\_\_\_\_ de la mer  
 Se briser comme un grand \_\_\_\_\_  
 Sur les remparts blancs de l'hiver*

*Je veux revoir le long \_\_\_\_\_  
 Des rues qui n'en finissent pas  
 Qui vont jusqu'au bout de l'hiver  
 Sans qu'il y ait trace de pas.*

*J'ai besoin de sentir le \_\_\_\_\_  
 Courir au fond de chaque \_\_\_\_\_  
 Et rejaillir au bord des \_\_\_\_\_  
 Comme des glaçons de \_\_\_\_\_ clairs.*

*Je reviendrai à \_\_\_\_\_  
 Dans un grand Boeing bleu de mer  
 Je reviendrai à \_\_\_\_\_  
 Me marier avec l'hiver  
 Me marier avec l'hiver.*

*Paroles: Daniel Thibon  
 Musique: Robert Charlebois*

Figure 4.1

Exemple de chanson exploitée dans le cadre du PFF.

**Exploiter les films populaires, les documentaires et les dessins animés**



***Pour tout dire***<sup>1</sup>

*Pour tout dire* est une série vidéo produite par l'Office national du film du Canada, en collaboration avec l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS/CASLT) et le Secrétariat d'État du Canada.

Nous avons choisi d'utiliser cette série pour le PFF parce qu'elle fait appel à des scénarios réalistes, susceptibles d'intéresser les élèves, pour leur présenter des exemples authentiques du langage. La série *Pour tout dire* comprend en tout six vidéos accompagnés d'un guide pédagogique. La série vidéo a été conçue par Blanchard, tandis que le Guide pédagogique a été préparé par Tremblay et LeBlanc (1990). La bande vidéo comprend, dans chaque cas, trois courts films d'une durée de six à dix minutes chacun. Il est intéressant de noter que le choix des sujets des films a été déterminé par leur degré d'intérêt pour les élèves de 12-16 ans et par leur capacité d'illustrer différentes stratégies de communication.

Le Guide pédagogique fournit, pour chaque court métrage, la transcription du dialogue qui peut être distribuée aux élèves, de même qu'une activité de communication, une activité langagière, des notes additionnelles et des exercices.

---

<sup>1</sup> Les informations contenues dans cette section proviennent de la série *Pour tout dire* de l'Office national du film du Canada et du Guide pédagogique Junior 1 à Junior 4 de la série *Pour tout dire* (Tremblay et Leblanc, 1990).

<sup>1</sup> Les informations contenues dans cette section proviennent de la série *Pour tout dire* de l'Office national du film du Canada et du Guide pédagogique Junior 1 à Junior 4 de la série *Pour tout dire* (Tremblay et Leblanc, 1990).

L'activité de communication fournit aux élèves l'occasion de décrire leurs propres expériences dans les différents contextes du film. Elle les encourage aussi à participer à des productions orales variées. Cette section met l'accent sur la transmission du message plus que sur la pratique de la langue.

L'activité langagière contient des exercices détaillés pour entraîner les élèves à utiliser certains aspects du langage illustrés dans les films. Les notes additionnelles apportent des éléments d'information sur la langue et la culture, et les exercices permettent aux intervenants de vérifier si les apprenants ont bien compris. Toutefois, dans le cadre du PFF, peu d'exercices écrits ont été effectués. Les exercices se faisaient surtout oralement.

La série *Pour tout dire* vise avant tout à amener les élèves à devenir de meilleurs apprenants. Les élèves s'identifient aux personnages de la série puisque les acteurs jouent le rôle d'anglophones qui maîtrisent peu le français et qui sont, par la force des choses, obligés de l'utiliser.

La première série de *Pour tout dire* porte sur les mésaventures d'un adolescent, Andy Lyman, qui se retrouve coincé à Montréal parce qu'il est descendu du train quand il ne le fallait pas. Andy ne possède qu'une connaissance sommaire du français. Il est donc constamment appelé à utiliser des stratégies de communication pour compenser ses carences linguistiques. Entraîné dans diverses péripéties, il participe activement à son propre

apprentissage et se révèle un bon apprenant. Par exemple, dans l'Extrait 1 présenté plus bas, Andy essaie de parler à Françoise, une fille rencontrée dans le train. L'extrait montre qu'Andy réussit à transmettre son message, et ce même s'il maîtrise peu le français. Il est donc un excellent modèle pour les élèves de Minerve qui, eux aussi, ne maîtrisent pas bien le français.

**Extrait 1** Extrait tiré de la série *Pour tout dire* de l'Office national du film du Canada (Junior 1, épisode 1).

Andy: *What's your name?*

Françoise: *Je ne parle pas anglais.*

Andy: *Oh! Comment... tu... m'appelles?*

Françoise: *Je ne t'appelle pas...*

Andy: *Je m'appelle Andy... et toi?*

Françoise: *Françoise.*

Andy: *Françoise, beau nom. Very beau nom...*

*Je suis quinze... tu, quatorze, treize?*

*Vous... live à Montreal? Moi, Halifax. Je go back to Halifax.*

Françoise: *Je ne comprends pas.*

Andy: *Listen to this: Mon frère a les yeux bleus, ma soeur est une fille. Good hey?*

Françoise: *Super*

*La Chasse aux journaux*



La *chasse aux journaux* est une activité intéressante qui a pour but de familiariser les élèves de Minerve au contenu des journaux. La *chasse aux journaux* a ainsi permis aux jeunes contrevenants de développer des habiletés de repérage rapide d'information. De plus, à travers le contenu des journaux, les élèves se familiarisent avec le monde francophone.

Les *chasses aux journaux* effectuées dans le cadre du PFF étaient adaptées aux besoins langagiers spécifiques des élèves de Minerve. Au début, à cause de la clientèle particulière de la prison-école, l'activité s'effectuait de façon orale. On demandait aux élèves de trouver une marque de voiture ou un article de sport dans le journal. Puis, plus le vocabulaire des élèves était avancé, plus le niveau de difficulté des *Chasses aux journaux* augmentait. Cette activité a connu un grand succès auprès des jeunes prisonniers. Ils aimaient participer activement à la leçon et manipuler des objets (les journaux). Comme un temps limite était fixé pour chaque *Chasse aux journaux*, les élèves aimaient aussi compétitionner entre eux. À la page suivante, on retrouve un exemple d'activité de la *Chasse aux journaux*.

## *Qu'est-ce qu'il y a dans un journal???*

(Exemple tiré de l'activité la Chasse aux journaux)

**Objectif:** Utiliser l'index pour retrouver une information dans un journal francophone.

**Directives:** Utilisez l'index du journal pour retrouver l'information suivante dans La Presse qui vous a été distribuée. Écrivez le numéro de la page où vous avez trouvé l'information ainsi que la réponse à la question.

<b>Thème</b>	<b>Question</b>
<b>La température</b>	Quelle a été la plus haute température à Montréal aujourd'hui?
	Réponse:
	Page:
<b>La télévision</b>	Quelle émission sera télédiffusée à 19h00 ce soir?
	Réponse:
	Page:
<b>Le cinéma</b>	Si tu pouvais aller au cinéma, quel film aimerais voir avec tes amis?
	Réponse (titre du film et nom du cinéma):
	Page:
<b>Le travail</b>	Trouve le nom d'une compagnie d'informatique.
	Réponse:
	Page:
<b>Les sports</b>	Trouve le nom d'un athlète qui pratique le basket-ball.
	Réponse:
	Page:
<b>Les publicités</b>	Trouve un objet que tu aimerais bien que le chef de l'Unité achète.
	Réponse:
	Page:

<b>Les bandes dessinées</b>	<i>Dans quelle bande dessinée est-ce que le héros est un viking?</i>
	<i>Réponse:</i>
	<i>Page:</i>

### Conclusion

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il est relativement impossible d'exposer en détail toutes les activités pédagogiques effectuées dans le cadre du PFF. Le présent chapitre avait pour but de donner un aperçu général de ce qui a été fait, *per se*, dans le PFF. Nous avons présenté les thèmes exploités, les médiums d'enseignement avec lesquels ces thèmes ont été exploités, ainsi que les principales activités pédagogiques du programme (l'exploitation de la chanson francophone, l'exploitation des films, documentaires et bandes dessinées, *Pour tout dire*, et la *Chasse aux journaux*).

Lors de la planification des activités du PFF, il était important pour nous d'innover.

# CHAPITRE V

## PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

### La compétence langagière des élèves en français langue seconde (FLS)

La compétence langagière des 24 jeunes détenus a été évaluée à plusieurs reprises au cours du PFF. À leur débuts, les élèves ne parlaient ni ne comprenaient le français. Toutefois, après 18 semaines, les progrès réalisés par ces jeunes furent impressionnants. Les cotes retrouvées dans le Tableau 5.1 et les figures 5.1 et 5.2 révèlent une importante amélioration pour ce qui est de l'expression orale et de la compréhension orale: la moyenne des élèves au test de compréhension orale en FLS du MEQ est passée de 28,3 % à 74,1% (Figure 5.1). En ce qui a trait au test d'expression orale en FLS du MEQ, la moyenne des élèves est passée de 31,2 % à 76,3 % (Figure 5.2). De plus, comme le montre le Tableau 5.1, l'apprentissage fait par les élèves est très significatif ( $p < 0,00001$ ).

**Tableau 5.1:** Scores T moyens pour la compétence langagière des élèves début du programme (Test A), et 18 semaines après (Test B)

Scores T	N	TEST A	TEST B	F <sup>1</sup>	p
----------	---	--------	--------	----------------	---

<sup>1</sup> Le test *F* consiste à estimer si la dispersion des moyennes des différents échantillons autour de la moyenne totale de l'ensemble des données est, ou non, significativement différente de la

Compréhension orale en FLS	24	28,33	74,17	33,24	<0,00001
Expression orale en FLS	24	31,25	76,33	29,98	<0,00001
Expression orale en anglais* (L1)	24	76	-	-	-

\*Note: Test d'expression orale en anglais, langue maternelle.

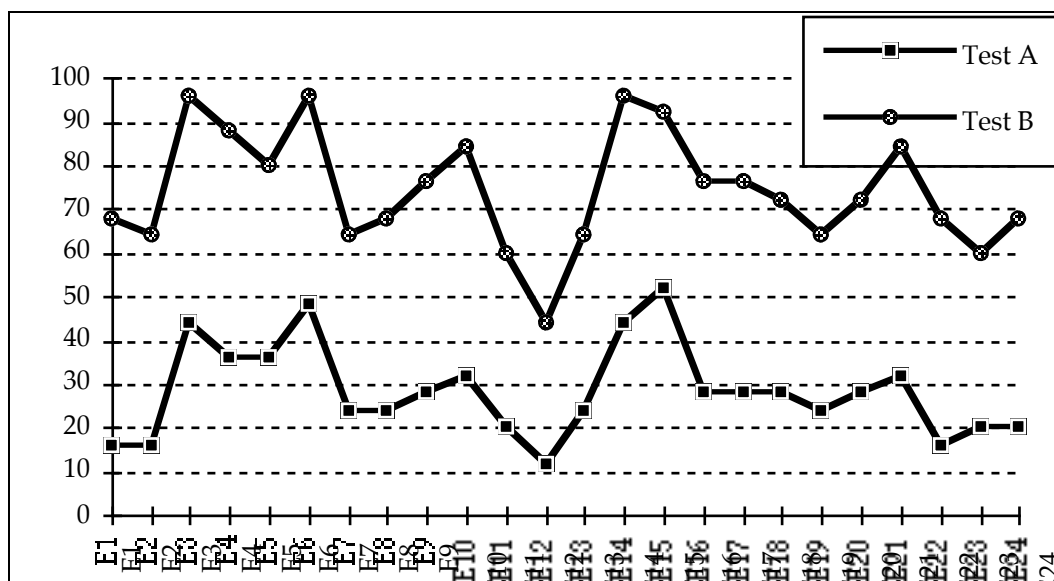


Figure 5.1

Résultats des élèves aux tests de compréhension orale en FLS du MEQ.  
(Test A= au début, Test B= après 4 mois dans le programme)

dispersion des données autour de la moyenne à l'intérieur de chaque échantillon (Godefroid, 1991: 744).

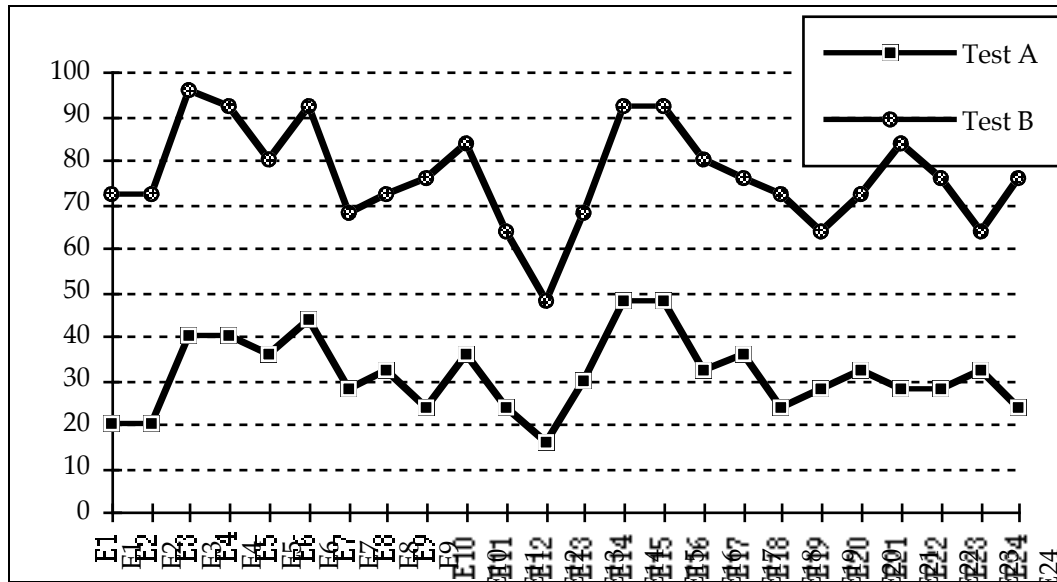


Figure 5.2

Résultats des élèves aux tests d'expression orale en FLS du MEQ.  
(Test A= au début, Test B= après 4 mois dans le programme)

### Les progrès des élèves en situation de communication orale (FLS)

Ce n'est qu'après deux mois de participation au PFF que les élèves ont commencé à utiliser le français dans des situations de communication orale. Auparavant, les réponses des élèves étaient du type <sup>1</sup>:

**E7** *It's impossible, I can't say that.*

**E9:** *Hey man, I ain't no speak French.*

**E12** *I cannot say that in French.*

**E14** *I sound stupid in French.*

**E15** *I don't speak French.*

<sup>1</sup> Comme nous l'avons souligné dans la méthodologie, un nom de code leur a été attribué aux élèves dans le but de préserver leur anonymat. Les élèves sont identifiés par E (élève) suivi d'un numéro (1 à 24). Il est à noter que les élèves gardent le même nom de code pour tous les extraits retranscrits.

**E17** *I can't do that.*

Il était, selon nous, essentiel que les élèves utilisent le français seulement quand ils se sentiraient prêts à le faire. Toutefois, cela n'a pas empêché les enseignants, les éducateurs et le chercheur de multiplier les encouragements pour que les jeunes détenus utilisent un maximum de mots français dans leurs énoncés.

Dans les exemples suivants, nous tenterons d'illustrer le progrès effectué par les élèves lors de situations de communication orale, similaires aux tests d'expression orale du MEQ. Tel que souligné dans la méthodologie, ces tests consistent principalement à créer un contexte, à l'aide d'un texte déclencheur, où l'élève doit s'exprimer en français.

**Exemple 1** (E6 participant au programme depuis 10 semaines)

Un court texte déclencheur est donné à l'élève 6. Il doit ensuite engager la conversation avec un des intervenants (I).

**Texte déclencheur**

*Un policier t'arrête pour te donner une contravention. Tu dois essayer de le convaincre de ne pas te la donner.*

**E6:** *Hey Msieur, je non guilty. Je not going rapide. Je don't deserve ticket.*

**I:** *Monsieur vous alliez à plus de 120 km/heure dans une zone de 100. Je suis désolé, mais je crois que je dois vous donner une contravention.*

**E6:** *Merci Msieur. Je not guilty. Je très poor. Merci. Bon journée.*

Dans l'exemple précédent, on constate, malgré l'utilisation d'un important nombre de mots anglais, un certain effort à utiliser le français. Contrairement aux premières semaines de participation au programme, l'élève cherche à répondre en français. "*Je not guilty*" et "*Je not going rapide*" montrent, selon nous, la volonté de répondre en français. L'élève ne dit plus qu'il n'est pas capable ou "*I cannot say that in French.*" . Il cherche plutôt à répondre en français avec ce qu'il a appris. Le pronom "*je*" est régulièrement utilisé dans les énoncés, et le mot "*rapide*" a été prononcé en français. De plus, l'élève termine la conversation avec "*Merci. Bon journée.*", une remarque finale qui est relativement adéquate lorsqu'on s'adresse à un agent de police.

Néanmoins, malgré ces premiers balbutiements qui nous ont tous réjouis, il est important de noter que l'élève comprend encore peu le français. À la réponse de l'intervenant: "*je dois vous donner une contravention*" l'élève réplique: "*Merci beaucoup*", comme si l'agent avait acquiescé à sa demande.

**Exemple 2** (E9 participant au programme depuis 10 semaines)

Ce même texte déclencheur a été donné à l'élève 9. Il devait également convaincre l'agent de police de ne pas lui donner une contravention.

**E9:** *Pourquoi you stop me?.*

**I:** *Monsieur vous alliez trop vite.*

**E9:** *This is not a good reason. Mon speedometer pas fonction. Je pas trouver my speed.*

**I:** *Je suis désolé, mais je crois que je dois vous donner une contravention.*

**E9:** *That's it [...]. I convinced you.*

Dans l'exemple 2, on note que l'élève 9 a un peu plus de difficulté que l'élève 6 à utiliser le français. Les seuls mots en français qu'il emploie correctement sont "je", "Pourquoi" et "pas". "Pourquoi" marque son étonnement de recevoir une contravention. Le "pas" désigne la négation lorsqu'il essaie d'expliquer au policier que son compteur de vitesse ne fonctionne pas. L'élève 9 utilise aussi le mot "trouver": "Je pas trouver my speed". Il confond toutefois son emploi avec le mot savoir (je ne savais pas à quelle vitesse j'allais...). Dans l'extrait de l'exemple 2, on note aussi que l'élève 9 ne se sent pas encore à l'aise en français puisqu'il dit à l'intervenant jouant le rôle de l'agent de police: "That's it [...] I convinced you", manifestant ainsi son désir de ne plus parler en français.

**Exemple 3** (E6, mais après 18 semaines)

**Texte déclencheur**

Tu es dans un restaurant. Tu as commandé une soupe. Tu trouves une mouche dans ta soupe et tu demandes au serveur de te rembourser ton argent. Tu es dégoûté et tu veux changer de restaurant.

**E6:** *Monsieur, il est un mouche dans ton soup. Je veux ma argent. Moi partir elsewhere manger hamburger. Je hate ton restaurant.*

**I:** *Mais Monsieur, je suis désolé. Je vais vous en donner une autre.*

**E6:** *Je pas vouloir ton other soup. Je partir. Je prend ma argent. That's it.*

**I:** *Vous êtes certain?*

**E6:** *Je pas stupid. Ton restaurant [hésitation] dirty. Moi partir à McDonald's. Plus beau.*

Dans cet exemple on remarque une utilisation plus soutenue du français. Dans les extraits de l'exemple 1 et 2, les élèves intégraient un ou deux mots français dans leurs phrases. Dans l'exemple 3, on observe que l'élève 6 formule des phrases complètes en français. Une phrase est une unité de communication linguistique: c'est la suite phonique minimale par laquelle un locuteur adresse un message à un auditeur (Grevisse: 1986: 293). Une phrase complète, toujours selon Grevisse (1986), est une phrase qui contient un syntagme nominal et un syntagme verbal, ou encore un sujet et un prédicat. Dans l'exemple 3, l'élève 6 dit "*Je veux ma argent*", la phrase comporte un sujet (*je*), un verbe (*veux*) et un complément (*ma argent*). C'est un progrès si l'on compare cet énoncé à ceux produits huit semaines plus tôt: "*Je don't deserve ticket*" qui ne comportait que le pronom "*je*" en français.

Néanmoins, malgré ces progrès intéressants, on retrouve encore de nombreuses erreurs dans l'utilisation du français; la plus fréquemment retrouvée est l'accord en genre de l'article et de l'adjectif possessif. Par exemple, l'élève 6 dit "*un mouche*" au lieu de *une mouche*. Il semble relativement difficile, particulièrement pour les anglophones apprenant le

français, d'exceller dans l'accord en genre des articles puisqu'il n'y a pas de règle préétablie. En français, il faut tout simplement connaître le genre du nom avec lequel s'accorde l'article pour ne pas faire d'erreur. En anglais, il n'est pas nécessaire de se soucier de ce type de problème puisqu'il n'y a pas de genre pour les noms.

En ce qui a trait à l'accord de l'adjectif possessif, l'élève 6 dit "*ton soupe*" au lieu de *ta soupe*, et "*ma argent*" au lieu de *mon argent*. En français, l'adjectif possessif s'accorde avec le nom, dans notre cas *soupe*. Cette particularité de la langue française est difficile à comprendre par les jeunes participant au PFF puisqu'elle ne se retrouve pas dans leur langue maternelle. En anglais, l'adjectif possessif s'accorde avec le sujet, *his soup*. L'adjectif possessif en français permet donc de connaître le genre du nom (est-ce que *soupe* est masculin ou féminin) alors que l'adjectif possessif en anglais permet de connaître le genre du sujet à qui appartient l'objet (est-ce que la soupe appartient à une personne de sexe masculin ou féminin). Cette distinction ne semble pas encore bien comprise par les élèves participant au PFF.

Finalement, il est intéressant de noter une erreur qui semble reliée à la langue maternelle de l'élève: lorsque l'élève 6 dit "*Monsieur, il est un mouche dans ton soupe*" , il semble que l'emploi inadéquat du verbe être "*il est*" au lieu du verbe avoir "*Il y a*" soit relié à l'anglais. En anglais, pour dire qu'il y a une mouche dans sa soupe on emploie le verbe être: "*There is a fly...*" . Il est possible que cette différence syntactique entre le français et l'anglais soit encore difficile à maîtriser pour les jeunes de la prison-école.

**Exemple 4** (élève 6, après 28 semaine)**Texte déclencheur**

Tu es à la gare routière de Montréal. Tu désires changer le billet d'autobus Montréal-Toronto que tu possèdes pour un billet Montréal-New York. Tu es prêt à payer le supplément, mais la caissière hésite à t'échanger ton billet. Tu essaies de la convaincre.

**E6:** *Bjour M'dam. Je vouloir changer mon ticket de autobus. Je plus partir à Toronto. Je partir à New York. S'il vous plaît.*

**I:** *Je regrette Monsieur, mais il est impossible d'échanger un billet de bus la journée du départ.*

**E6:** *Je comprendre vous, mais moi [hésitation] je ai besoin d'aller à New York. Je ai pas besoin d'aller à Toronto. S'il vous plaît M'dam, vous êtes gentille si échanger mon ticket.*

**I:** *C'est très difficile Monsieur. [...]*

**E6:** *Vous téléphoner à ta patron. Moi parler à ta patron. I [hésitation] Je besoin d'aller à New York. OK?*

**I:** *Bien, Monsieur.*

Dans l'exemple 4 on remarque une utilisation constante du français. Dans les extraits de l'exemple 1 et 2, les élèves intégraient un ou deux mots

français dans leurs phrases. Dans l'exemple 3, on remarque l'emploi de phrases plus complètes, avec un sujet, un verbe et un complément: "*Je veux ma argent*". Dans l'exemple 4, la structure des phrases est encore plus complexe.

Grevisse (1986: 296) réserve la dénomination de phrase complexe aux phrases contenant une ou plusieurs propositions. La proposition est un membre de phrase ayant la fonction de sujet ou de complément lorsque ce membre contient un verbe conjugué. Dans l'exemple 4, l'élève 6 dit: "*Je comprendre vous, mais moi [hésitation] je ai besoin d'aller à New York*". Il y a deux propositions dans cette phrase: la première, "*Je comprendre vous*", et la seconde, "*je ai besoin d'aller à New York*". Cet énoncé est donc une phrase complexe, certainement plus difficile à formuler qu'une phrase simple.

Malgré ces progrès marquants, les erreurs dans l'utilisation du français sont encore nombreuses. L'extrait présenté est ainsi caractéristique des fautes retrouvées chez les jeunes détenus après 28 semaines de participation au PFF. Elles sont principalement reliées à leur langue première. Par exemple, lorsque l'élève dit "*Je comprendre vous*", la syntaxe est affectée par l'anglais (*I understand you*). La syntaxe correcte en français, "*Je vous comprends*", ne se retrouve pas en anglais, ce qui est susceptible de tromper l'élève.

**Exemple 5** (autre élève, après 28 semaines)**Texte déclencheur**

Tu as promis à ton patron d'aller travailler ce soir. Mais, Stéphanie te téléphone et te demande si tu veux aller au cinéma. Tu as très envie d'y aller. Tu décides de téléphoner à ton patron et de lui demander si cela est possible.

**E21:** *Hey Boss, comment vas-tu?*

**I:** *Bien, merci. Et toi?*

**E21:** *Fine, Je téléphone toi pour favor.*

**I:** *Quoi?*

**E21:** *Ma mère malade, très malade. Je dois aider ma mère à soir. OK hein?*

**I:** *Je comprends, mais tu m'avais promis de venir travailler ce soir.*

**E21:** *Hey Boss, t'as fait ça toi aussi rater le job. Alors moi aussi. OK. Ma mère très malade.*

**I:** *OK.*

Dans l'exemple précédent, il est intéressant de noter l'utilisation assez soutenue du français, malgré l'emploi de certains mots anglais. Le niveau de compétence orale de l'élève 21 est toutefois inférieur à celui de l'élève 6. En outre, l'énoncé de l'élève 21 ne comporte aucune phrase complexe contenant une ou plusieurs propositions. De plus, on remarque quelques erreurs de syntaxe, probablement reliées à l'anglais. Par exemple, lorsque l'élève 21 dit: "*Fine, Je téléphone toi pour favor* ", le pronom personnel "*toi*" se retrouve après le verbe *téléphoner*. Il semble que cette syntaxe inexacte provienne de l'anglais "*I am calling you*" où le pronom personnel "*you*" peut être placé après le verbe *calling*.

On constate aussi le niveau de langue relativement informel qui est utilisé, et ce même si l'élève est mis dans une situation fictive où il s'adresse à son patron. "*Hey Boss, t'as fait ça toi aussi rater le job*" semble inadéquat pour le contexte. Cette erreur sociolinguistique ne serait toutefois pas reliée à la compétence de l'élève en français, mais plutôt à son niveau en langue première. Par exemple, cet élève 21 a demandé en anglais au chef de l'unité, dans un discours tout aussi informel, s'il lui était possible de remettre une corvée de nettoyage au lendemain parce qu'il ne se sentait pas bien.

**Exemple 6**(conversation informelle entre un intervenant et l'élève 21)

**E21:** *P.*

**I:** *What?*

**E21:** *I cannot clean the kitchen today. I'm sick. OK?*

**I:** *Why?*

**E21:** *I told you man [...] I'm sick. OK? You've been sick before?*

**I:** *Well, you don't have a choice, I'm sorry [...]*

Il faudrait donc arriver à maîtriser des distinctions sociolinguistiques dans sa langue première avant de pouvoir les maîtriser dans une langue seconde. Il est ainsi possible que les jeunes détenus, pour diverses raisons, n'aient pas une compétence sociolinguistique en langue maternelle. On ne peut donc pas l'espérer en langue seconde.

Les extraits présentés dans les exemples précédents montrent le progrès effectué par les pensionnaires de la prison-école qui ont participé au PFF. Au tout début du programme, les élèves refusaient littéralement de parler en

français. Certains avaient peur d'avoir l'air ridicule alors que d'autres trouvaient cette langue inutile. Cependant, après dix semaines de participation au programme, les élèves ont commencé à utiliser des mots de français dans certains énoncés.

Une fois la glace brisée, les progrès formulés par les jeunes ont été admirables. Certes, même après six mois de participation intensive au PFF, les élèves ne sont toujours pas bilingues, mais ils ont désormais acquis une compétence fonctionnelle en français. Plusieurs sont même capables de former des phrases complètes et complexes. Les balbutiements des premières semaines ont fait place à des énoncés compréhensibles.

La syntaxe des phrases est toutefois loin d'être parfaite; dès les premières vocables, elle laisse entrevoir que le français n'est pas leur langue maternelle. Mais cela ne semble plus déranger les jeunes détenus. Ils sont fiers de pouvoir communiquer en français, et ils semblent motivés à poursuivre, au-delà de la salle de classe, leur apprentissage d'une langue seconde dont ils conçoivent l'utilité au Québec.

### **La motivation des élèves à apprendre le français, langue seconde**

Pour une meilleure compréhension de cette section et du Tableau 5.2, il est important d'être familier avec la théorie de la motivation de Deci et Ryan (1985, 1991) présentée dans le cadre théorique.

Après quatre mois de participation au PFF, les résultats obtenus à partir de l'Échelle de Motivation Pour l'Apprentissage des Langues (EMPAL) révèlent une hausse significative des types de motivation avec un haut niveau d'autodétermination (motivation intrinsèque et motivation extrinsèque identifiée) et une baisse significative des types de motivation avec un faible niveau d'autodétermination (amotivation et motivation extrinsèque par régulation externe) pour l'ensemble des 24 jeunes détenus (Tableau 5.2). Les cotes révèlent ainsi que les élèves sont beaucoup plus motivés à apprendre le français après 18 semaines de participation au programme qu'ils ne l'étaient à leurs débuts.

De nombreuses études ont démontré que la motivation influence directement l'apprentissage d'une langue seconde, bien au-delà du contexte de la classe:

[...] motivation directly influences how often students use L2 learning strategies, how much students interact with native speakers, how much input they receive in the language being learned (the target language), how well they do on curriculum-related achievement tests, how high their general proficiency level becomes, and how long they persevere and maintain L2 skills after language study is over (Oxford et Shearin, 1994).

**Tableau 5.2:** Scores T moyens pour la motivation des élèves dès leurs débuts dans le programme, et 18 semaines plus tard (en fonction des sous-échelles de l'EMPAL)

Scores T	N	Pré-test	Post-test	F	<i>p</i>
Amotivation	24	4,03	2,01	6,81	<0,0001

ME régulation externe	24	6,02	4,76	3,89	<0,01
ME régulation introjectée	24	2,43	5,27	13,24	<0,0001
ME régulation identifiée	24	2,95	5,84	19,11	<0,0001
MI	24	2,84	6,01	37,21	<0,00001

Note: 1. Une diminution des scores de l'amotivation et de la ME par régulation externe (la non-motivation) indique une amélioration. Une augmentation des scores pour les autres types de motivation indique une amélioration.  
 2. Compte tenu de l'échelle utilisée, le score de chacun des types de motivation peut se situer sur un continuum variant de 1,00 (minimum) à 7,00 (maximum).

Pour les jeunes détenus, un gain important et significatif ( $p < 0,01$ ) au niveau de la motivation face à l'apprentissage du français, nous permet de supposer que leur temps de formation ne se limitera pas au PFF. Il semble clair que les élèves seront plus motivés à utiliser le français dans divers contextes, même après leur sortie de prison. Comme le Québec est un contexte propice à l'utilisation du français, les élèves devraient continuer à progresser.

Ainsi, en plus de leur permettre d'acquérir une certaine compétence en français, un bilinguisme fonctionnel, le PFF semble avoir motivé les jeunes détenus à apprendre cette langue. Cet effet pourrait engendrer des résultats positifs au niveau de l'apprentissage du français, mais aussi développer une attitude positive face à cette langue et à ses locuteurs, les francophones.

### *Un changement d'attitude...*

Comme nous l'avons souligné dans la méthodologie de l'étude, plusieurs entrevues ont été effectuées avec les jeunes et les intervenants de la prison-école. Les exemples qui suivent montrent ce que les élèves pensaient

de l'importance de parler français au Québec, avant de participer au PFF. Ces extraits d'entrevues révèlent, assez clairement, l'attitude négative des élèves face à l'apprentissage du français, langue seconde. Les jeunes détenus disent, entre autres, trouver cette langue inutile et ridicule.

***Extrait d'entrevue #1***

**I:** *Do you speak French?*

**E1:** *No man!*

**I:** *Why?*

**E1:** *Because I ain't no need it.*

**I:** *Even in Quebec?*

**E1:** *Even in Quebec. If I hafta speak that language [...] I'd rather go live in Ontario.*

***Extrait d'entrevue #2***

**I:** *Do you think that speaking French is important in Quebec?*

**E23:** *No. I think that I can pretty much survive with English anywhere I go. I don't need to speak French.*

***Extrait d'entrevue #3***

**I:** *Is there any reason why you should learn French?*

**E11:** *The only reason I see man [...] I have to stay here two more years and I don't know what else to do.*

***Extrait d'entrevue #4***

**I:** *Would you like to speak French?*

**E4:** *No.*

**I:** *Why?*

**E4:** *I don't need it.*

Nous étions tous, intervenants et chercheur, très découragés par une attitude si négative face au français. C'est pourquoi nous avons décidé de baser les leçons du PFF sur des thèmes susceptibles d'intéresser les détenus. Comme le souligne Gardner (1986), il est avant tout important que les apprenants aient une attitude positive s'ils désirent apprendre.

Un test de motivation validé a montré que les élèves étaient significativement plus motivés à apprendre le français après seulement 18 semaines de participation au programme. Les entrevues effectuées 18 semaines après le début du programme montrent aussi ce changement de motivation ou d'attitude. L'exemple qui suit révèle ce qu'un élève pense du PFF après quatre mois de participation. Il répond que c'est amusant et qu'il apprend. Il donne même un exemple d'une situation à la cafétéria où il a pu utiliser le français avec la personne qui le servait.

**I:** *Tell me [...], what do you think of the French Program?*

**E24:** *It's fun man [...] and I learn French. Yesterday, at the cafeteria, I asked for more vegetables in French - Plus de légumes s'il vous plaît M'dam. She [the cook] seemed pleased that I used French for the first time in 16 months.*

Un autre élève répond à la même question:

**E19:** *[...] I understood what P. [a social worker] said to J. [an educator] yesterday. They no [...] me anymore with French [...] I understand [...] not everything, but ya know, at least what's important.*

Ces deux exemples reflètent bien l'attitude générale des élèves de la prison-école face à l'apprentissage du français. Ils reflètent une disposition plus positive de la part des jeunes détenus face à l'apprentissage du français. Ils sont fiers de l'utiliser dans certaines situations et semblent trouver utile et important de le comprendre et de le parler.

Les enseignants du centre, particulièrement ceux qui participaient à la recherche-action, étaient aussi très satisfaits du PFF. Un enseignant, aussi chef de groupe, soulignait d'ailleurs que l'intérêt suscité chez les jeunes les a aidés à apprendre le français:

C'est parce que nous avons fait un programme avec des thèmes qui intéressent les élèves qu'ils ont appris. La télévision, les chansons, la musique, le sport [...] c'est pour ça qu'ils ont appris. [...] ce sont des élèves qui aiment parler. Le Programme de français a été chercher leurs intérêts et leur a permis de parler, d'avoir du fun tout en apprenant [...]. C'est ce qu'il faut avec ce type de clientèle [...]. On ne peut pas enseigner de la même façon que dans les écoles secondaires régulières.

Une autre enseignante du centre soulignait également le succès des média d'enseignement comme la télévision:

Ce sont des jeunes de la rue qui aiment parler et qui aiment beaucoup la télévision [...]. L'idée d'apprendre le français avec la télévision, c'est excellent pour les jeunes. Ça les motive beaucoup.

Les intervenants participant au programme ont aussi été très satisfaits des résultats obtenus par leurs pensionnaires. La directrice de l'Unité où se

déroulait l'étude soulignait d'ailleurs les progrès de quelques jeunes (cette entrevue a été réalisée 20 semaines après le début du PFF):

[...] je trouve cela très impressionnant. Au début, je dois vous dire, je n'y croyais pas vraiment [...]. Pour ces jeunes, je ne pensais pas vraiment que c'était possible d'apprendre le français. [...] Je me suis agréablement trompée. J'ai surpris de nombreux élèves qui parlaient au staff en français. Vous savez, à part les enseignants, presque tout le staff est francophone [...] sauf que d'habitude la plupart des élèves refusent de leur parler en français. Depuis le début du programme, plusieurs élèves leur parlent en français. L'autre jour, j'ai surpris [nom d'un élève] qui racontait en français un film à [nom d'un intervenant]. [...] Aussi, je dois vous dire que je ne pensais pas que le programme durerait. Les jeunes ne semblaient pas du tout intéressés. Je me suis encore trompée [...]. Je les entendais parler le soir, et je peux vous dire que le cours de français c'était leur activité qu'ils trouvaient le plus le fun, après les cours de gym (Directrice de l'Unité).

Le PFF a provoqué un changement d'attitude face à l'apprentissage du français chez les jeunes détenus. Ce changement d'attitude a été observé avec le test de motivation, les entrevues réalisées et les observations des intervenants et des enseignants qui participaient à la recherche-action. Cette attitude plus positive qui a été développée chez les jeunes détenus nous laisse ainsi supposer qu'ils continueront à progresser en français, et ce bien après avoir complété le PFF.

## CHAPITRE VI

### CONCLUSION

*On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire; on invente des bureaux, des cartes; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne. L'intérêt présent, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin.*  
(Jean-Jacques Rousseau [1712-1778], 1762: 145).

Cette remarque retrouvée dans *l'Émile* fait certes réfléchir sur le problème de motivation rencontré auprès des jeunes du Centre qui, Rousseau en témoigne, existe depuis fort longtemps. La motivation, «*l'intérêt présent*», est nécessaire à l'apprentissage d'une langue seconde, elle est le «*grand mobile*», et elle «*mène sûrement et loin*». Le désir d'apprendre, la motivation des jeunes détenus se sont avérés des éléments essentiels à l'apprentissage du français.

L'idée première de cette étude était de répondre aux attentes de l'Établissement. Les intervenants de la Prison-école désiraient implanter un programme de français, langue seconde. Un programme qui aurait du succès avec une clientèle pour qui l'école fut un échec. Il fallait aussi un programme

pratique qui puisse permettre aux jeunes détenus anglophones d'apprendre un français fonctionnel rapidement pour pouvoir mieux s'insérer au Québec.

L'hypothèse principale de la recherche-action s'est avérée vraie. Des pratiques pédagogiques pertinentes, adaptées aux besoins et aux intérêts particuliers des jeunes détenus anglophones ont été susceptibles de favoriser un meilleur apprentissage du français, langue seconde. En six mois, de nombreux détenus pouvaient se débrouiller en français. Ce n'était pas un français parfait, les exemples du chapitre précédent en témoignent, mais c'était un français compréhensible qui leur permettait de s'exprimer et de comprendre ce qu'on leur demandait.

Le trait dominant du succès de l'enseignement en prison-école semble être la prise en considération des intérêts réels du détenu, de sa motivation à apprendre. Tout y est subordonné à sa guérison physique et morale, afin de faire du libéré un citoyen autonome, équilibré et utile.

Outre les pratiques pédagogiques adaptées aux besoins des élèves, ce qui semble avoir été l'élément-clé du programme est la variété des activités.

Comme le remarque Shanley, il faut que les intervenants évitent de se cantonner dans une méthode d'enseignement unique. L'enseignement des langues requiert de la variété:

Of course, it is vital that teachers should be familiar with a wide range of teaching techniques and learning strategies: case studies, role play, discovery method, the use of audio-visual aids. They should constantly ask themselves [...] How can I, as a teacher, transmit information, arrange for practice, reassurance, guidance and activity so that every

one of my highly mixed bunch of students is learning throughout the entire time the class meets ? (Shanley, 1986: 53).

Le célèbre cognitiviste Jerome Bruner souligne aussi l'importance de varier tout enseignement:

You cannot improve the state of education without a model [...]. Yet the model [...] is not fixed but various. A choice of one reflects many political, practical, and cultural issues. Perhaps the best choice is not a choice of one, but an appreciation of the variety that is possible. The appreciation of that variety is what makes the practice of education something more than a scripted exercise in cultural rigidity (Jerome Bruner, 1985: 8).

L'éclectisme didactique prescrit par Bruner montre l'importance de sélectionner et d'emprunter aux différentes approches, méthodes et stratégies les éléments qui semblent les meilleurs, quand ils sont conciliables, en fonction d'une situation pédagogique spécifique à traiter. Il faut varier son enseignement et non adopter une méthode unique et nécessairement limitée. Brophy (1991), Entwistle (1981) et plusieurs autres chercheurs vantent les mérites du différent dans la classe; le différent planifié et structuré, pas l'anarchie comme le disait Neill (1966); pas un seul modèle d'enseignement, mais plusieurs soutiennent Joyce et Weil (1992: 76): *"This is a call for not one, but a variety of models to guide the professional activities of a teacher."*

Comme nous l'avions supposé, les pratiques pédagogiques adaptées aux besoins des jeunes détenus ainsi que l'exploitation de la télévision et de la Vidéo comme médiums d'enseignement ont été susceptibles d'augmenter (gain) leur motivation face à l'apprentissage du français, langue seconde.

Cette motivation à apprendre la langue devrait leur permettre de raffiner leur français, d'augmenter leur sous-ensemble langagier.

Il serait du devoir des intervenants du Centre de revaloriser les professions rattachées à la connaissance des deux langues officielles du Canada, et de démontrer aux jeunes détenus les débouchés très intéressants offerts aux citoyens qui maîtrisent le français et l'anglais. Cela leur donnera un objectif professionnel essentiel à une meilleure réinsertion sociale car, comme le souligne Croizier (1993: 120): *"Rappelons-nous Sénèque: «Il n'y a pas de bon vent pour celui qui ne sait pas où il va»."*

L'hypothèse secondaire #2 a aussi été vérifiée. Les résultats de l'étude montrent que la compétence langagière des élèves, en français, langue seconde, est reliée à leur compétence en langue première, l'anglais, et non pas à leur réussite scolaire dans d'autres matières. Cet aboutissement est important puisqu'il montre la nécessité d'instaurer des programmes intensifs de langue dans les prisons-écoles. Ils sont peu coûteux et augmentent les chances du détenu d'obtenir un emploi dans différents domaines, particulièrement au Québec.

L'élan de bonne volonté des Hommes qui ont substitué la "prison-cage" par la prison-école au IXe siècle est longtemps demeuré empêtré dans les difficultés de la mise en pratique. Le modèle d'Elmira constituait une nouveauté considérable au XIXe siècle. On apprenait au détenu un métier rentable, non pas dans l'intérêt d'une production pénitentiaire profitant à

l'État, mais dans le seul intérêt du détenu lui-même, dans le but de faciliter sa réinsertion sociale, une fois sa peine terminée. Ce type d'établissement carcéral est cependant très coûteux, et encore de nos jours, peu d'établissements peuvent se permettre d'imiter ce modèle.

Dans une situation économique en pleine mutation qui entraîne de nombreuses tensions, de nombreux efforts de réinsertion sociale sont toutefois tentés à l'égard des jeunes délinquants. Par un Programme d'enseignement du français, langue seconde, nous avons tenté de montrer une voie vers laquelle pourraient s'engager d'autres prisons-écoles, dernière expression de l'établissement pénitentiaire moderne.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALLEN, P., FRÖHLICH, M. et SPADA, N. (1984). "The Communicative Orientation of Language Teaching: An Observation Scheme." In J. Handscombe, R. Orem et B. Taylor (Eds) *On TESOL '83 The Question of Control*. Washington, D.C.: TESOL.
- BOVET, O. (1943). *Yan Amos Coménius, un patriote cosmopolite*. Genève: Rosello.
- CANALE, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy." in Richards et Schmidt (éd.) (1983). *Language Learning and Communication*. London: Longman
- CANALE, M. et SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing." *Applied Linguistics*, (1): 1-47.
- CANNAT, P. (1955). *La prison-école*. Paris: Recueil Sirey.
- CLEMENT, R. et HAMERS, J. (1979). "Les bases socio-psychologiques du comportement langagier." In G. Bégin et P. Joshi (éd.), *Psychologie Sociale*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- CLÉMENT, R. (1977). "Les attitudes des étudiants de l'est du Québec à l'égard de l'anglais, langue seconde." *Bulletin de recherche*, (1). Sudbury: Université de Western Ontario.
- COOK, V. (1992). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- DECI, E.L., et RYAN, R.M. (1980). "The empirical exploration of intrinsic motivational processes." *Advances in Experimental Social Psychology*, 13: 39-80.
- DECI, E.L., et RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- DECI, E.L., et RYAN, R.M. (1987). "The support of autonomy and the control of behavior." *Journal of Personality and Social Psychology*, 53: 1024-1037.

BOSCOVILLE (1979). L'internant de rééducation répond-il aux besoins du jeune et à ceux de la collectivité.

DECI, E.L., et RYAN, R.M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. In R. DIENSTBIER (Ed.). Nebraska symposium on motivation: Vol. 38, Perspectives on motivation (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

FRÖHLICH, M., SPADA, N. et ALLEN, P. (1985). Differences in the Communicative Orientation of L2 Classrooms. TESOL Quarterly, Vol. 19, No. 1, pp. 27-57.

GARDNER, R. (1975). Motivational variables in second language learning. In G. Taggart (ed). Attitude and aptitude in Second Language Learning. Proceedings of the 5th Symposium of the Canadian Association of Applied Linguistics, Toronto, May 1974.

GARDNER, R., GLIKSMAN, L. et SMYTHE, P.C. (1978). Attitudes and behaviour in second language acquisition: a social interpretation, Canadian Psychological Review, no 19, pp 173-186.

GARDNER, R.; LAMBERT, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition: a social psychological interpretation. Canadian Journal of Psychology, No 13, pp 266-272.

GARDNER, R.; MOORCROFT, R.; METFORD, J. (1989). Second language learning in an immersion programme: Factors influencing acquisition and retention. Journal of Language and Social Psychology. Vol. 8 no 5, pp 287-305.

GARDNER, R.C. et SMYTHE, P.C. (1976). The role of attitudes in acquiring the language of another ethnic group, Research Bulletin; Language reserach group, no 7, Department of Psychology, University of Western Ontario.

GERMAIN, C. (1993). Le point sur l'approche communicative en didactique des langues. 2e édition. Montréal: CEC.

LAMBERT, W.E. et TUCKER, G.R. (1972). Bilingual Education of Children: The St Lambert Experiment. Rowley, MA: Newbury House.

LAPOINTE, J. (1992). "Une réalité nouvelle: le multiculturalisme." Le Devoir, 15 août 1992, Cahier B.

LeBLANC, R. (1990). Étude Nationale sur les Programmes de Français de Base: Rapport Synthèse. Ottawa: Association canadienne des professeurs de langues secondes.

LECOMTE, P. (1985). "Pourquoi votre fille est muette..." ou réflexions sur la motivation en didactique des langues. Les Langues Modernes. Vol. 79; no5, pp 19-27.

LEGENDRE, Renald (1993). Dictionnaire Actuel de l'Éducation. Paris: Larousse.

LUSSIER, D. (1984). Les effets des activités d'échanges interlinguistiques sur le développement de la compétence de communication en langue seconde par enseignement traditionnel. Thèse de Doctorat présentée à l'Université Laval, Québec, Canada.

NEMNI, M. (1986). *Les maux des maux*. In Didactiques en question: Le point de vue de 22 spécialistes en français, langue seconde. Ligier et Savoir, 1986. Montréal: La lignée.

OISE (1979). Rapport au Solliciteur général du Canada sur le programme d'éducation des Services correctionnels canadiens.

REBUFFOT, J. (1993). Le point sur l'immersion au Canada. Montréal: CEC.

RENOUARD, J-M. (1990). De l'enfant coupable à l'enfant inadapté. Paris: Centurion.

SPADA, N. (1990a). Observing classroom behaviours and learning outcomes in different second language programs. In J. Richard et D. Nunan (Eds). Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press.

SPADA, N. (1990b). A Look at the Research Process in Classroom Observation: A Case Study. in Research in the Language Classroom. ELT Documents, London: English Publications.

SWAIN, M. (1988). "Manipulating and Complementing Content Teaching to Maximize Second Language Learning." TESL Canada Journal. Vol. 6, No. 1, Novembre 1988. pp. 68-83.

THOMIERES, D. (1985). Introduction à la motivation. Les Langues Modernes. France. Vol. 79; no5, pp 7-18.

- YALDEN, J. (1988). The Communicative Syllabus: Evolution, Design, And Implementation. Toronto: Pentice-Hall International.
- Leighton, D. (1988) "Aptitudes and Interests - Who Learns a Language Best?" *Modern Languages*, 69 (3): 165-167.
- Kraemer, R. et D. Zisenwine (1989). "Changes in Attitude Toward Learning Hebrew in a South African Setting." *Language Learning*, 39(1): 1-14.
- Baumgratz, G. (1986). "Une école allemande, c'est différent... compréhension, empathie, expression in L'exercice en civilisation." *Les Langues Modernes (France)*, 80 (4-5): 71-80.
- BUSEK, V (éd.) (1972). Comenius, Johann Amos. transl from czech by kaca polackova. New York : Czechoslovak Society of Arts and Sciences in America.
- Hancock, C.R. (1978). "How to win students and keep them." *La revue canadienne des langues vivantes* 34(4): 712-717.
- Brown, H.D. et J.E. Alatis (1990). "M and Ms for Language Classrooms? Another Look at Motivation in Linguistics, Language Teaching and Language Acquisition: The Interdependence of Theory, Practice and Research." *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, pp. 383-393.
- CANALE, M. et SWAIN, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing*. Applied Linguistics, Vol. 1, pp. 1-47.
- KOZIK, F. (1980). Comenius ; trad. du tchèue par Ludmila Prouskova. Prague: Orbis, 1980.
- Roberts, L.P. (1989). The Culture of the Foreign Language Classroom: Cnostraints for Change, Opportunities for Awareness." *Hispania* 72(3): 738-742.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1978). Rapport COPELS: modifications des conditions de l'anglais langue seconde.
- CARAVOLAS, J. (1984). Le Gutenberg de la didacographie ou Comenius et l'enseignement des langues. Montréal: Guérin.
- CHATEAU, J. (1966). Les Grands Pédagogues (4e éd.). Paris: PUF.

- CHAVARDÈS, M. (1966). Les grands maîtres de l'Éducation. Paris Albin Michel.
- GERMAIN, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Montréal: Hurtubise.
- GIDEONS (éd). Holy Bible. Nashville: International Press.
- GREEN, J. L. KANTOR, R. M. et ROGERS, T. (1991). *Exploring the Complexity of Language and Learning in Classroom Contexts*. In Education Values on Cognitive Instruction: Implication for Reform, Lorne et Bear (éd). USA: North Central Education Library.
- KOMENSKY, J. A. (1952). La grande didactique. Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous. Introduction et traduction par J.B. Piobetta. Ouvrage publié pour la première fois en 1631. Paris: PUF.
- LAURIE, S. S. (1972). John Amos Comenius, Bishop of the Moravians, His life and educational works. New York: Burt Franklin. (éd. originale publiée en 1892)
- LEGENDRE, R. (1988). Dictionnaire Actuel de l'Éducation. Paris: Larousse.
- LEGENDRE, R. (1983). L'éducation totale. Montréal: Nathan.
- PIAGET, J. (1957). Pages choisies de Jan Amos Comenius (Introduction de Jean Piaget). Paris: UNESCO.
- PRÉVOT, J. (1981). L'utopie éducative : Comenius. Paris : E. Belin.
- Nelson, C.M., & R.B. Rutherford (1990). "Troubled youth in the public schools: Emotionally disturbed or socially maladjusted?" In P.E. Leone (Ed.), *Troubled and Troubling Youth* (pp. 38-60). Newbury Park CA: Sage.

## ANNEXES

- Exemples des tests du MEQ.

## MY TEMPORARY ROOM

*My room is small, 14' by 7' exactly.  
It's painted a light blue which I find kind of tacky*

*My room consists of a bed, a desk, and a floor that's never clean.  
My window has bars and a big metal screen.*

*In my room, on my billboard, there are two pictures of me;  
one with my friend, and the other with my family*

*The door to my room has a big metal lock.  
I'm in there quite often so, to myself, I talk.*

*Some might even compare my room to a cell.  
I say it's not that, it's just living hell.*

*I also have two lights that turn off at eleven,  
to be turned on next morning at a quarter past seven.*

*The description of my room doesn't sound very pleasant,  
because in this place I am a mere peasant.*

*Therefore I've come to a conclusion that's quite divine.  
If you're going to be delinquent, prepare to do **TIME** !*

*J. "pensionnaire"*

