

L'enseignement du français derrière les barreaux

Richard Lauzon, Lise Roger and Daniel Saint-Aubin

Number 48, December 1982

L'éducation des adultes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56431ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

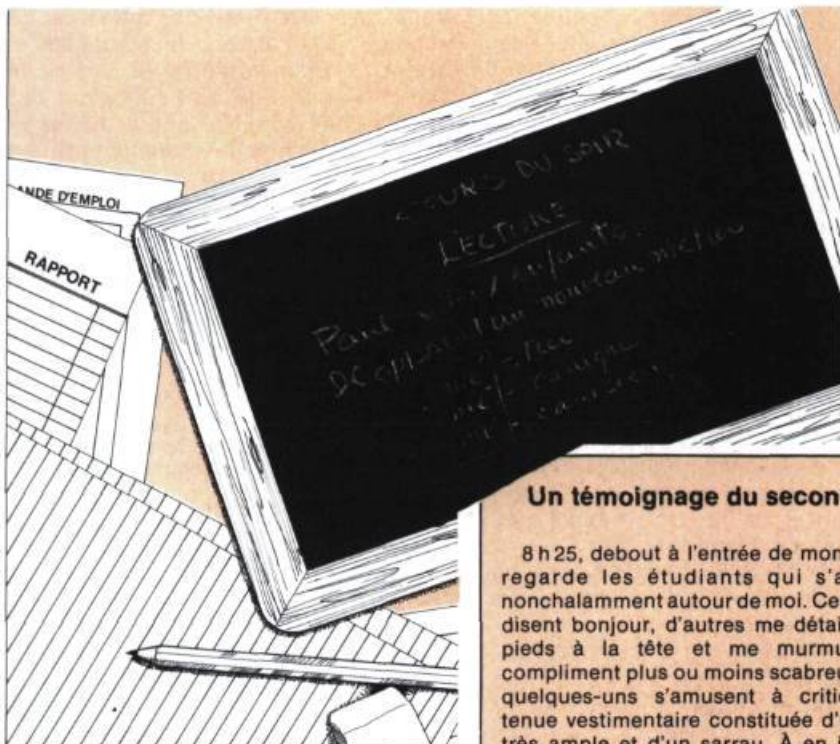
0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lauzon, R., Roger, L. & Saint-Aubin, D. (1982). L'enseignement du français derrière les barreaux. *Québec français*, (48), 40–42.



L'enseignement du français derrière les barreaux

Un témoignage du secondaire

8 h 25, debout à l'entrée de mon local, je regarde les étudiants qui s'affairent nonchalamment autour de moi. Certains me disent bonjour, d'autres me détaillent des pieds à la tête et me murmurent un compliment plus ou moins scabreux. Enfin, quelques-uns s'amuse à critiquer ma tenue vestimentaire constituée d'une robe très ample et d'un sarrau. À en juger par leurs propos, le vêtement idéal serait la mini-jupe, la blouse transparente ou le chandail moultant! Si je m'habillais de cette façon, j'aurais droit à tous les égards et... regards en tant que femme, mais à bien peu d'attention en tant que professeur. Je mets donc toutes les chances de mon côté et j'entre, souriante, dans ma classe.

Je n'ai pas fait dix pas, que déjà j'entends la célèbre phrase: «Pas encore un hostie d'ours de français!» Voilà, ça y est. De nouveau, ce matin, je dois faire face à mon ennemi redoutable: le manque de motivation des étudiants. J'émet un long soupir et l'affronte calmement, bien décidée cette fois-ci à le mettre hors de combat.

Heureusement, la chance me sourit. Un étudiant s'approche et se dit en forme pour faire une dictée. Un murmure de protestations s'élève. Un autre me demande d'expliquer auparavant la règle du participe passé employé avec avoir et suivi d'un infinitif. Je me précipite au tableau et me lance dans une explication truffée d'exemples. Plusieurs opinent de la tête. C'est le moment d'attaquer. Je les mets au défi de réussir à écrire une dizaine de phrases et d'appliquer la règle énoncée plus tôt. Le goût de la compétition en fait réagir quelques-uns. D'autres préfèrent ouvrir leur cahier et s'y plonger maladroitement le nez, alors qu'un ou deux grands bonhommes se lèvent et s'emparent de magnétophones dans le but de préparer un prochain examen. Enfin, il me reste à m'occuper de ceux qui regardent pensivement le plafond, déterminés à ne pas enfreindre la loi du moindre effort. Après quelques minutes de «négociations», je réussis tant bien que mal à les intéresser à un aspect particulier de la langue française. Mais ce n'est pas chose facile, croyez-moi!

Cette disparité d'occupations des étudiants peut sembler anarchique, mais c'est

en fait le programme de l'éducation aux adultes qui veut ça, puisque qu'il est basé sur un enseignement individualisé.

Depuis juillet 81, nous travaillons avec le nouveau programme de la série 400. Celui-ci a la particularité d'insister, beaucoup plus qu'auparavant, sur l'acquisition de connaissances en orthographe lexicale et grammaticale. Les résultats parlent par eux-mêmes: j'ai constaté une nette amélioration chez la majorité de mes étudiants et ceux-ci... s'en réjouissent. En effet, certains d'entre eux prennent soudainement conscience qu'ils ont de graves lacunes à ce niveau. Aussi, sont-ils agréablement surpris de leur performance lors des examens.

Pour d'autres, par contre, l'orthographe est de loin leur dernier souci. Ils rétorquent à qui veut l'entendre que les gens qui les lisent les comprennent parfaitement et, de ce fait, ceux-ci se doivent de les accepter tels qu'ils sont. Pour eux, il n'y a pas de place pour l'amélioration et souvent, après quelques semaines, ils abandonnent.

Outre l'orthographe, nous étudions bien sûr d'autres aspects de la langue. Cependant, de l'avis de plusieurs, le programme ne répond pas aux besoins des détenus/étudiants. Ceux-ci, pour la plupart, raffolent de la lecture (plusieurs ont développé ce goût pendant leur incarcération) et ne demandent pas mieux que de fouiller et d'étudier des textes. Quelques-uns sont même ouverts à la littérature française des XVIII^e et XIX^e siècles! De même que la rose sauvage naît dans les marais, la poésie s'attire également la faveur de la population carcérale. En fait, les détenus préfèrent écrire, composer des textes, laisser parler leur imagination (très fertile, soit dit en passant) plutôt que de s'attarder à des notions plus terre à terre telles que la conjugaison des verbes ou l'étude sémantique des mots d'après leur racine.

Mais, tout comme la population de l'extérieur, les détenus/étudiants se doivent de se conformer aux programmes et aux normes qu'on leur impose, ce qui n'est pas toujours facile pour ceux qui se sont retrouvés à l'intérieur des murs parce que précisément ils ne voulaient pas se soumettre aux règles établies.

Lise ROGER

De l'article et des témoignages qui suivent, se dégage une atmosphère d'amour et de compréhension humaine en même temps qu'un attachement, curieux, à l'apprentissage «classique» de la grammaire. De sorte que ces textes font apparaître des préjugés réciproques: l'acte pédagogique en prison doit être infernal, pourrait-on penser; l'acte pédagogique dans l'école régulière est une perte de temps, semblent penser les auteurs.

Ces collègues méritent notre respect pour leur ferveur pédagogique et leurs conditions d'enseignement; c'est un défi de taille que d'enseigner le français du primaire à l'université (de l'alphabétisation au travail de recherche) à des étudiants qui, de toute évidence, arrivent et partent à tout moment de l'année et dont la situation sociale, culturelle et affective est fortement perturbée.

On peut se demander jusqu'à quel point le fait d'avoir le choix entre le travail manuel rapportant d'abord à la société et le travail scolaire rapportant d'abord à l'étudiant lui-même ne joue pas dans la motivation admirable d'un bon nombre de prisonniers à suivre des cours de français.

Vital GADBOIS

secondaire, collégial et même universitaire. Enseignement, programmes et certification relèvent de la Direction générale de l'éducation aux adultes (DGEA) du ministère de l'Éducation du Québec, via la Commission scolaire régionale des Écoles de Laval, le Cégep Marie-Victorin et l'Université Laval.

Nous avons dû adapter notre organisation pédagogique aux aléas d'un pénitencier (transferts fréquents d'un *pen* à l'autre, séjours en détention (*trou*), groupes hétérogènes, etc.). Pour ce faire, l'enseignement individualisé a préséance sur le magistral et le mode de fréquentation de nos écoles est caractérisé par des entrées et des sorties nombreuses.

En somme, les « grands fainéants » qui affectionnent généralement l'arrière de la classe quand ce n'est pas le corridor ou la cafétéria des écoles du secteur régulier et qui se retrouvent parfois derrière les murs, c'est nous qui avons la

tâche, simultanément ingrate et bourrée de défis, de leur (re)donner le goût des livres, des études, du succès, de la confiance en eux-mêmes. Certains se laissent volontiers prendre au jeu et deviennent des êtres plus autonomes, d'où parfois notre fierté un peu légitime.

Quand vient le moment d'expliquer à Serge la différence entre une conjonction et une préposition, on retrouve nos manches et notre imagination. Il en faut, croyez-nous sur parole! D'ailleurs, on dit ici qu'enseigner une année en prison, c'est acquérir l'équivalent de trois années d'expérience à l'extérieur; on exagère à peine...

Les analphabètes

Les analphabètes sont une priorité pour le Service correctionnel canadien.

Environ 10% de nos détenus sont considérés comme analphabètes, soit

Il était une fois un jeune garçon de 11 ans prénommé Serge, qui faisait sa cinquième année pour la deuxième fois. Ses parents, de condition modeste, n'avaient ni le temps ni le goût de consacrer à leur gars des heures chaque semaine pour l'aider à faire ses devoirs. Le papa et la maman travaillaient tous deux à l'extérieur, quand il y avait de l'ouvrage; fallait bien arriver à nourrir ces quatre bouches gourmandes.

Le p'tit garçon, ne se sentant suivi de près, ni à la maison ni à l'école, commença par voler la bicyclette d'un p'tit gars de quatrième, sans se faire prendre. Quelques années plus tard, ce fut un tour d'automobile qui le hantait. Comme son père ne voulait pas lui passer la sienne, il en « emprunta » une sur la rue. Puis ce fut le porte-monnaie d'un badaud entiché par une belle devanture de magasin; puis un autre « char »; puis le dépanneur du quartier voisin; puis la banque; ... puis la prison.

Notre bonhomme fête aujourd'hui son vingt-troisième anniversaire de naissance en'dans. Ce n'est pas sûr que ses parents viendront lui rendre visite; le père est souvent saoul et la mère, qui demeure maintenant avec un autre homme, doit faire quarante kilomètres en autobus pour arriver à voir son fils.

Multipliez par 10 000 le cas de Serge et vous aurez une idée pan-canadienne de la clientèle moyenne qui se retrouve dans nos classes. Un secondaire I ou II péniblement terminé, peu d'intérêt pour les études. Mais comme il lui reste six ans à purger sur sa sentence, il se dit: « Aussi ben aller à l'école, au moins j'ai plus d'chance de m'trouver une job quand j's'rai dehors. »

Dans tous les pénitenciers fédéraux du Québec à sécurité maximale et médiane, des écoles regroupant une soixantaine de détenus chacune leur offrent la possibilité d'entreprendre ou de compléter leur cours primaire,



qu'ils ne savent ni lire ni écrire leur langue maternelle, soit que leurs connaissances sont nettement insuffisantes pour leur permettre de lire, écrire et compter comme la moyenne des gens.

Dans nos écoles, des services leur ont été prodigués, au fil des années, à temps plein ou à temps partiel, par du personnel enseignant spécialisé ou, dans certains cas, par des détenus plus scolarisés.

Comme il n'existe que très peu de matériel didactique sur le marché, chaque école s'est débrouillée avec les moyens du bord, en faisant appel à la créativité des professeurs du milieu.

Il va sans dire que ces détenus ressentent généralement un fort complexe d'infériorité et que souvent il faut « aller les chercher » afin qu'ils osent s'intégrer à l'école du *pen*. Le soutien des détenus plus scolarisés est appréciable en termes de publicité et de recrutement. Les agents de gestion de cas (conseillers généraux) incitent également les détenus à venir à l'école afin de hâter leur transfert à un pénitencier à sécurité médiane.

Une expérience pilote débutera sous peu à l'établissement Archambault. Elle consistera à adopter la méthode Feuerstein (Instrumental Enrichment)* qui vise à plonger ces étudiants dans un

bain intensif de stimulation de leurs processus cognitifs.

Ayant manqué de « médiation » parentale (surtout) dans leur enfance, ces individus n'arrivent que très difficilement à s'orienter dans l'espace et le temps, à suivre des directives, à établir des comparaisons dans leur vécu quotidien.

À l'aide d'exercices intellectuels basés sur la caricature et cherchant à revivifier leur potentiel cognitif, ces détenus pourront s'ouvrir peu à peu à la connaissance rationnelle dans son ensemble, moins par le biais d'une matière spécifique (comme le français principalement) que par la stimulation directe de leurs structures intellectuelles. Ainsi, ce travail atteindra les causes premières de leurs carences cognitives (le manque de médiation durant l'enfance); les effets devraient venir s'y greffer tout naturellement par un apprentissage académique plus facile.

Article écrit en collaboration
Richard LAUZON, directeur de l'école,
Lise ROGER, enseignante,
Établissement Archambault,
Daniel SAINT-AUBIN, enseignant,
Centre fédéral de formation

* « Instrumental Enrichment, an Intervention Program for cognitive modifiability » par Reuven Feuerstein, University Press, Baltimore. Disponible chez Champlain limitée, Chateauguay, Qué. 692-0792.

Un témoignage du primaire

Le portrait-robot du détenu qu'un professeur entreprend de scolariser n'a rien de bien original: c'est un jeune homme qui hait généralement l'école et qui n'a accordé aucune importance à ses études primaires. Beaucoup de ces jeunes gens savent plus ou moins lire (ils « devinent »); ils écrivent avec difficulté et s'expriment bien approximativement. Ils ne savent plus (ou ignorent) ce qu'est l'imparfait et ne savent pas distinguer un nom d'un verbe. Ayant tout oublié, ou n'ayant jamais rien su (quoique n'étant pas analphabètes), ils se situent au niveau scolaire qu'on appelle le « pré-secondaire ».

Il s'agit donc, dans l'enseignement du français, de leur donner ce qu'on appelle une base, et en commençant par le commencement! c'est-à-dire par l'ordre alphabétique qu'un grand nombre ignore! L'expérience nous a même appris que beaucoup ne savaient plus tracer les majuscules de telle ou telle lettre! Patiemment, il faut les initier à l'orthographe capricieuse des verbes être et avoir, leur apprendre à distinguer le singulier du pluriel, et ainsi de suite pour embrasser l'essentiel du français écrit.

Il n'y avait, jusqu'à très récemment, aucun outil, aucun « manuel » pour aider cette catégorie d'étudiants. Ce qui existait sur le

marché s'adressait, règle générale, à un public d'enfants; restait la série de manuels préparés par Alain de Bray, tristement célèbres pour leur sécheresse et la totale inefficacité de leurs exercices. Devant cette vacuité, il fallait trouver un livre pour adultes, attirant, profitable, formateur. Ce livre n'existait pas. J'ai dû l'écrire. Rien de moins¹.

Cet ouvrage a été réalisé pour répondre aux besoins de l'enseignement individualisé: les réponses aux exercices se trouvent à la fin et le professeur n'intervient (au moins!) que quatre fois, c'est-à-dire à la fin de chacune des quatre parties de l'ouvrage où l'on trouve une grande révision préparatoire à l'examen.

Dans ce manuel, on a voulu revenir, à l'efficacité de la formation classique. Il n'y a aucun exercice exigeant un magnétophone. On ne fait écrire ni d'annonces classées ni d'éditoriaux. On ne demande pas d'organiser des tables rondes sur l'avortement: on enseigne le français de base à des adultes qui en ont grand besoin. En prison, on fait du temps, on ne le perd pas. Et c'est le meilleur principe d'une pédagogie qui s'adresse aux adultes que tout professeur est sûr de perdre s'il les prend pour des enfants.

Daniel SAINT-AUBIN

¹ Français 400-405, Guérin éditeur, 1981.

Repartir...

Prenant conscience de plus en plus des valeurs qui animent la société québécoise, nombreuses sont les femmes qui s'interrogent sur leur devenir personnel. Inquiètes, souvent assaillies de craintes, de doutes et de conflits, elles veulent, sans rien renier de leur passé, tourner la page, investir dans de nouveaux champs d'action, exercer des talents insoupçonnés, s'engager dans de nouvelles relations humaines, sortir de la grisaille journalière, retrouver combativité et joie de vivre.

Le programme d'orientation Nouveau Départ a justement été créé pour répondre aux besoins de ces femmes qui ont le droit absolu d'être aidées, équipées en vue d'un mieux-être et d'une contribution plus éclairée et éclairante au développement de leur communauté.

Les programmes Transition-travail et Repartir se situent dans le prolongement de Nouveau Départ.

Transition-travail s'adresse exclusivement aux femmes qui choisissent de retourner ou d'entrer sur le marché du travail et qui ont besoin d'aide pour faire la transition entre le milieu familial et le milieu social.

Repartir comprend un éventail de cours qui permet aux femmes d'explorer différentes orientations possibles avant de faire un choix soit au plan des études, soit au plan d'un épanouissement personnel.

Dans son article, Madame Louise Fortin, professeur au cégep de Bois-de-Boulogne, nous invite à comprendre le cheminement des femmes qui s'inscrivent au cours de Méthode de travail intellectuel du programme « Repartir ».

Aline Desrochers-Brzeau