

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE

PAR
ELZBIETA KORZYCKA

DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE À COMMUNIQUER ORALEMENT EN
ANGLAIS LANGUE SECONDE D'APPRENANTS ADULTES EN MILIEU
CARCÉRAL PAR L'ENTREMISE D'ACTES DE PAROLE

JUIN 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

À ma famille ici et de l'autre côté de l'Atlantique

REMERCIEMENTS

Cette étape couronne ma carrière professionnelle qui a commencé il y a 11 ans avec mon immigration au Canada. Après de nombreux emplois qui ne m'ont jamais permis de trouver une stabilité professionnelle, j'ai opté pour une maîtrise en enseignement qui me permettra à terme d'obtenir le brevet tant attendu.

Au début, je n'imaginais pas la quantité de travail qui m'attendait. Quand j'en ai pris conscience, j'ai douté de ma décision à plusieurs reprises. Heureusement, mon mari, Gontran François, était à mes côtés pendant ces hauts et ces bas. Je lui suis très reconnaissante d'avoir cru en moi dès le début et de m'avoir toujours encouragée en répétant cette même phrase : « Rends-toi compte que tu fais une maîtrise dans ta quatrième langue et tu réussis ! » Sans son soutien moral, je ne serais pas là où je suis.

Je voudrais aussi remercier mes parents qui ont veillé sur moi depuis la lointaine Pologne et qui ont aussi dû supporter à plusieurs reprises mes plaintes concernant la complexité de mes études.

Et bien sûr, je tiens à exprimer ma gratitude à mon directeur de l'essai, Christian Dumais. Il a su me diriger tout au long de ce parcours harmonieux. Ses encouragements ont toujours permis de raviver ma motivation lorsque celle-ci diminuait. Le milieu d'enseignement particulier tel que le pénitencier n'invite pas nécessairement à une approche didactique comme celle de l'oral. Mais grâce à l'enthousiasme transmis par monsieur Dumais, il m'a été possible de réaliser mon intervention auprès d'une clientèle en marge du cadre social régulier.

Je remercie aussi l'ancien directeur de l'école du pénitencier, Éric Bard. Il m'a incité à faire la maîtrise pour assurer définitivement ma place sur la liste des enseignant·e·s. Grâce à lui, j'ai trouvé ma voie qui est de travailler dans un milieu carcéral, auprès des détenus.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
1.1 Les élèves de la formation générale des adultes	3
1.1.1 Les élèves de la FGA au pénitencier et leur réalité.....	4
1.1.2 Les fondements du projet visant la réinsertion sociale	4
1.1.3 Les éléments visés pour une réinsertion réussie.....	5
1.2 Le rôle de l'école du pénitencier	5
1.2.1 L'obtention du diplôme d'études secondaires.....	6
1.2.2 Le soutien moral.....	6
1.3 La préparation à la vie en société	7
1.3.1 Les défis d'un enseignant au pénitencier	7
1.4 L'enseignement de l'oral	9
1.4.1 Difficulté à savoir quoi enseigner	9
1.4.2 Situation à la FGA.....	9
1.4.3 Situation au pénitencier.....	9
1.5 Le manque de formation initiale et continue	10
1.5.1 Situation à la FGA.....	11
1.5.2 Situation au pénitencier.....	11
1.5.3 Ressources didactiques insuffisantes	11
1.6 L'évaluation de l'oral	11
1.6.1 Difficultés générales.....	12
1.6.2 Situation à la FGA.....	12

1.6.3 Situation au pénitencier.....	13
1.7 Des problèmes vécus en lien avec notre pratique.....	13
CHAPITRE II	15
2.1 L'oral	15
2.1.1 Définition de l'oral	15
2.1.2 L'oral à l'école	16
2.2 Les approches didactiques de l'oral.....	16
2.2.1 Définitions de trois approches didactiques de l'oral	17
2.3 Des façons d'enseigner l'oral	18
2.3.1 Les séquences didactiques.....	18
2.3.2 La séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998/2016)	19
2.3.3 La séquence didactique de l'oral au secondaire de Lafontaine	19
2.3.4 Le modèle de l'atelier formatif de Dumais	20
2.4 L'évaluation de l'oral	23
2.4.1 Des outils d'évaluation de l'oral	23
2.5 L'enseignement de l'anglais, langue seconde à la formation générale des adultes	24
2.5.1 Les objectifs généraux du cours en anglais, langue seconde	24
2.6 L'évaluation de l'oral dans la classe d'anglais, langue seconde à la formation générale des adultes.....	24
2.7 Les objectifs de l'intervention	26
CHAPITRE III	27
3.1 Le type de recherche.....	27
3.1.1 Le contexte de l'intervention.....	28
3.2 Les participants	28
3.3 La séquence d'enseignement	29
3.4 Les instruments de collecte et d'analyse de données.....	30
CHAPITRE IV	32
4.1 Le compte rendu de l'intervention lors du cours	32

4.1.1 Le nombre d'étudiants.....	32
4.1.2 Notre impression vis-à-vis de l'intervention.....	41
4.2 Le développement de la compétence à communiquer oralement en anglais.....	41
4.2.1 Les résultats de l'évaluation.....	42
4.3 Notre développement professionnel	45
4.4 La réponse à notre question de recherche.....	49
CHAPITRE V	50
5.1 Le développement de nos compétences.....	51
5.2 Les limites de l'intervention	Erreur ! Signet non défini.
5.3 Les perspectives de l'essai.....	53
5.4 La conclusion.....	54
RÉFÉRENCES.....	55
APPENDICE A.....	62
Ateliers formatifs	62
APPENDICE B	99
Grille d'observation	99
APPENDICE C	101
Grille d'évaluation de l'oral.....	101
APPENDICE D	102
Les Savoirs essentiels –Anglais-2101-4	102
APPENDICE E	105
L'activité de la production initiale	105
APPENDICE F	106
Les résultats de l'évaluation avant l'enseignement.....	106
APPENDICE G	107
Learning evaluation situation –Anglais-2101-4.....	107
APPENDICE H.....	112
Résultats de l'évaluation après l'enseignement	112

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La séquence didactique de l'oral de Dolz et Schneuwly (1998/2016, p. 94).	19
Figure 2 : Séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007)	20
Figure 3 : La séquence d'enseignement de l'oral.....	30

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les 6 étapes du modèle de l’atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016, p. 17)	21
---	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

- C1 Compétence 1 : Interagir oralement en anglais
C2 Compétence 2 : Réinvestir sa compréhension des textes
DES Diplôme d'études secondaires
FBC Formation de base commune
FBD Formation de base diversifiée
FGA Formation générale des adultes
SCC Service correctionnel Canada

RÉSUMÉ

Cet essai a été rédigé dans le cadre de la maîtrise en enseignement de l'anglais comme langue seconde à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Le premier chapitre traite de la préoccupation des enseignant·e·s pour l'enseignement de l'oral en mettant l'accent sur la formation générale des adultes (FGA). Les principaux éléments suivants sont abordés : le type d'étudiant rencontré dans le cadre de la FGA, les étudiants en milieu carcéral et leurs défis, les difficultés liées à l'enseignement de l'oral en mettant l'accent sur l'anglais comme langue seconde. Enfin, les défis liés à l'évaluation de l'oral, notamment dans le contexte de la FGA, sont explicités.

Le deuxième chapitre explique les concepts et modèles de base qui sous-tendent l'action en classe. Il est question de la définition de ce qu'est l'oral et de la place de l'oral dans le contexte scolaire. Ensuite, les différentes approches didactiques de l'enseignement de l'oral sont examinées avec de brèves définitions. Par la suite, différentes méthodes d'enseignement de l'oral sont expliquées. L'évaluation de l'oral et les outils d'évaluation sont également abordés. Toutes ces discussions sont ensuite replacées dans le contexte spécifique de l'enseignement de l'anglais comme langue seconde dans le cadre de la formation générale des adultes, y compris les objectifs et les méthodes d'évaluation dans ce domaine. Enfin, les objectifs de l'intervention sont présentés.

Le troisième chapitre vise à donner un aperçu des différents aspects méthodologiques pris en compte au cours de l'intervention. Ces aspects comprennent le type de recherche, le contexte de l'intervention, les participants, la séquence d'enseignement, le déroulement de l'intervention et les instruments utilisés pour la collecte et l'analyse des données.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus après l'intervention et une description détaillée de l'intervention. Cette description est suivie d'une analyse du développement des compétences en communication orale en anglais qui a découlé de l'intervention. Enfin, une évaluation de notre propre développement professionnel termine ce chapitre par la présentation des compétences développées. Ces éléments permettent de répondre à la question de recherche posée.

Le dernier chapitre explore les défis de l'enseignement et de l'évaluation d'oral en se concentrant sur l'enseignement de l'anglais au milieu carcéral. L'intervention a permis de développer une série de compétences, y compris la conception et la mise en œuvre d'ateliers formatifs. Les résultats de l'intervention éclairent la question de la recherche sur l'enseignement de l'anglais oral en tant que langue seconde. Les résultats montrent qu'il est possible de réaliser une séquence d'enseignement de l'anglais oral basée sur le modèle utilisé en français langue d'enseignement. Bien que cette séquence soit une première en milieu carcéral, elle permet de mettre en évidence le potentiel des étudiants à communiquer en anglais. L'essai se termine par une réflexion sur le développement des compétences et des perspectives pour l'avenir.

DESCRIPTEURS : Enseignement de l'oral, milieu carcéral, séquence d'enseignement, ateliers formatifs, anglais langue seconde.

INTRODUCTION

L'essai suivant présente un extrait de la réalité scolaire quotidienne dans un pénitencier de haute sécurité au Québec. Les détenus ont accès à l'éducation dans une école pénitentiaire qui leur propose un enseignement axé sur les matières scolaires, dont l'anglais langue seconde. Trois fois par semaine, les détenus passent une matinée à l'école où ils peuvent apprendre dans le cadre d'un système scolaire individualisé. La clientèle est masculine et, outre les détenus francophones, il y a aussi beaucoup d'anglophones qui viennent de tout le Canada. Les matières enseignées à l'école sont l'anglais ou le français comme langue seconde, les mathématiques, le français ou l'anglais comme langue maternelle. Après cinq ans d'observation attentive de nos étudiants francophones, nous avons réalisé que leurs compétences en communication en anglais étaient très limitées. L'idée de faire l'intervention est née, à la suite d'une observation de nos étudiants francophones en prison, qui ont montré des difficultés linguistiques lors de séquences d'apprentissage simples. Leur anglais était rudimentaire et surtout d'un registre de langue très populaire, ce qui fait qu'ils n'étaient pas en mesure de répondre oralement de façon adéquate à de simples questions, à des affirmations ou à des expressions simples et grammaticalement correctes. Pour aider les étudiants à améliorer leur compétence à communiquer oralement en anglais comme langue seconde, nous avons décidé de réaliser une séquence d'enseignement/apprentissage de l'oral en nous inspirant du modèle didactique de Lafontaine (2007) et des ateliers formatifs de Dumais et Messier (2016).

L'intervention avait également pour objectif de développer nos compétences professionnelles. Dans notre cas, trois compétences étaient plus spécifiquement visées : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences professionnelles visées dans le programme de formation (compétence 3), Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre,

et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation (compétence 4) et Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (compétence 7). Nous avons choisi ces compétences parce qu'elles illustrent le mieux notre implication professionnelle dans un milieu tel que le pénitencier.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

L'accent général de ce chapitre est mis sur l'enseignement de l'oral dans le cadre de la Formation générale des adultes (FGA) et sur les défis qui y sont liés. Quatre points principaux expliquent le contexte dans lequel se déroule la réalité de la FGA. Le premier point met en lumière le type d'élèves rencontré généralement dans la FGA. Le deuxième point concerne les élèves inscrits dans un programme de la FGA en contexte de pénitencier, contexte de notre intervention. Il s'agit ici de détenus, de leur réalité et de leurs particularités. Le troisième point brosse un portrait sommaire des difficultés en ce qui concerne l'enseignement de l'oral et des liens sont faits dans le cadre de la FGA. Ce point visera le domaine des langues, plus particulièrement anglais, langue seconde. Les détenus au pénitencier suivent le même programme que les élèves réguliers dans les centres de formation. Le dernier point explore les difficultés d'évaluer l'oral et des liens sont faits dans le cadre du programme d'études de la FGA. L'évaluation de l'oral fait partie des épreuves d'évaluation de plusieurs sigles en anglais, langue seconde. Enfin, la problématique vécue dans notre milieu d'enseignement en lien avec l'oral est exposée. Le chapitre se termine par la question à la base de notre intervention.

1.1 Les élèves de la formation générale des adultes

Le programme de la FGA a son propre modèle et est unique dans ses approches. Toute personne âgée de 16 ans et plus ou celle détenant un certificat de formation à un métier semi-spécialisé peut s'inscrire au programme de la FGA (Gouvernement du Québec, 2023). Cependant, il n'y a aucune obligation pour cette clientèle de poursuivre ses études, car la fréquentation scolaire obligatoire s'arrête à 16 ans au Québec (Voyer, 2021).

Les jeunes du Québec ont la possibilité de fréquenter l'école et de choisir des formations diverses pour leur assurer un avenir de qualité. Cependant, des circonstances imprévues de la vie peuvent rendre leur plan d'étude plus difficile, voire impossible. Par exemple, une personne peut envisager d'aller à l'université, mais des événements imprévus lui demandent d'accéder rapidement au marché du travail et d'abandonner ses études secondaires afin de subvenir à ses besoins. Avec le temps, cependant, elle peut revenir à ses anciens projets et décider de retourner à l'école. Le système éducatif public du Québec offre une opportunité à toutes les personnes de 16 ans et plus qui souhaitent retourner aux études en s'inscrivant à la FGA, même celles qui sont incarcérées dans des prisons sur le territoire.

1.1.1 Les élèves de la FGA au pénitencier et leur réalité

Dans un pénitencier, les élèves ont pour particularité d'être des détenus. La prison, par sa nature même, a pour fonction spécifique d'isoler les personnes qui ont eu des démêlés avec la justice. Elle n'est donc pas, par définition, un lieu d'apprentissage. Cependant, l'état canadien attache de l'importance à la réhabilitation et envisage de « récupérer » les personnes incarcérées. Le gouvernement commence à s'intéresser aux possibilités permettant de reconduire les criminels sur le droit chemin. Des projets d'insertion sociale émergent dans des formes diverses telles que « des programmes de surveillance dans la phase de transition, des programmes d'assistance dans la phase de transition et des programmes intégrés de soins continus » (Griffiths et al., 2007, p.1).

1.1.2 Les fondements du projet visant la réinsertion sociale

Les premières initiatives afin de rendre réaliste une réinsertion des anciens détenus dans la société ont été prises en Colombie-Britannique dès 2006 (Griffiths et al., 2007). Les préoccupations en matière de sécurité, tant dans les communautés locales qu'à plus grande échelle, ont conduit à un intérêt croissant pour la réinsertion des anciens détenus dans la société. Le même projet a proposé des mesures visant à réduire la récidive. Ces

réflexions initiales ont donc débouché sur des projets concrets, qui ont notamment conduit à la mise en place d'un système scolaire structuré à l'éducation des adultes.

1.1.3 Les éléments visés pour une réinsertion réussie

Les efforts dans ce domaine se sont concentrés sur des groupes spécifiques de détenus pour lesquels des stratégies de soutien ont été développées. Il s'agit des détenus qui peuvent suivre une formation de base adaptée. Ce programme enseigne « aux délinquants les connaissances et les compétences nécessaires pour trouver et conserver un emploi [et] vivre dans la collectivité comme des citoyens respectueux de la loi » (Service correctionnel Canada, 2019).

Dans le cadre de ces interventions, l'accent a été mis sur l'aide à la recherche d'un emploi et d'un logement, sur la résolution des problèmes liés à l'abus de substances et sur l'identification de soutiens au sein de la famille et de la communauté (Griffiths et al., 2007).

Les détenus sont censés, après avoir purgé leur peine, retourner à la vie sociale et s'y intégrer en travaillant comme tout autre citoyen. Avoir un emploi est un élément crucial « dans la réussite de la réinsertion sociale des personnes judiciarises adultes aptes au travail » (Association des Services de réhabilitation sociale du Québec, 2014, p.10).

1.2 Le rôle de l'école du pénitencier

Un facteur central qui prépare et facilite la réinsertion sociale est l'enseignement dans les pénitenciers. Une école en milieu carcéral offre une éducation aux niveaux présecondaire et secondaire, à l'occasion aussi aux niveaux collégial et universitaire. L'éducation a pour objectif de permettre aux détenus de se débrouiller plus facilement dans la routine quotidienne en société lorsqu'ils quitteront le pénitencier.

1.2.1 L'obtention du diplôme d'études secondaires

La scolarisation est obligatoire pour ceux qui n'ont pas leur diplôme d'études secondaires (DES). Elle fait partie de leur plan correctionnel (Service correctionnel du Canada, 2018). Cependant, il y a de nombreux détenus qui ne s'inscrivent pas à l'école malgré cette obligation. Pour les élèves au pénitencier, la nécessité de l'éducation n'est souvent pas une priorité. Ils ont souvent d'autres priorités comme le travail et le temps libre dans la salle commune. Une raison souvent évoquée est également le faible salaire pour le temps passé à l'école puisque les détenus reçoivent un salaire pour suivre des cours (Média, 2021). Pour les personnes qui possèdent déjà un DES, la fréquentation scolaire est sur une base volontaire. Toutefois, dès que les détenus comprennent que l'apprentissage pourrait être une clé pour leur avenir, ils entreprennent habituellement des études. C'est le rôle de l'enseignant d'éveiller cette curiosité, de leur indiquer les perspectives favorables pour la période qui suit la fin de la peine et de choisir la bonne formule pour chaque élève.

1.2.2 Le soutien moral

Comme Lamoureux (2009) le décrit dans son mémoire, le rôle des enseignant·e·s dans les milieux carcéraux, outre le transfert de connaissances et le développement de compétences, est d'être à l'écoute des élèves. Ces derniers créent un lien avec l'enseignant·e lorsqu'ils parlent de leur famille, de leurs projets d'avenir. Les enseignant·e·s doivent ainsi, dans un certain sens, être des travailleurs sociaux. Et comme le souligne cet auteur, les enseignant·e·s sont généralement prêts à assumer ce travail social à hauteur de 50% de leur tâche totale. La familiarité qui s'installe crée une base prometteuse pour entamer un processus d'apprentissage a posteriori.

1.3 La préparation à la vie en société

Les inscriptions à l'école du pénitencier se font sur une base continue. Cela signifie que les classes peuvent être remplies à un moment donné et paraître plus vides à un autre moment. La décision d'aller à l'école est déjà en soi un grand pas en avant. Les détenus acceptent une routine quotidienne qu'ils retrouveront un jour en dehors des murs de la prison. Pour d'autres, l'école, dans un premier temps, les aide à s'habituer à la routine à l'intérieur des murs du pénitencier.

Avec l'école, le détenu se prépare, dans une plus ou moins grande mesure, à une vie post-pénitentiaire. À son tour, la communauté dans laquelle l'ex-détenu se retrouvera sera très différente et parfois difficile à intégrer (Dubois et Ouellet, 2020). La routine quotidienne ne sera plus la même. Selon un détenu, « la vie en détention et celle en liberté conditionnelle rendent le retour en société d'autant plus anxiogène » (Dubois et Ouellet, 2020, p.318). L'éducation peut faciliter cette transition, c'est « un moteur important pour favoriser leur [du détenu] réadaptation et, éventuellement, leur [du détenu] réinsertion dans la collectivité » (Massé, 2013, p. 606). Ceux qui le comprennent entreprennent un apprentissage, obtiennent des résultats et peuvent espérer une réintégration sociale plus facile. Comme avoue un détenu cité dans l'article dans *Le Devoir*, « Selon moi, la possibilité d'aller à l'école pendant qu'on est ici, c'est la chose la plus importante, parce que ça peut te servir dehors » (Nadeau, 2018, p. 6). Apprendre à lire et à écrire de manière efficace ouvre des possibilités et peut s'avérer utile pour créer de futurs projets de vie jusqu'alors absents de leur pensée ou de leur réalité. Il y a aussi des élèves qui voient dans la venue à l'école une échappatoire à leur quotidien (Nadeau, 2018).

1.3.1 Les défis d'un enseignant au pénitencier

L'enseignant dans un pénitencier est confronté à de nombreuses difficultés en plus de celles propres à la profession. En tant qu'enseignant, il doit trouver un moyen d'établir

un contact productif avec le détenu. Le contact doit se baser autant que possible sur la confiance en adaptant « une attitude d'ouverture à son égard » et le considérer comme élève et non comme un criminel (Lamoureux, 2009, p. 56). Si ce n'est pas le cas, les difficultés seront inévitables (Lamoureux, 2009).

Dans les pénitenciers, il y a beaucoup d'analphabètes qui doivent s'approprier la lecture et l'écriture (Grenier, 2013). Apprendre à lire et à écrire à des adultes exige des efforts de part et d'autre: l'apprenant doit surmonter le sentiment de sa propre fragilité et comprendre les avantages qu'il en retirera plus tard. Il doit être convaincu qu'il n'est pas un objet de dérision ou de pitié. « Il appartient donc à l'enseignant de franchir les mécanismes de défense de l'élève pour les remplacer par une confiance accrue en ses capacités » (Lamoureux, 2009, p. 49).

Il y a des apprenants dont les connaissances générales n'existent pas du tout et il faut commencer à enseigner depuis les bases. L'utilisation de concepts issus de la réalité familiale du détenu, de sa vie quotidienne, joue son propre rôle dans ce processus. Il est nécessaire d'orienter l'apprenant prisonnier vers un apprentissage concret. Susciter sa curiosité pour le monde hors des murs y contribue. Il est important dans ce processus, en vue de la réinsertion, de montrer l'évolution des spécificités des contacts interpersonnels : la possibilité de trouver les informations recherchées dans l'ordinateur ou de communiquer au moyen de courriers électroniques, par exemple. Ceci devient possible après avoir suivi un cours de base en informatique, qui fait partie des cours optionnels, accessibles aux élèves inscrits à l'école dans le cadre de la FGA. Chaque détenu va revenir dans un monde de l'information différent de celui qu'il a quitté pour purger sa peine. L'enseignant pénitentiaire doit préparer et former son élève à s'adapter à ce monde nouveau - par exemple, en rédigeant des demandes d'emploi, en remplissant des formulaires, ou bien en préparant des échanges oraux qui viseraient des situations concrètes de la vie en société (Barkany, 2008).

1.4 L'enseignement de l'oral

À la FGA, l'apprentissage de l'oral est un défi (Simoneau, 2019). La structure modulaire ou individualisée de l'enseignement et les étapes pour enseigner l'oral ne sont pas clairement définies (Laparra, 2008; Fasel Lauzon et al., 2015), ce qui complique cette partie de l'apprentissage.

1.4.1 *Difficulté à savoir quoi enseigner*

L'enseignement de l'oral se fait pour plusieurs enseignant·e·s selon leur intuition (Fasel Lauzon et al., 2015). Au lieu d'enseigner explicitement des objets de l'oral (posture, regard, volume, etc.), seulement des consignes générales sont enseignées, ce qui ne suffit pas (Dumais, 2021).

1.4.2 *Situation à la FGA*

Selon Simoneau (2019), à la FGA, peu d'enseignement est fait avant une prise de parole évaluée. On retrouve davantage un accompagnement de l'élève qu'un enseignement d'objets de l'oral. De plus, comme cela a déjà été mentionné, l'enseignement modulaire ou individualisé ne favorise pas des pratiques en groupes (Simoneau, 2019), ce qui rend l'exercice en oral plus difficile.

Malgré une référence aux cahiers d'apprentissage dans les programmes de la FGA, peu d'études ont analysé l'utilité/l'utilisation de ces cahiers par les enseignant·e·s en lien avec l'enseignement de l'oral (Simoneau, 2019).

1.4.3 *Situation au pénitencier*

Au pénitencier, l'enseignement de l'oral se fait de façon modulaire comme à la FGA (Simoneau, 2019) et est adapté à chaque détenu individuellement, car les besoins diffèrent les uns des autres. Les élèves ont « besoin d'une prise en charge adaptée », car les niveaux peuvent varier entre une personne analphabète et une personne instruite (Mangin, 2019, p.28). De plus, les caractéristiques variées des élèves (hyperactivité,

impulsivité, capacité d'attention limitée, etc. (Lamoureux, 2009) rendent l'enseignement de l'oral complexe et limitent parfois les différents genres oraux qu'il est possible de travailler en classe (par exemple, il peut être complexe de débattre ou de discuter en classe).

1.5 Le manque de formation initiale et continue

L'enseignement de l'oral semble être moins important que l'enseignement de l'écriture ou de la lecture pour plusieurs enseignant·e·s (Fisher, 2007). Pourtant, l'oral aide à perfectionner les compétences de l'écriture et de la lecture et par conséquent la réussite scolaire de l'élève (Dumais et al., 2017). Actuellement, les enseignant·e·s ne sont pas suffisamment formés pour enseigner efficacement l'oral (Dumais et Soucy, 2020). L'oral reste à l'arrière-plan parce que les enseignant·e·s prétendent manquer de temps pour réellement enseigner l'oral et mettre en place des démarches qui permettraient de favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves (Champagne, 2020). Par conséquent, comme le souligne Dumais (2017), plusieurs élèves ne reçoivent pas un réel apprentissage de l'oral au primaire et au secondaire.

Un autre problème important est le manque de programmes développés ou de conseils sur l'enseignement de l'oral (Colognesi et Hanin, 2020). Cela est dû à l'absence de connaissances suffisantes sur la formation des enseignant·e·s de langues (peu importe la langue), d'où le manque de base factuelle.

L'offre de formation pour apprendre comment enseigner l'oral est limitée et certaines universités offrent peu ou pas de formation initiale en didactique de l'oral (Dumais, 2015). De plus, l'accès aux ressources reste limité malgré que les travaux en didactique de l'oral sont en augmentation au Québec et à travers le monde (Dumais, 2015).

1.5.1 Situation à la FGA

Les organismes tels que *Après-cours FGA*, *Récit FGA*, *Moodle FGA* et *Carrefour FGA* offrent des formations visant à améliorer les compétences de l'écriture ou de la lecture, tout en mettant l'accent sur l'intégration du numérique dans les classes (*Récit FGA | Après-Cours FGA*, 2019-2020). Toutefois, il manque de formations spécifiques pour enseigner l'oral. *Espace conseils FGA* sur YouTube propose plusieurs capsules multimédias, mais cela reste limité. Beaucoup d'ateliers sont offerts aux enseignant·e·s pour apprendre comment motiver la clientèle adulte, mais il y a peu d'offres de formation spécifiques visant l'enseignement de l'oral.

1.5.2 Situation au pénitencier

L'offre de formations conçue pour le milieu carcéral reste assez limitée. Il est possible d'avoir accès à des formations à la pièce nommées « après-cours FGA », et ce, dans des matières différentes. Toutefois, des formations sur l'enseignement de l'oral en langues secondes sont plutôt rares. En ce qui concerne les formations offertes, elles concernent principalement l'écriture et la lecture.

1.5.3 Ressources didactiques insuffisantes

Un autre problème est l'absence d'indications sur les éléments distincts de l'oral à enseigner dans programmes. Comme le souligne Fisher (2012), on trouve dans les programmes ministériels des informations sur l'oral, mais ces informations ne sont pas clairement organisées. Il demeure difficile de savoir ce qui doit être priorisé.

1.6 L'évaluation de l'oral

Aujourd'hui, on commence timidement à redonner à la langue orale l'importance qu'elle mérite (Dumais et al., 2017). Les recherches sur l'efficacité et l'identification des procédures d'enseignement de la « parole » sont de plus en plus nombreuses et il est possible de voir émerger des pistes plus concrètes pour l'enseignement et l'évaluation

de cette compétence (Dumais et Messier, 2016). Toutefois, il reste encore des difficultés à surmonter.

1.6.1 Difficultés générales

Les enseignant·e·s ressentent souvent un malaise lors des évaluations, car il n'y a pas de pistes uniformisées que l'on pourrait suivre. Donc, l'évaluation peut devenir subjective (Wiertz et al., 2020). De plus, l'oral semble difficile à observer et à saisir, car il y a beaucoup d'éléments à considérer (éléments syntaxiques et sémantiques, l'intonation, la prosodie, les variations de débit, les pauses, etc.) (Bothuyne, 2014). Les trajectoires d'apprentissage de l'oral qui diffèrent d'un élève à un autre rendent également complexe l'évaluation puisque les connaissances de la langue d'apprentissage peuvent être très variées d'un élève à l'autre. De plus, l'oral ne laisse pas de trace, des enregistrements pour l'étude détaillée du contenu pourraient être nécessaires afin « qu'une production orale soit sérieusement analysée » (Bothuyne, 2014, p. 96). Cela s'avère cependant peu réaliste dans un contexte d'enseignement. Comme dernier point, l'évaluation peut prendre beaucoup de temps si elle est faite de façon minutieuse (Knaz, 2017). Cela peut donc s'avérer chronophage pour les enseignant·e·s.

1.6.2 Situation à la FGA

L'oral est difficile à évaluer à la FGA, car l'enseignant doit trouver un moment opportun pour cela dans un contexte où les classes sont basées sur un système modulaire où les élèves ne suivent pas toujours le même cours (Simoneau, 2019). De plus, les élèves ont parfois des parcours de vie qui les amènent à avoir une faible estime d'eux, ce qui rend complexes les prises de parole devant le groupe.

1.6.3 Situation au pénitencier

Dans un pénitencier, étant donné le système d'enseignement individualisé par modules, c'est l'enseignant qui décide quand « son élève est en mesure de réussir un examen » (Lamoureux, 2009, p.98). Le temps de préparation à l'évaluation de l'oral n'est jamais le même, car il arrive que les élèves ne restent pas assez longtemps à l'école pour faire les étapes prévues à cette fin. Les groupes changent souvent. Mangin (2019) appelle ce phénomène dans son mémoire « l'inexistence de classes stables » (p.40). De plus, les évaluations formatives ou sommatives reflètent rarement les compétences orales de l'élève. Les évaluations se font souvent afin d'encourager et afin de permettre un accomplissement officiel démontrant l'implication de l'élève (Lamoureux, 2009).

1.7 Des problèmes vécus en lien avec notre pratique

En milieu carcéral, peu de temps est consacré à l'enseignement de l'oral. Il est intégré presque accessoirement dans le déroulement du cours. Pourtant, les tâches en anglais langue seconde requièrent en grande partie une contribution orale de la part des élèves. Il manque un guide clair pour aider les enseignant·e·s , mais peu de choses sont faites pour y remédier.

En milieu carcéral, tout est plutôt détendu et spontané. L'école en prison vise avant tout une atmosphère harmonieuse qui doit favoriser l'insertion sociale de l'élève. Milly (2004) caractérise cette approche d'enseignement comme visant « la créativité ou l'épanouissement personnel [...], une "pédagogie spécialisée", adaptée aux spécificités du public détenu » (Milly, 2004, p.74). Les élèves doivent être capables de concevoir des textes pratiques pour les aider à vivre dans une réalité qui les entoure. Il en va de même pour l'oral. Ils doivent être en mesure de s'exprimer et de réagir verbalement dans les limites fixées par leur vie quotidienne. Pour l'élève, cela veut dire qu'il doit « mettre de l'ordre dans sa tête, [...], [apprendre à] fonctionner dans la société, [...] développer des « habiletés sociales » (Lamoureux, 2009, p.89). L'oral doit donc être au service de la réalité immédiate et future des élèves. Étant donné la réalité du milieu

carcéral et de la formation générale des adultes, comment est-il possible d'enseigner l'oral? Dans le cadre de notre essai, nous nous intéresserons à cette question. Plus précisément, nous tenterons de répondre à cette question : Comment peut-on enseigner l'oral, en anglais langue seconde, aux adultes en milieu carcéral?

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente les principaux concepts et modèles à la base de notre intervention en classe. La première partie présente ce qu'est l'oral. Ensuite, la place de l'oral à l'école est présentée. Les différentes approches didactiques d'enseignement de l'oral suivent et de courtes définitions de ces dernières sont présentées. Par la suite, des façons d'enseigner l'oral sont expliquées. Après, l'évaluation de l'oral et des outils d'évaluation sont décrits. Tout cela est ensuite placé dans le contexte de l'enseignement de l'anglais comme langue seconde à la formation générale des adultes, incluant les objectifs et l'évaluation dans ce domaine-ci. Finalement, les objectifs de recherche sont présentés.

2.1 L'oral

Selon les recherches, « les enseignants sont peu conscients des caractéristiques de l'oral et [...] ils ont de la difficulté à cerner ses objets d'enseignement/apprentissage » (Dumais, 2015, p.30). Autrement dit, la manière dont l'oral doit être approché en classe n'a pas encore été clairement saisie par les enseignant·e·s. Ils ont leur propre représentation de ce que l'oral devrait être.

2.1.1 Définition de l'oral

Une définition d'un point de vue didactique et souvent repris dans les travaux dans le domaine a été élaborée par Dumais qui stipule :

le terme « l'oral » fait appel à des habiletés cognitives, linguistiques (composantes de la langue orale) et pragmatiques (qui prend entre autres en compte la culture, le social et l'affectif) et concerne autant la production que la compréhension ainsi que le verbal, le paraverbal (prosodie, pauses, etc.) et le

non-verbal (regard, gestes, etc.). Il peut être la langue écrite oralisée (lecture ou récitation), un parler contrôlé (selon des attentes scolaires par exemple) ou la pensée spontanée vocalisée, en direct ou en différé, et peut être monogéré ou polygéré (Dumais, 2014, p.5).

Il a également identifié 334 objets d'enseignement/apprentissage (Dumais, 2014) qui font partie intégrante de l'oral et qui peuvent être observés et enseignés en classe. Dumais présente ces objets sous la forme d'une typologie qui subdivise l'oral en différents types. Cette subdivision vise à rendre l'enseignement de l'oral plus accessible aux enseignant·e·s , car il est visualisé en éléments distincts.

2.1.2 L'oral à l'école

Dans le contexte de l'école, deux statuts de l'oral apparaissent : l'oral comme médium et l'oral comme objet. En ce qui concerne l'oral en tant que médium, l'accent est mis sur l'oral en tant qu'outil de communication et d'apprentissage (Erard et Schneuwly, 2005). Il est utilisé comme moyen de communication entre l'enseignant et l'élève pour donner des informations ou des explications.

L'autre statut de l'oral est celui de l'objet d'enseignement. Dans ce contexte, l'oral renvoie à l'enseignement de l'oral en tant qu'objet d'apprentissage à part entière. L'oral n'est donc pas considéré comme un simple outil de communication. L'oral comme objet est plutôt étudié en tant que composante spécifique de la langue, avec ses caractéristiques et ses normes (Erard et Schneuwly, 2005; Soucy et Dumais, 2022)

2.2 Les approches didactiques de l'oral

Les travaux en didactique de l'oral des dernières années ont permis d'identifier des approches didactiques pour enseigner l'oral. Nous entendons par approche didactique « un modèle didactique [qui] consiste en une stratégie didactique représentée de façon simplifiée, qui a été validée empiriquement ou scientifiquement » (Dumais et Messier,

2016, p.14). Les principales approches didactiques de l'oral sont l'oral pragmatique, l'oral par les genres et l'oral intégré (Dumais et al., 2017).

2.2.1 Définitions de trois approches didactiques de l'oral

L'oral pragmatique est une approche didactique visant à développer la compétence à communiquer oralement des élèves en s'attardant principalement à la réalisation d'actes de parole mis en pratique dans l'environnement scolaire ou dans la vie de tous les jours (Dumais, 2011b). Chaque approche didactique a ses propres caractéristiques. L'oral pragmatique met l'accent sur le locuteur et l'interlocuteur en tant qu'éléments importants en relation l'un avec l'autre. Le locuteur doit être conscient de l'impact que ses énoncés peuvent avoir sur l'interlocuteur. C'est là qu'interviennent le choix des mots, l'intonation, le non-verbal ou les codes linguistiques comme la politesse (Dumais et al., 2017). Faisant partie de l'oral pragmatique, un acte de parole peut être décrit comme des actions mises en pratique par un individu quand il prend la parole. Ces actions sont « porteuses de la dimension de faire qui existe dans le dire » (Maurer, 2001 cité par Dumais et Soucy, 2022, p.3). Autrement dit, les actes de parole sont des formulations, des idées prononcées par les personnes dans des situations diverses les entourant (Dumais et Soucy, 2020). Les actes de parole pourraient être saluer, demander de l'information, remercier, s'excuser, etc. Pour être compétent à l'oral, il faut maîtriser différents actes de parole (Dumais et Soucy, 2022). L'apprentissage des actes de parole doit permettre aux élèves d'acquérir des comportements linguistiques nécessaires et de les utiliser dans des situations appropriées. Ces pratiques langagières se rapportent à toutes les situations de la vie et concernent des élèves de toutes les couches sociales (De Grandpré, 2016).

L'oral par les genres est une approche didactique dont l'objectif est de choisir le genre approprié dans différentes situations de communication. Ce genre doit correspondre à la situation qui se présente à l'élève (Dumais et al., 2017). L'oral par les genres promeut donc une communication verbale visant une situation concrète, avec un but précis et

une structure spécifique avec un enseignement qui passe par les genres oraux. Lors de l'enseignement d'un genre spécifique, l'élève apprend les caractéristiques de ce dernier habituellement par l'entremise d'une séquence didactique (Dumais et al.2017). Cette démarche permet l'enseignement spécifique d'un genre comme le débat, la discussion, l'exposé oral, etc. (Dumais, 2017; Dolz et Schneuwly, 1998/2016).

L'approche de l'oral intégré vise à développer chez les élèves la compétence à communiquer oralement dans toutes les situations de communication. Elle s'intègre dans les différentes activités scolaires en enseignant et en apprenant des conduites discursives. « La conduite discursive est une structure composée d'une suite d'énoncés reliés entre eux et dotés d'une organisation » (Dumais, 2014, p.57). Il existe différents types de conduites discursives. On y trouve par exemple une conduite discursive descriptive, argumentative ou explicative. Pour chacune de ces conduites, il existe des procédés discursifs permettant de les réaliser. Par exemple, pour la conduite discursive de type explicatif, ses principaux procédés discursifs sont la comparaison, la définition et l'exemple (Dumais et al., 2017). Pour pratiquer ces conduites, l'enseignant crée des situations de communication et amène ainsi l'élève à utiliser ces conduites dans des situations concrètes.

2.3 Des façons d'enseigner l'oral

Pour mettre en pratique les différentes approches didactiques présentées, il est possible d'utiliser différents modèles et séquences didactiques.

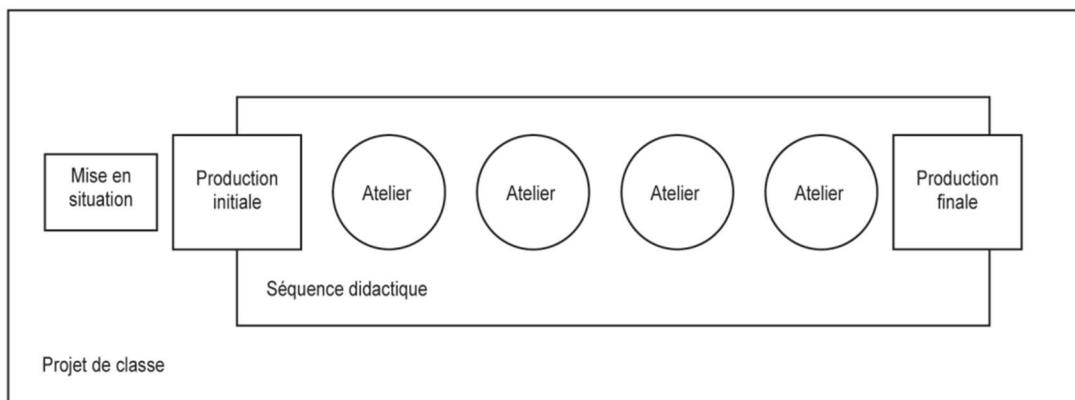
2.3.1 Les séquences didactiques

Des séquences et modèles didactiques se sont avérés être des supports efficaces en classe pour enseigner l'oral (Dumais, 2008). Nous présentons ici les séquences didactiques de Dolz et Schneuwly ainsi que de Lafontaine et le modèle de l'atelier formatif de Dumais.

2.3.2 *La séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998/2016)*

La séquence consiste en une mise en situation initiale, suivie d'une production initiale, sans préparation préalable. Par la suite, des ateliers se succèdent au cours desquels l'élève intègre une structure à la production orale, soit un genre. Dans la production finale, l'élève applique les apprentissages qu'il a approfondis dans les ateliers à travers la mise en pratique d'un genre oral. L'activité finale est une activité de communication langagière orale (Dolz et Schneuwly, 1998/2016). La figure suivante présente les étapes de cette séquence.

Figure 1 : La séquence didactique de l'oral de Dolz et Schneuwly (1998/2016, p. 94)

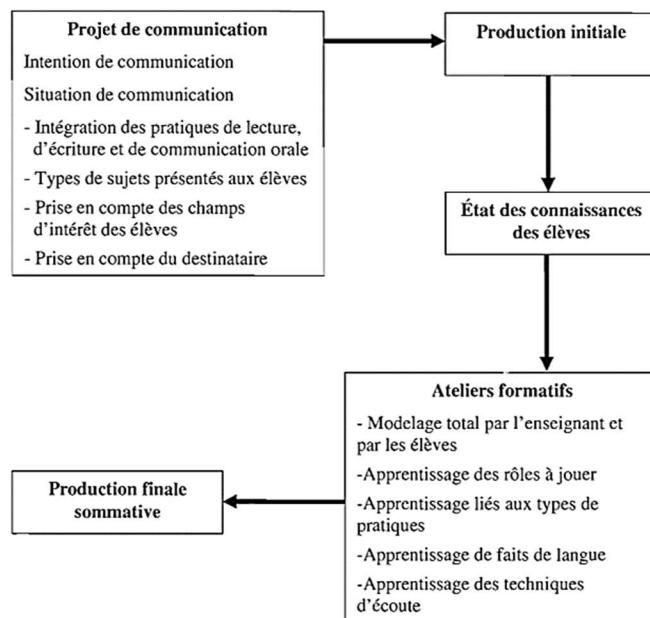


2.3.3 *La séquence didactique de l'oral au secondaire de Lafontaine*

La séquence de Lafontaine (2007) se compose de quatre étapes : la production initiale, l'état des connaissances des élèves, les ateliers formatifs et la production orale sommative. Cette séquence a en plus, par rapport à la séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998/2016), mis l'accent sur une étape nommée « état des connaissances des élèves ». Cet élément supplémentaire permet à l'enseignant d'avoir une image tangible des connaissances de ses élèves après qu'ils aient effectué une production orale initiale sur un genre concret. Il est important de mentionner que cette production initiale a été réalisée sans aucune préparation. À l'aide d'un enregistrement vidéo de la production initiale, l'enseignant peut a posteriori identifier les points forts et les points

faibles de la prise de parole initiale et par la suite définir les objets de l'oral à enseigner à l'aide d'ateliers formatifs (Dumais, 2008). Les élèves ont également toujours la possibilité de faire une évaluation formative afin de réfléchir aux processus d'apprentissage et de réaliser ce qui est autorisé ou non à l'oral. Une fois le travail en atelier terminé, une production finale sommative est organisée. Elle doit faire ressortir ce qui a été appris dans les ateliers (Dumais, 2008). La figure suivante présente la séquence de Lafontaine (2007).

Figure 2 : Séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007)



Source : Messier, 2007, p.53

2.3.4 *Le modèle de l'atelier formatif de Dumais*

Pour enseigner l'oral, il existe également le modèle didactique de l'atelier formatif de Dumais (Dumais, 2010; Dumais et Messier, 2016). Ce modèle permet d'enseigner un objet de l'oral à la fois en s'attardant à ses différents éléments. Ce modèle comporte six étapes qui sont présentées dans le tableau 1. Avec ce modèle, il est possible

d'enseigner différents objets de l'oral tels que le débit, la posture, des actes de parole et l'argumentation. Chaque objet d'enseignement est discuté et approfondi séparément (Dumais et Messier, 2016).

Tableau 1 : Les 6 étapes du modèle de l'atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016, p. 17)

Étapes d'un atelier formatif	Explications
1. Élément déclencheur	<p>Au départ, il est important de présenter l'objet de l'oral à travailler à partir d'un élément déclencheur sans que soit nommé l'objet. Ce peut être, par exemple, par la présentation d'un enregistrement audio ou vidéo dans lequel on retrouve l'objet à travailler, ou encore par un modelage, effectué par les élèves ou l'enseignant, de l'objet. La présentation mettra tout d'abord en valeur une mauvaise utilisation de l'objet de l'oral (contre-exemple) afin de susciter une réaction chez les élèves et de créer un intérêt. Un bon exemple est présenté par la suite.</p>
2. État des connaissances	<p>L'état des connaissances consiste à demander aux élèves les points faibles et les points forts de l'élément déclencheur (contre-exemple et exemple) et d'identifier l'objet de l'oral. Cela permet de connaître les connaissances antérieures des élèves et de faire le point sur leurs représentations quant à l'objet travaillé. S'il a été possible de filmer l'élément déclencheur, il peut être souhaitable de le visionner.</p>
3. Enseignement	<p>Après l'état de connaissances, l'objet de l'oral est enseigné, et ce, à partir des représentations des élèves. Il y a donc enseignement de l'objet et ce dernier est décortiqué afin que les élèves le comprennent bien et prennent connaissance de son utilisation dans divers contextes. L'enseignant fait un modelage de l'objet et prend le temps de bien le définir avec les élèves. Pour orienter son enseignement de l'objet de l'oral, l'enseignant,</p>

	à l'aide des élèves, peut répondre aux questions suivantes: <i>quoi?</i> (définition de l'objet), <i>comment</i> mettre en pratique l'objet?, <i>pourquoi</i> apprendre cet objet (son importance et sa pertinence)? et <i>quand</i> mettre en pratique cet objet? Il peut répondre à ces questions dans un document (un référentiel) qui sera conservé par les élèves ou affiché dans la classe.
4. Mise en pratique	Pour favoriser l'apprentissage, il y a mise en pratique de l'objet par les élèves. Ces derniers réinvestissent les apprentissages dans des activités en petits groupes ou avec tout le groupe. Il est important de spécifier que ce ne sont pas tous les élèves qui ont besoin de participer à la mise en pratique. « Les élèves apprennent de plusieurs façons : dans l'action, par imitation et par observation » (Lafontaine, 2007, p. 20).
5. Retour en grand groupe	Un retour en grand groupe est effectué à la suite de la mise en pratique ainsi qu'une synthèse pour assurer la compréhension de l'objet de l'oral travaillé. Une équipe ou quelques élèves refont la mise en pratique devant le groupe, à titre d'exemple, pour s'assurer de la compréhension de l'objet.
6. Activité métacognitive	Finalement, afin de permettre aux élèves de bien consolider les apprentissages, une ou plusieurs activités métacognitives leur sont proposées. Par exemple, ce peut être le fait de répondre à des questions dans un journal de bord. L'enseignant peut aussi créer avec les élèves une carte conceptuelle qui reprend l'ensemble des apprentissages. Cela permet aux élèves de réfléchir à leurs apprentissages, de garder des traces écrites de ces derniers et de mettre par écrit leur réflexion.

2.4 L'évaluation de l'oral

Pour pouvoir porter un jugement sur le développement de la compétence à communiquer oralement de ses élèves, l'enseignant peut recourir à une aide sous la forme d'outils d'évaluation. Il peut notamment se servir d'une grille d'observation ou d'une grille d'évaluation (Dumais, 2011; Nolin, 2013; Knaz, 2017; Lafontaine et Messier, 2009).

2.4.1 Des outils d'évaluation de l'oral

La grille d'observation est un outil qui permet à l'enseignant de noter ses observations en ce qui concerne la compétence à communiquer oralement des élèves en accordant une attention particulière à certains éléments. La grille d'observation, utilisée à l'oral, enregistre les aspects positifs et les aspects à améliorer d'une production (Dumais, 2015; Nolin, 2013). Sur une liste déjà existante, qui reprend des manifestations observables, une évaluation peut avoir lieu, présentée sous forme de commentaires sur les points forts, les points faibles. Cette évaluation se fait sans que des notes soient attribuées (Dumais, 2012).

Une grille d'évaluation orale permet de noter à l'aide de commentaires, de lettres ou de chiffres le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. Ces grilles sont souvent accompagnées d'espaces pour noter des observations qui appuient la notation. Selon Lafontaine et Messier (2009, p. 131), « la grille d'évaluation accompagnée d'une rétroaction verbale ou écrite [est] l'outil le plus utilisé » lors d'une évaluation de l'oral. Les critères d'évaluation préalablement définis correspondent à ce qui a été préalablement enseigné aux élèves. Autrement dit, les grilles d'évaluation sont « adaptées aux besoins des élèves ou de l'activité » puisqu'elles permettent d'évaluer ce qui a été enseigné en fonction des besoins des élèves (Nolin, 2013, p. 33).

2.5 L'enseignement de l'anglais, langue seconde à la formation générale des adultes

Dans le domaine des langues à la formation générale des adultes, il existe plusieurs buts principaux, dont le développement de compétences en communication orale. L'adulte est amené à appliquer des stratégies de communication efficaces afin d'élargir le répertoire du savoir selon les sujets abordés lors de l'enseignement (Ministère de l'Éducation, 2023).

2.5.1 Les objectifs généraux du cours en anglais, langue seconde

Lors du cours d'anglais, l'adulte sera amené à traiter avec compétence des situations de vie qui l'entourent (Ministère de l'Éducation, 2023). L'adulte développe ainsi sa capacité de communiquer en anglais afin d'exprimer ses propres besoins. Ceci est visé au niveau présecondaire et au premier cycle du secondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). L'adulte utilise l'anglais également pour communiquer des informations liées aux domaines d'intérêts particuliers. En se pratiquant, l'adulte devient de plus en plus un apprenant autonome et actif qui continuera d'employer et de développer sa connaissance de l'anglais. Ainsi, il pourra élargir sa capacité d'action et construire sa vision du monde. Ces objectifs sont stipulés dans le programme d'études de deuxième cycle du secondaire (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

2.6 L'évaluation de l'oral dans la classe d'anglais, langue seconde à la formation générale des adultes

En ce qui concerne les préparatifs de l'évaluation de l'oral, cette partie se fait individuellement, car il est rare que le cheminement éducatif des adultes se ressemble. Les adultes se préparent avec leurs manuels en interagissant de temps en temps avec l'enseignant. Ensuite, l'évaluation de l'oral peut se faire de deux façons : l'adulte complète une situation d'apprentissage, aussi appelée un prétest, qui est considérée comme une évaluation formative. Après avoir reçu un retour sur sa performance,

l'adulte peut envisager un examen final, ministériel, qui conclut le sigle étudié (Ministère de l'Éducation, 2023). L'examen est un scénario général qui s'inscrit dans le cadre du manuel traité à ce niveau. En troisième secondaire, par exemple, tout tourne autour de la participation à la collectivité, ce qui est aussi le titre du manuel « *Joining a community* » et qui a le sigle (ANG-3101-2). Lors de l'examen, l'élève est évalué dans les deux compétences (C1, Interagir oralement en anglais à 60 % et, C2, Réinvestir sa compréhension des textes à 40 %). Il doit démontrer ses connaissances fonctionnelles telles que « demander ou fournir des renseignements concrets sur des gens, des lieux, des choses et des activités, trouver et communiquer des renseignements pertinents, comprendre la possibilité ou la capacité de faire quelque chose et en discuter » (Ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur, 2015, p. 9). Les détails de cet examen sont les suivants :

La situation d'évaluation est composée de quelques tâches au cours desquelles l'adulte demande et fournit des renseignements concrets qui sont contenus dans les textes fournis et qui concernent des besoins et des champs d'intérêts personnels. Deux ou trois textes informatifs sont fournis pour chaque épreuve; ils servent d'amorce à l'interaction orale. Les textes écrits contiennent environ 200 mots chacun, selon le contexte. Les textes enregistrés ne durent pas plus de deux minutes (Ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur, 2015, p. 10).

On retrouve un schéma similaire dans l'évaluation pour la cinquième secondaire, Cours 1 (ANG- 5101-2), qui s'intitule « *Examining issues* ». L'oral y occupe de nouveau une place principale (60 % pour la compétence 1 et 40 % pour la seconde). On attend ici de l'élève qu'il s'informe et informe les autres sur un phénomène, une situation problématique ou un événement, qu'il exprime son opinion sur ces éléments et qu'il la défende (Ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur, 2015, p. 4).

2.7 Les objectifs de l'intervention

L'intervention prévue lors du cours d'anglais, langue seconde, concernera l'approche didactique de l'oral pragmatique pour être en adéquation avec les attentes ministérielles et se basera sur un modèle didactique d'enseignement du français, langue première, car nous n'avons pas été en mesure de recenser un modèle satisfaisant pour enseigner des actes de parole en anglais langue seconde. Par conséquent, l'atelier formatif de Dumais sera utilisé afin de pratiquer l'oral pragmatique avec les adultes de la FGA en milieu carcéral en anglais, langue seconde.

Objectif 1: Rendre compte de la mise en place de quatre ateliers formatifs à propos d'actes de parole lors du cours d'anglais à la FGA en milieu carcéral.

Objectif 2: Témoigner de l'évolution de la compétence à communiquer oralement en anglais d'étudiants en s'appuyant sur le modèle appliqué en enseignement de l'oral en français, langue première, soit l'atelier formatif.

Objectif 3: Rendre compte de notre développement professionnel à l'égard des compétences suivantes :

Compétence 3 : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

Compétence 4 : Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

Compétence 7 : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le troisième chapitre a pour but de donner un aperçu des différents aspects méthodologiques pris en considération lors de l'intervention. Ces aspects sont : le type de recherche, le contexte de l'intervention, les participants, la séquence d'enseignement, le déroulement ainsi que les instruments de collecte et d'analyse des données. Ces aspects méthodologiques ont donc contribué à mener notre intervention en lien avec l'enseignement de l'oral en langue seconde.

3.1 Le type de recherche

Notre intervention de type recherche-action vise la résolution d'un problème tout en développant et en améliorant nos compétences professionnelles. Par recherche-action, nous entendons une pratique qui cherche à résoudre un problème concret qui se pose dans une situation pédagogique réelle (Guay et Prud'homme, 2011). Le développement de compétences professionnelles est visé comme objectif.

Outre l'idée de s'améliorer professionnellement, il s'agit également d'apporter un nouvel élément, une nouvelle perspective dans le monde éducatif de l'oral. Et ce monde n'est cette fois pas une école ordinaire, mais une école à l'intérieur des murs de la prison. L'intervention a donc eu lieu dans un milieu réel, rempli d'actions concrètes qui devaient apporter un changement dans la pratique de l'enseignement de l'oral. Pour se raccrocher à la problématique, l'oral n'est pas ou peu enseigné, que ce soit en français langue première ou en anglais langue seconde. Pour cette raison, les étudiants ne sont pas capables de s'exprimer oralement en cours ou ont d'énormes difficultés. L'intervention prévue pour enseigner l'oral se basait sur l'utilisation d'actes de parole par l'entremise du modèle de l'atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016). À la fin de l'intervention, il a été possible de témoigner de l'évolution de la compétence

à communiquer oralement en anglais d'étudiants en s'appuyant sur le modèle appliqué en enseignement de l'oral en français, langue première, soit l'atelier formatif. Pour ce faire, la production initiale des étudiants a été comparée à leur production finale. À cela s'est ajoutée une réflexion sur le travail effectué.

3.1.1 Le contexte de l'intervention

L'intervention a été réalisée dans un pénitencier avec un niveau de sécurité maximal auprès des étudiants-détenus de la formation générale des adultes. L'intervention a eu lieu dans le cadre du stage II à la maîtrise en enseignement de l'anglais, langue seconde, entre le 15 janvier et 19 avril 2024.

L'anglais est enseigné aux élèves francophones désirant obtenir leur diplôme des études secondaires. Les classes sont hétérogènes en ce qui concerne la matière enseignée, car l'apprentissage se fait de façon individualisée. Il y a également des élèves venant d'autres provinces canadiennes qui sont anglophones. L'inscription aux cours peut se faire durant toute l'année, l'entrée est donc continue. Les cours se donnent dans deux secteurs différents, un secteur est desservi trois fois par semaine et l'autre deux fois. De plus, les secteurs sont divisés en deux rangées séparées. Par conséquent, chaque rangée vient à l'école soit en avant-midi ou en après-midi pour environ 2,5 heures de cours. Le nombre d'étudiants en anglais, langue seconde, varie selon les inscriptions et selon la situation personnelle de chacun au sein du pénitencier.

3.2 Les participants

L'intervention de l'enseignement de l'oral a eu lieu dans un de nos quatre groupes. Après les transferts des détenus, nous avons pu garder un seul participant qui apprend l'anglais en deuxième secondaire. Cet étudiant, qui a un niveau d'anglais faible à moyen, nous a permis de voir si l'intervention dans un milieu carcéral avait une influence sur ses apprentissages.

3.3 La séquence d'enseignement

La séquence d'enseignement était basée sur les travaux de Lafontaine (2007) et sur le modèle de l'atelier formatif de Dumais (2016). Quatre actes de parole ont été enseignés par l'entremise de quatre ateliers formatifs, ces derniers faisant partie d'une séquence d'enseignement de l'oral. Dans les cours d'anglais, nous utilisons entre autres pour la Formation de base commune (FBC) le programme *Step forward Canada*, qui inclut la première et la deuxième secondaire. Pour la troisième à la cinquième secondaire, donc pour la formation de base diversifiée (FBD), nous utilisons le programme *Connecting Doors*.

L'oral étant la priorité en anglais langue seconde, des exercices sont régulièrement proposés à ce sujet dans les livres du programme. Ces exercices portent souvent sur des expressions liées à la politesse, c'est-à-dire demander poliment des informations, avoir un dialogue respectueux avec une autre personne, savoir se présenter dans différentes situations (enregistrement à l'hôtel, entrevue d'emploi, réservation d'une table). La sélection des ateliers formatifs s'inscrit de façon générale dans cadre thématique de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au secteur adulte. C'est pourquoi les ateliers formatifs portant sur les quatre actes de parole suivants ont été sélectionnés : « demander de l'aide », « faire part de son incompréhension », « exprimer son point de vue » et « se présenter ».

Dans la séquence d'enseignement, nous avons également utilisé les ateliers pour illustrer quelques situations qui se déroulent dans la vie quotidienne des détenus. Cette approche a rendu l'intervention plus intéressante pour tous les participants, car le contexte était plus tangible et plus proche de la réalité. La figure suivante présente de façon simplifiée la séquence d'enseignement de l'oral que nous avons utilisée en classe. Les quatre ateliers formatifs se trouvent à l'appendice A de cet essai.

Figure 3 : La séquence d'enseignement de l'oral

Séquence d'enseignement	
Cours 1 :	Présentation du projet de communication Production initiale et état des connaissances Explication de la grille d'évaluation
Cours 2 :	Atelier formatif : L'acte de parole <i>Demander de l'aide</i>
Cours 3 :	Atelier formatif : L'acte de parole <i>Faire part de son incompréhension</i>
Cours 4 :	Atelier formatif : L'acte de parole <i>Exprimer son point de vue</i>
Cours 5 :	Atelier formatif : L'acte de parole <i>Se présenter</i>
Cours 6 :	Pratique
Cours 7 :	Production finale (faire une réservation auprès d'une réceptionniste)

3.4 Les instruments de collecte et d'analyse de données

Pour répondre à la question de recherche, nous avons eu recours à trois instruments de collecte de données qui nous ont aidés dans la réalisation de notre intervention : le journal de bord, la grille d'observation et la grille d'évaluation.

Le premier moyen de collecte de données est le journal de bord. Cet outil nous a permis de réfléchir à notre propre pratique, de comprendre les processus, de noter les questions qui se posaient lors de l'intervention, de nous autoévaluer et de nous organiser dans nos démarches.

Le deuxième moyen est la grille d'observation. Elle nous a permis de suivre le progrès des étudiants. Lafontaine et Le Cunff (2006 cité par Nolin 2013) soulignent que la grille est surtout utilisée afin de conserver les traces de l'apprentissage. Nous avons pris des notes tout au long de l'intervention en marquant des points positifs, des points à

améliorer et des observations ou commentaires plus généraux. Une grille d'observation a été complétée pour chacune des étapes de la séquence d'enseignement. Cette grille d'observation se trouve à l'appendice B de cet essai.

Le troisième moyen est la grille d'évaluation. Cette grille a permis d'évaluer les étudiants en fonction des critères élaborés au préalable. Nous n'avons pris en compte dans la grille que les éléments qui ont été enseignés afin « de permettre aux élèves d'être évalués sur ce qu'ils ont réellement appris » (Dumais, 2016, p. 3). Cette grille d'évaluation se trouve à l'appendice C de cet essai.

À la fin de la séquence d'enseignement, nous avons analysé les résultats de notre intervention à l'aide du journal de bord, de la grille d'observation et de la grille d'évaluation. Cela nous a amenée à déterminer si les étudiants-détenus ont été en mesure de développer leur compétence à communiquer oralement. Nous en avons ensuite tiré un jugement par rapport à notre objectif, à savoir si l'enseignement de l'oral aux adultes du milieu carcéral était possible. De plus, nous avons déterminé comment cette intervention a pu favoriser notre propre développement professionnel.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Ce chapitre présente les résultats qui se sont dégagés après notre intervention. Tout d'abord, nous présentons le compte rendu de notre intervention. Cette intervention s'est déroulée dans le cadre du deuxième stage de maîtrise en enseignement de l'Université du Québec à Trois-Rivières dans le profil anglais langue seconde. Ensuite, nous examinons de plus près le développement de la compétence à communiquer oralement en anglais à la suite de notre intervention. Enfin, nous rendons compte de notre développement professionnel en ciblant des compétences professionnelles que nous avons pu développer. La connaissance de ces éléments nous permet de répondre à notre question de recherche : Comment peut-on enseigner l'oral, en anglais langue seconde, aux adultes en milieu carcéral?

4.1 Le compte rendu de l'intervention lors du cours

Dans cette section, nous nous sommes concentrés sur l'objectif 1. Celui-ci était de rendre compte de la mise en place de quatre ateliers formatifs à propos d'actes de parole lors du cours d'anglais à la FGA en milieu carcéral. Grâce à l'analyse du journal de bord, nous pouvons rendre compte de comment s'est déroulée la séquence d'enseignement. Nous présentons donc les points saillants concernant chacune des parties de notre intervention. Ensuite, nous rendons compte de notre impression générale vis-à-vis l'intervention.

4.1.1 Le nombre d'étudiants

Au milieu carcéral, il n'est pas facile de prévoir combien d'étudiants viendront à l'école, combien de temps ils resteront à l'école et quelle quantité de travail ils pourront fournir pendant ce temps. Dans le cas de notre intervention, prévue pour une période donnée, il a été possible de travailler avec un seul étudiant. Deux étudiants étaient initialement

prévus, mais entre-temps, l'un d'eux a été transféré dans une autre prison. L'étudiant qui a participé à l'intervention a été choisi parce qu'il vient très régulièrement en classe et qu'il montre aussi beaucoup d'intérêt pour la langue anglaise, ce qui n'est pas le cas de tous les étudiants.

4.1.1.1 Le projet de communication au milieu carcéral

En milieu carcéral, la communication tourne autour de ceci : parler de la réalité carcérale sous toutes ses formes. Parler de la vie quotidienne, c'est parler des activités quotidiennes, des habitudes et des routines. C'est donc en tenant compte de ce contexte signifiant que nous avons mené notre projet. Dans ce projet, nous avons distingué les thèmes suivants :

- a) Travailler chez Corcan qui est un organisme de service spécial au sein du Service correctionnel du Canada (SCC). En collaboration avec d'autres secteurs du service correctionnel, Corcan offre le programme d'emploi et d'employabilité aux détenus sous responsabilité fédérale pendant qu'ils purgent leur peine).
- b) Manger et boire, santé et forme physique.
- c) Il y a aussi ceux qui regardent vers l'avant, vers leur libération, donc ils vont également inclure des éléments tels que le travail « normal », la vie en communauté. L'étudiant qui a participé à l'intervention en fait partie. Il nous a donc été possible de sortir du cadre carcéral dans certains cas lorsque des activités de communication orale ont été faites.

4.1.1.2 La production initiale et l'état des connaissances des étudiants

Afin d'avoir un point de départ pour les autres éléments de l'intervention, nous avons conçu la production initiale comme un dialogue. Le fil conducteur était l'achat de billets pour un match de football à Montréal (Appendice E). Dans un tel dialogue, on met en évidence les points nécessaires qui sont importants aussi bien dans le programme de

formation que dans les conversations quotidiennes en milieu carcéral. Le constat des connaissances nous a permis de déterminer où se situent les lacunes dans le cadre d'une situation réelle improvisée, mais simple. Ce qui est ressorti clairement dans l'évaluation initiale est le fait que l'étudiant a employé sa propre façon de réagir et d'agir qui incluait peu d'éléments visés par l'intervention. Les résultats de la production initiale se trouvent dans l'appendice F.

4.1.1.3 Les ateliers formatifs en lien avec les compétences professionnelles

Dans les quatre ateliers formatifs, nous avons ciblé les actes de paroles dont les éléments principaux sont traités dans le programme de la formation de base commune : *Établissement et entretien de relations dans un environnement anglophone* de la deuxième secondaire dans le secteur des adultes. Par conséquent, nous avons tenu compte des trois compétences professionnelles choisies (3, 4, 7) afin de pouvoir mener une intervention ciblée. Dans notre sélection d'ateliers, nous avons veillé à ce que leur contenu prenne en compte aussi bien les compétences du programme d'enseignement que la situation spécifique de l'apprenant.

Les actes de parole travaillés dans les ateliers reprennent chacun un ou plusieurs éléments du programme d'enseignement. L'atelier *Demander de l'aide* regroupe quelques actions au traitement des situations de vie mentionnées dans le programme et portant sur *Se renseigner sur des activités* ou *S'occuper des préparatifs (location de matériel, réservations)* (Ministère e l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p.54).

L'atelier *Faire part de son incompréhension* reprend également des éléments importants des savoirs essentiels du programme de la deuxième secondaire et vise la fonction langagière *Demander des explications* (Ministère e l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p.60).

Les deux derniers ateliers, *Exprimer son point de vue* et *Se présenter*, reprennent des exemples de situations de vie telles que *Discussion de son intérêt pour des produits de*

divertissement ou Participation à une entrevue d'emploi courte et simple (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p.53).

C'est donc la troisième compétence professionnelle, *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*, qui est convoquée ici. Nous avons considéré à la fois le contenu du programme et les situations possibles en fonction de l'étudiant et de ses besoins potentiels.

Pour la quatrième compétence, *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*, nous avons veillé à ce que les ateliers ne s'étirent pas trop en longueur et que leur contenu reste toujours clair. Ici, la question du temps a été mise en avant et donc explicitement mentionnée. Si nous voulons gérer de manière productive les situations d'apprentissage dans un milieu carcéral, chaque séquence doit être courte et concise. Ce n'est qu'ainsi que l'on peut espérer un résultat positif. Tant la durée de concentration des étudiants que le fait qu'il y ait d'autres étudiants susceptibles d'avoir des questions potentielles nous a incités à intégrer le facteur temps des ateliers dans la planification.

Pour la septième compétence, *Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap*, il s'agissait d'une adaptation constante à la situation actuelle de la classe (beaucoup d'étudiants, peu d'étudiants, plus d'aide nécessaire, etc.). Pour que nous puissions mener les ateliers dans un calme relatif, l'étudiant participant devait également être de bonne humeur et ne pas être préoccupé par d'autres pensées. En milieu carcéral, il arrive souvent que la réalité carcérale prenne le dessus et que l'étudiant, même s'il est présent à l'école, n'ait pas la tête à étudier. C'est un frein important lorsqu'il s'agit d'un enseignement planifié. Un autre élément est apparu

clairement lors des ateliers : l'étudiant, comme la plupart des personnes de ce milieu, rencontre des difficultés d'apprentissage. C'est pourquoi il faut constamment adapter la formule d'enseignement et se baser presque entièrement sur l'étudiant et sa situation mentale du moment.

4.1.1.4 La mise en pratique des éléments enseignés dans les ateliers formatifs

Les quatre ateliers formatifs ont été une bonne opportunité pour la mise en pratique des éléments enseignés. La mise en pratique a permis de prendre en compte les aspects appris lors de la situation d'évaluation globale de l'apprentissage.

Atelier 1

Si nous regardons le premier atelier, *Demander de l'aide*, nous voyons que la pratique était globalement satisfaisante. Les explications et l'importance de cet acte de parole ont été comprises en théorie. Cependant, en ce qui concerne le contre-exemple et l'exemple, il a été plus difficile pour l'étudiant de faire une distinction claire entre les deux. Les deux exemples étaient acceptables pour lui. Lorsque nous avons voulu développer la différence, l'étudiant a souligné que les échanges verbaux en prison ne comportent que très rarement des éléments de politesse. C'est pourquoi nous avons traité les questions de l'état des connaissances de manière très détaillée afin que l'étudiant puisse faire la différence.

L'enseignement de cet acte de parole en général a bien fonctionné, car nous avons ciblé les situations possibles pour son application (aide à la cuisine en salle commune, aide à une tâche pendant le temps scolaire). L'étudiant était positif. La pratique des *flashcards* (cartes avec support visuel) a également bien fonctionné. Lorsque l'étudiant était bien préparé, il a été capable d'appliquer les éléments les plus importants, aussi bien les débuts de phrases que les caractéristiques prosodiques.

Ce qui n'était pas tout à fait satisfaisant, c'était le manque de spontanéité lorsqu'une demande d'aide polie était imprévue.

Si nous devions à nouveau enseigner cet acte de parole en milieu carcéral, nous ferions plus attention à l'utilisation de *please* et nous soulignerions moins d'autres débuts de phrases. Ils sont trop longs et trop artificiels pour trouver une application productive dans la vie réelle en prison.

Atelier 2

Dans le deuxième atelier, *Faire part de son incompréhension*, nous avons rencontré le même phénomène que dans le premier atelier. Le contre-exemple et l'exemple semblaient évoquer la même sensation chez l'étudiant. Ils lui convenaient tous les deux. Nous les avons alors retravaillés ensemble avec un résultat positif. Toutefois, lors du modelage, l'étudiant n'a pas été tout à fait convaincu de l'utilité de cet acte de parole. Nous avons surmonté cette incertitude en élargissant également les domaines d'application possibles au monde anglophone en dehors des murs de la prison.

Cette stratégie a bien fonctionné, car l'étudiant a réussi à se projeter dans une situation potentielle où il travaillera dans un environnement anglophone après sa sortie. La pratique avec les *cartes de support visuel* nous a permis de nous entraîner a posteriori sur la plupart des éléments de cet acte de parole.

Si nous avions de nouveau à chercher des actes de parole à enseigner en milieu carcéral, nous ne choisirions pas celui-ci. Il semble trop abstrait en contexte carcéral, car les détenus expriment leur incompréhension d'une autre manière ou pas du tout.

Atelier 3

Pour le troisième atelier, *Exprimer son point de vue*, le contre-exemple et l'exemple n'étaient pas très représentatifs pour l'étudiant. Il en comprenait très bien le sens, mais

il n'arrivait pas à se projeter dans une situation où il devait exprimer son opinion sur un livre. Lors du modelage ultérieur, l'étudiant a compris quels étaient les principaux aspects de cet atelier et de l'acte de parole. Il a suivi très attentivement mes démonstrations des éléments d'introduction (*I really think that* ou *I believe that*) avec leur intonation correcte.

En raison de l'intérêt accru de l'étudiant à combiner l'intonation et la posture correctes avec un énoncé contenant une opinion personnelle, nous avons réussi à réaliser parfaitement la mise en pratique. C'était aussi l'atelier le plus long, car l'étudiant voulait tout refaire plusieurs fois afin d'être convaincant.

Les éléments de contenu étaient plus tangibles pour l'étudiant dans sa réalité actuelle que les autres ateliers précédents. Pour cette raison, nous ne changerions rien au déroulement et au contenu de cet atelier. Cet acte de parole est le mieux adapté aux circonstances actuelles, c'est-à-dire au milieu carcéral, et peut être mieux compris et donc mis en œuvre avec succès.

Atelier 4

Dans le quatrième atelier, *Se présenter*, l'étudiant était le plus détendu, car il avait déjà vu ce contexte à plusieurs reprises, tant dans le cahier d'anglais que dans des situations d'apprentissage que nous avions fait ensemble. C'est aussi le seul atelier où la production initiale de l'étudiant a obtenu la note D, aussi bien pour l'utilisation des éléments verbaux que prosodiques. Les trois autres ont toujours eu un ou les deux éléments dans la zone de la note E.

Lors du modelage, l'étudiant était d'abord un peu stressé. Il était submergé par notre démonstration fluide et naturelle. Il craignait de ne pas trouver les bons mots (vocabulaire et expressions appropriés en anglais) et, par conséquent, d'échouer. L'étudiant a également commenté notre posture. Ici, il trouvait que cela n'avait pas l'air

naturel. Nous en avons ensuite discuté et il a admis qu'il avait ressenti cela parce qu'il ne s'était jamais trouvé dans une situation similaire dans la vraie vie.

La mise en pratique s'est bien déroulée, bien que nous ayons eu besoin de beaucoup de temps pour concevoir une base de texte d'entretien satisfaisante pour l'étudiant. En jouant sa partie de l'entrevue, il a tout fait pour respecter les expressions, le vocabulaire et même la posture correspondante.

Ce qui a moins bien fonctionné, c'est le déroulement du modelage. L'étudiant interrompait plusieurs fois le déroulement du modelage, car il avait constamment des questions et des commentaires sur des éléments qui ne faisaient pas partie de l'atelier.

Si nous avions à présenter de nouveau cet atelier sous cette forme, nous indiquerions plus explicitement que nous travaillons sur un aspect particulier et que les questions qui n'ont rien à voir avec cet aspect pourront être traitées ultérieurement.

4.1.1.5 La production finale

En ce qui concerne la production finale, elle s'est également déroulée de manière généralement satisfaisante. Nous avons choisi la situation d'évaluation de l'apprentissage intitulée *Choosing an activity* (Appendice G). Ce travail était composé de trois tâches (compréhension écrite, rédaction d'une lettre et échange oral). C'est la dernière partie, c'est-à-dire le dialogue rejoué, qui nous a intéressée. Cette partie orale, qui consistait à faire une réservation auprès d'une réceptionniste pour une longue fin de semaine, nous a permis de voir dans quelle mesure l'étudiant pouvait utiliser ce qu'il avait appris.

L'étudiant s'est préparé avec dévouement à la production finale. Une fois les deux premières tâches de la situation d'apprentissage effectuées, nous avons brièvement discuté des derniers détails et souligné les principaux éléments auxquels il fallait faire attention. Pour cette tâche, nous avions décidé auparavant que la conversation aurait

lieu en personne plutôt qu'au téléphone même s'il devait s'adresser à une réceptionniste. L'étudiant avait aussi besoin de quelques mots d'encouragement.

L'étudiant a intégré dans le dialogue chaque point de la conversation mentionné dans l'instruction. Pour les points *open, close the conversation appropriately* et les réponses aux questions personnelles (*personal information*), l'étudiant a bien respecté le contenu de l'atelier *se présenter* et était capable d'utiliser les éléments de langage nécessaires et d'adopter la bonne posture, le bon ton et la bonne intonation.

Pour vérifier le réinvestissement de l'acte de parole *Demander de l'aide*, en tant que réceptionniste, nous avons proposé de nombreuses options différentes lorsque la question de la réservation (*request to make a reservation for this activity*) est arrivée. L'étudiant a dû demander de l'aide afin de choisir la meilleure variante d'un combo. Il a réussi, avec plusieurs hésitations, à utiliser les bonnes expressions de politesse (*Could you possibly* et *do you think you could?*) dans la plupart des cas. L'étudiant était très concentré sur les éléments linguistiques, de sorte que les structures prosodiques n'étaient présentes que de manière sporadique. Dans cette partie de la conversation, l'accent a également été mis sur le réinvestissement correct de l'acte de parole *Faire part de son incompréhension*. C'était la partie qui semblait la moins maîtrisée par l'étudiant. Tant les réactions à l'incompréhension que les multiples recours à la langue française ont témoigné du manque d'assurance de cet étudiant dans cet acte de parole.

Nous avons utilisé le point qui contient l'élément *answer the receptionist's questions about [...] preferences* afin de faire ressortir l'acte de parole *Exprimer son point de vue*. Ici, nous avons dirigé la conversation de manière à permettre à l'étudiant d'exprimer clairement son opinion. Lorsqu'on lui demande pourquoi il préfère un instructeur masculin, l'élève répond spontanément *I really think that he knows better how to do rafting*. Cela nous a permis de constater que l'étudiant est capable d'utiliser les débuts de phrases pertinents, et ce, dans un échange d'informations proche de la réalité.

Toutefois, même si l'énoncé contenait des éléments langagiers ciblés, l'intonation et la force de la voix manquaient afin de donner plus de poids à l'idée proposée.

4.1.2 Notre impression vis-à-vis de l'intervention

Nous pensons que le déroulement de la séquence d'enseignement et l'utilisation des ateliers formatifs en général offrent une bonne possibilité d'enseigner de manière ciblée et structurée les éléments souhaités de l'oral, dans ce cas-ci des actes de parole.

Si nous regardons spécifiquement comment s'est déroulée l'intervention en milieu carcéral, nous pouvons dire que cela s'est passé de manière positive. Nous avons pu réaliser les interventions prévues, mais pas de manière aussi fluide que nous l'aurions souhaité. Le facteur d'imprévisibilité en ce qui concerne la fermeture imprévue de l'école ou l'absence de l'étudiant a souvent conduit à ce que certains éléments soient enseignés parfois trop rapidement, d'autres fois trop lentement, avec des pauses trop importantes entre les deux ou avec une concentration insuffisante de la part de l'étudiant. Néanmoins, nous pouvons être fière du résultat, car ce n'est pas si souvent qu'un projet aussi long est entrepris dans le milieu carcéral. Il faut mentionner ici qu'il n'y a pas vraiment de projets de longue durée qui impliqueraient les mêmes étudiants, car tout peut changer d'un jour à l'autre à cause d'une bataille, d'un transfert ou toute autre chose qui empêcherait l'étudiant de venir à l'école. C'est pourquoi, nous le répétons, l'intervention peut être considérée comme un de nos succès. L'étudiant était satisfait et avait le sentiment d'avoir appris quelque chose de nouveau, avec l'objectif de pouvoir utiliser ses nouvelles connaissances dans un délai prévisible.

4.2 Le développement de la compétence à communiquer oralement en anglais

Dans cette section, nous avons examiné de plus près notre deuxième objectif, soit témoigner de l'évolution de la compétence à communiquer oralement en anglais de l'étudiant en nous appuyant sur le modèle appliqué en enseignement de l'oral en

français, langue première, soit l'atelier formatif, et ce, à travers le modèle de la séquence didactique de l'oral au secondaire.

4.2.1 Les résultats de l'évaluation

Notre étudiant a fait preuve d'un bon niveau d'engagement et de participation active tout au long de la séquence d'enseignement. La plupart du temps il était prêt à participer aux exercices proposés, à partager des idées et à poser des questions. Son intérêt pour le sujet et sa volonté de s'impliquer ont été à la hauteur des attentes et ont eu un effet positif par rapport à la matière apprise.

L'étudiant a fait preuve d'une maîtrise adéquate de la langue et d'une capacité satisfaisante d'expression en anglais. Il était capable de s'exprimer clairement et couramment, et parfois même de transmettre avec précision des phrases plus longues et des pensées ainsi que des idées plus complexes. Son vocabulaire était adapté à la situation requise. Lors de l'échange oral pendant la situation d'apprentissage, l'étudiant a pu répondre aux questions posées. Il a structuré les énoncés en fonction de ses connaissances.

Les résultats de l'évaluation se trouvant en appendice H nous ont permis de déterminer où se situaient exactement les points plus forts et les points plus faibles par rapport au déroulement des ateliers formatifs. Pendant les ateliers, il est apparu clairement que l'étudiant a obtenu de meilleures notes en utilisant les éléments verbaux qu'en utilisant les éléments prosodiques. Dans notre intervention, les éléments verbaux comprenaient d'une part les débuts de phrases soulignant et mettant en avant l'acte de parole ciblé et d'autre part le vocabulaire lié à la situation fournie. Les éléments prosodiques, quant à eux, visaient l'application correcte de la posture, de l'intonation, du volume de la voix et du ton lors des activités proposées. Pour l'utilisation des éléments verbaux, l'étudiant a obtenu la note B aux ateliers *Demande de l'aide*, *Exprimer son point de vue* et *Se*

présenter. Il a su s'exprimer de manière satisfaisante tout en intégrant les éléments nécessaires aux actes de parole.

Dans l'acte de parole *Demander de l'aide*, l'étudiant a obtenu la note B parce qu'il s'est efforcé d'utiliser le début de phrase correct à chaque échange. L'utilisation des débuts de phrase corrects a été satisfaisante lorsque la scène ou la situation a été préparée. Si une réaction spontanée était attendue, l'étudiant n'a pas réussi à ajouter un élément d'introduction significatif correspondant. En ce qui concerne les éléments prosodiques, l'étudiant a obtenu la note C. Cette partie de l'acte de parole a été difficile à apprendre. Regarder dans les yeux quand on parle avec une personne ou l'intonation appropriée lors d'une demande sont des éléments qui ont été relégués au second plan parce que l'étudiant s'est beaucoup concentré sur son expression orale.

Dans l'acte de parole *Exprimer son point de vue*, l'étudiant a obtenu la note B. Il n'a pas eu de difficultés à intégrer les éléments proposés. Cependant, cela n'a pas suffi pour obtenir la note A, car les énoncés n'étaient que partiellement clairs. L'étudiant se perdait de temps en temps dans ses propres formulations en s'éloignant de l'idée visée. Pour les éléments prosodiques, l'étudiant n'a obtenu que la note C. Lors des différents exercices qui préparaient la production finale, nous avons répété plusieurs fois l'intonation et la posture et c'est pourquoi l'utilisation des parties prosodiques était plus tangible. Dès que l'échange s'est déroulé sans préparation, ces éléments ont glissé à l'arrière-plan et ont été en grande partie ignorés.

Pour l'application des éléments de l'atelier *Se présenter* l'étudiant a obtenu la note B. Les éléments verbaux appris ont été utilisés la plupart du temps. Cependant, ce qui a empêché l'obtention de la note A, c'est une présentation moins structurée de sa personne qui, pour finir, a pris trop de temps. L'étudiant a essayé d'introduire trop de détails sur sa vie, ce qui est un élément à éviter pendant une entrevue. En ce qui concerne les éléments tels que la posture, la tonalité ou le ton, l'étudiant a également obtenu la note

B. Il a réussi à combiner de manière fluide la partie contenant les expressions et le vocabulaire demandés avec les éléments prosodiques nécessaires.

Concernant l'acte de parole *Faire part de son incompréhension*, l'étudiant a obtenu la note C. Même après s'être longuement exercé, l'étudiant n'a pas réussi à utiliser les structures nécessaires de manière continue. De temps en temps, il parvenait à intégrer l'une des structures qu'il avait apprises, mais la plupart du temps, la réaction restait inappropriée (*huh ?, don't understand !*). L'étudiant a souligné à plusieurs reprises que cette séquence lui paraissait très artificielle et qu'il avait du mal à se l'approprier. Un C est également la note pour l'application des éléments prosodiques. Ici aussi, l'étudiant a souligné à plusieurs reprises qu'il était mal à l'aise avec l'application des éléments prosodiques. Il a également sacré deux fois en français parce qu'il ne savait pas comment poursuivre la conversation de manière fluide.

Comme nous l'avons dit précédemment, cette intervention peut être considérée comme une réussite. L'étudiant s'est montré ouvert à l'idée globale d'une telle intervention et s'est également fixé comme objectif une amélioration qu'il a ensuite obtenue. Si nous comparons la production initiale avec la production finale, nous constatons une nette amélioration qui, dans ces circonstances, est tout à fait satisfaisante. Nous pouvons donc affirmer, selon l'intervention que nous avons menée, qu'enseigner l'oral par l'entremise d'actes de parole en anglais langue seconde, aux adultes en milieu carcéral, s'avère possible. Nous sommes conscients que l'intervention n'a été menée qu'avec un seul étudiant, mais cela est à notre connaissance la première intervention de la sorte en milieu carcéral. Il serait pertinent de refaire l'intervention avec un plus grand nombre d'étudiants et dans différents contextes pour savoir si les résultats que nous avons obtenus seraient semblables.

4.3 Notre développement professionnel

Le troisième objectif de notre essai était de rendre compte de notre développement professionnel. Nous présentons donc ici les compétences qui ont été le plus développées dans le cadre de notre intervention et nous expliquons par la suite pourquoi en nous appuyant sur notre journal de bord.

Compétence 3 : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

Compétence 4 : Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

Compétence 7 : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

Précisons avant tout que, dans le cas de notre intervention, nous nous sommes concentrés sur le programme de la deuxième secondaire de la formation générale des adultes (Formation de base commune), qui s'intitule *Établissement et entretien de relations dans un environnement anglophone*. Dans ce programme, nous distinguons ces quatre compétences disciplinaires : *Interaction adéquate dans des conversations structurées ou informelles, dans des contextes familiers, Compréhension globale de messages parlés simples et non interactifs, Interprétation adéquate de textes narratifs et descriptifs simples, dans des contextes familiers et Rédaction adéquate de textes courts et simples, dans des contextes familiers*. Toutes ces compétences ont été visées dans notre interaction. Outre les compétences disciplinaires, les compétences polyvalentes, *Agir avec méthode et Communiquer*, sont également prises en compte.

Penchons-nous maintenant sur les compétences professionnelles, soit celles qui ont été les plus sollicitées dans notre intervention en lien avec les contenus éducatifs à transmettre et la façon dans laquelle ces derniers sont transmis.

Tout d'abord, l'intervention nous a permis de développer les compétences 3 et 4 en concevant et en pilotant des situations d'apprentissage qui visaient l'étudiant en question et qui mettaient en évidence les savoirs essentiels du programme (Appendice D). Le développement de la compétence 3 peut être constaté dans nos préparations méticuleuses des moments d'apprentissage ciblés. La séquence d'enseignement prévue visait dans son contenu à faciliter le fonctionnement des étudiants francophones avec les étudiants anglophones, et ce, dans le milieu carcéral. C'est pourquoi nous avons réussi, grâce à l'intervention, et en particulier aux ateliers formatifs, à cibler des thèmes et des méthodes qui répondent aux besoins de ce milieu spécifique.

En plus des mises en place prévues dans les ateliers formatifs, nous avons développé plusieurs situations spécialement pour le moment présent. L'étudiant qui a participé à l'intervention s'entend bien avec un anglophone de sa rangée. Celui-ci est également à l'école. À trois reprises, nous avons fait des jeux de rôle ou des travaux en équipe dans lesquels l'étudiant anglophone était impliqué. Une fois, il s'agissait de planifier le prochain repas dans la rangée. L'étudiant francophone devait convaincre l'autre de son choix pour le repas qui serait ensuite préparé. Les fonctions linguistiques (exprimer ses goûts et dégoûts, ses préférences) sont ici sollicitées à partir des savoirs essentiels. La deuxième situation consistait à dresser une liste remplie d'arguments en faveur de l'un ou l'autre aliment. Les stratégies telles que *Dresser une liste de mots* ou la structure linguistique avec l'expression *Let's + verbe* ont été incluses à partir des savoirs essentiels. La troisième étape consistait à s'exercer à voix haute sur la liste d'arguments préparée. Cela fait partie des stratégies de lecture *Lire à voix haute*. L'étudiant a pu se

préparer, sous notre supervision et avec l'aide de l'étudiant anglophone, à présenter son opinion aux autres codétenus de manière convaincante.

Notre développement professionnel, ici en ce qui concerne la compétence 3, se fait tous les jours. Bien que nous fassions partie des enseignant·e·s expérimentés de notre milieu de travail, nous apprenons chaque jour de nouvelles choses sur la manière d'enseigner à un groupe de détenus. L'analyse et l'observation du groupe sont nécessaires quotidiennement. Comment pouvons-nous mettre en pratique cet exercice dans le contexte actuel du groupe? Est-il possible de mettre deux ou trois étudiants ensemble pour effectuer un exercice? S'entendent-ils ou vont-ils s'affronter verbalement, voire physiquement, dans la salle de classe? D'une part, nous devons préparer nos tâches en fonction des savoirs essentiels, d'autre part, nous ne devons pas oublier que la « clientèle » n'est pas habituelle et que nos idées peuvent être rejetées. Nous devons donc toujours avoir un plan B sous la main.

En ce qui concerne la quatrième compétence, nous avons également pu la mettre en œuvre de manière satisfaisante. Afin de faciliter le travail avec un seul étudiant, il a fallu trouver des moments propices et adéquats en nous libérant du reste du groupe qui travaillait sur d'autres matières. Ceci était un défi, car les ateliers étaient plus productifs lorsqu'ils pouvaient se dérouler sans interruption. Pour éviter ces interruptions, nous avons élaboré un plan en plaçant les ateliers au milieu de la session de cours. Ainsi, il y avait suffisamment de temps au début du cours pour aider tous les autres étudiants en cas de besoin et les laisser ensuite travailler. Nous avons ensuite pu mettre en œuvre les éléments de notre intervention avec un minimum d'interruptions.

Le développement de la quatrième compétence se fait également sur une base quotidienne. Néanmoins, nous pouvons dire que nous nous sentons plus compétente grâce à la réussite de l'intervention. L'organisation de l'ensemble du cours autour de l'intervention a été une nouveauté pour nous, car l'enseignement se déroule

normalement sans la planification d'une seule activité placée au milieu de la session. Tout se passe plutôt sur une base spontanée qui produit aussi de très bons résultats.

La septième compétence couronne notre engagement auprès de l'étudiant. En prison, en particulier, il y a un grand nombre d'étudiants qui présentent des difficultés d'apprentissage. C'est pourquoi ce travail nécessite une approche sensible et individualisée. Ici, le défi était de créer des plans d'apprentissage individualisés tout en gardant à l'esprit les objectifs d'apprentissage. C'est là que nous nous sommes fixée des objectifs clairs et réalisables, basés sur les capacités individuelles de l'étudiant. Nos méthodes d'enseignement étaient multisensorielles. Nous avons utilisé différents sens comme lire, écouter, regarder et agir pour soutenir le processus d'apprentissage. Nous avons également ajouté des éléments visuels. Il s'agissait notamment de diagrammes ou de graphiques pour illustrer des concepts plus complexes (comment tenir sa langue quand on veut émettre un son particulier ou comment construire des questions en anglais). Toutes les activités étaient accompagnées d'instructions structurées qui présentaient clairement les attentes.

C'était un défi dans une classe basée sur un système d'apprentissage modulaire, car tous les étudiants sont occupés à différentes tâches et peuvent avoir des périodes où ils travaillent moins ou ont besoin plus d'aide. En tant qu'enseignant, il faut être préparé à toutes ces éventualités imprévisibles, tout en se tenant à son propre guide d'enseignement.

Après cette expérience unique, il est devenu évident que la mise en œuvre d'un programme scolaire, même s'il est élaboré dans les moindres détails, n'est pas toujours possible. Les journées d'enseignement dans une école pénitentiaire ne sont jamais les mêmes, les étudiants, même ceux qui viennent depuis longtemps, peuvent être des étudiants parfaits un jour et se désorganiser le lendemain. Notre développement professionnel se fait tous les jours et, bien que la réalité carcérale nous impose toujours des limites, nous sommes toujours en train d'apprendre.

4.4 La réponse à notre question de recherche

Nous avons pu, grâce à l'intervention, donner une réponse concrète à notre question « Comment peut-on enseigner l'oral, en anglais langue seconde, aux adultes en milieu carcéral? ». Il est possible d'enseigner l'oral en anglais, langue seconde, aux adultes en milieu carcéral à partir d'un cadre théorique en français, langue première en employant une séquence d'enseignement de l'oral, les ateliers formatifs et les actes de parole. Dans le chapitre suivant, qui conclura notre essai, nous reverrons de manière critique la solution choisie pour résoudre le problème posé. Nous soulignerons également les connaissances théoriques et pratiques générées par l'essai en faisant le lien avec le développement des compétences professionnelles. Nous énoncerons par la suite les limites et les perspectives de notre essai.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSIONS

L'essai a présenté au départ les problématiques que nous rencontrions en matière d'enseignement et d'évaluation de l'oral. Dans le cadre de cet essai et de l'intervention que nous avons menée, nous avons pu développer davantage nos propres connaissances en didactique de l'oral auprès des étudiants en milieu carcéral. L'intervention pilotée nous a permis de développer les compétences 3, 4 et 7. Nous avons conçu et réalisé une intervention auprès d'un étudiant de la FGA. Les résultats analysés de l'intervention auprès de l'étudiant ont pu nous éclairer quant à notre question de recherche : comment peut-on enseigner l'oral, en anglais langue seconde, aux adultes en milieu carcéral?

Nos objectifs étaient d'une part de témoigner de la manière dont s'est déroulé l'ancrage des quatre ateliers formatifs centrés sur les actes de paroles dans l'enseignement de l'anglais en milieu carcéral. D'autre part, nous souhaitions savoir dans quelle mesure la compétence à communiquer oralement en anglais s'était développée chez les étudiants. Pour cela, nous nous sommes basés sur le modèle de Lafontaine et celui de Dumais et Messier en enseignement de l'oral en français, langue première. Avec les résultats présentés pour ces deux objectifs, nous pouvons confirmer qu'il est possible de réaliser une séquence d'enseignement de l'oral à partir du cadre théorique en français dans la discipline anglais. La réalisation de cette séquence d'enseignement était une première dans le milieu carcéral. Néanmoins, on peut constater qu'un déroulement structuré des activités a permis de mettre en évidence le potentiel de l'étudiant à communiquer oralement en anglais. L'étudiant a semblé apprécier l'expérience et serait ouvert à une nouvelle participation à une séquence d'enseignement structurée.

Voyons maintenant un aperçu de l'évolution de nos compétences professionnelles, les limites de l'essai ainsi que les perspectives de celui-ci.

5.1 Le développement de nos compétences

Grâce à cette intervention, nous avons réussi à développer non seulement la compétence de l'étudiant à communiquer dans une langue seconde, mais aussi nos propres compétences professionnelles. Cette séquence d'enseignement nous a fait prendre conscience de l'importance d'établir une bonne planification générale de l'enseignement avant de commencer le cours. Nous avons remarqué qu'une planification structurée ne facilite pas seulement notre travail en tant qu'enseignante, mais donne aussi à l'étudiant un sentiment d'ordre et de prévisibilité. La prévisibilité est une denrée rare dans la réalité des détenus, car en dehors de l'école, il y a toujours une certaine tension et incertitude sur ce qui pourrait se passer ensuite entre les prisonniers. Nous avons constaté qu'une approche ordonnée des exercices permettait à l'étudiant d'apprendre davantage. Il sait ce qui l'attend et n'a pas besoin de s'inquiéter de « l'effet de surprise ». Un autre effet positif de notre séquence a été la présentation des exercices prévus pour le cours à venir. Ainsi, l'étudiant a pu non seulement prendre connaissance de manière générale de l'existence d'un déroulement de cours planifié, mais aussi l'intérioriser visuellement et le commenter le cas échéant. Cela permettait également à l'étudiant de voir que son cours était divisé en courts blocs d'enseignement. Il est important de mentionner ici que la courte capacité d'attention de la plupart des étudiants est un élément dont il faut tenir compte lorsqu'on planifie une séquence d'enseignement.

L'essai nous a fait prendre conscience des nombreux champs d'apprentissage inexplorés qui s'offrent à nous en tant qu'enseignante qui travaille dans un milieu particulier comme un pénitencier. S'il n'y avait pas eu d'essai, il ne me serait jamais venu à l'idée d'explorer le domaine de l'enseignement de l'oral en anglais langue seconde en utilisant des actes de parole. Les actes de parole qui ont été choisis étaient intégrés à la réalité carcérale et future de l'étudiant, ce qui a donné du sens aux apprentissages. Les actes de parole « *Demander de l'aide* » ou « *Faire part de son incompréhension* » pourront aider potentiellement de manière ciblée à une insertion sociale plus réussie. Ils mettent

en pratique de façon consciente la politesse de base. En ce qui concerne l'acte de parole « *Se présenter* », il facilite une rencontre éventuelle avec des employeurs anglophones, car tôt ou tard, les détenus mèneront une vie normale, dans laquelle ils devront également travailler et communiquer de manière appropriée. Beaucoup de détenus francophones envisagent partir dans des provinces anglophones après leur sentence. C'est pourquoi ces actes de parole s'avèrent nécessaires pour éloigner les étudiants de l'anglais carcéral et les amener à utiliser un anglais qui sera plus adapté au milieu du travail.

Enfin, le milieu carcéral a fait en sorte que les actes de parole ont été travaillés d'une manière spécifique. Cependant, il est tout à fait envisageable d'utiliser les mêmes actes de parole lors de cours d'anglais langue seconde avec des adolescents dans des classes ordinaires. En fin de compte, les actes de parole sont universels et peuvent être réalisés dans n'importe quelle classe. La politesse ou la réussite d'une entrevue d'emploi font partie intégrante de la vie de tout individu, qu'il s'agisse d'anciens criminels ou d'adolescents.

5.2 Les limites de l'intervention

Il est évident que notre intervention comporte quelques limites qu'il convient de présenter. Tout d'abord, il faut souligner que l'intervention a eu lieu dans un milieu carcéral et que c'est la toute première fois qu'elle se déroule sous cette forme. Le milieu est limité en termes de clientèle, puisque dans notre cas, il s'agissait exclusivement de participants masculins. De plus, le programme scolaire est modulaire, ce qui signifie qu'il y a potentiellement moins d'étudiants susceptibles d'être intéressés par une intervention de ce type. C'est ce qui s'est passé pendant notre intervention. En raison de circonstances imprévues, l'intervention a été menée avec un seul étudiant. C'est pourquoi il ne nous est pas possible de généraliser les résultats obtenus. Pour donner du poids aux résultats, il faudrait réaliser l'intervention de même type avec d'autres détenus. Dans la même catégorie d'idées, il faut ajouter que notre interprétation des

résultats peut présenter une certaine subjectivité, car nous avons nous-même mené l'intervention du début jusqu'à la fin pour ensuite l'analyser en rédigeant cet essai. Bien que ces limites soient présentes et que nous en soyons consciente, nous avons atteint les objectifs de cette intervention qui étaient notre développement professionnel et une réflexion didactique.

5.3 Les perspectives de l'essai

À la lumière de l'intervention que nous avons menée, il nous semble important que d'autres interventions de la sorte soient menées en milieu carcéral et que davantage de recherches s'intéressent à ce milieu. Plus il y aura d'enseignant·e·s et de chercheurs qui travailleront dans ce milieu, plus il y a de chances que des changements se produisent en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Nous croyons également que notre intervention pourrait être reprise par d'autres enseignant·e·s à condition de l'adapter et d'y apporter quelques changements. Dès le début de la planification, il faudrait s'assurer que le contenu ne soit pas trop complexe et, le cas échéant, le simplifier. La clientèle scolaire carcérale est en grande partie une clientèle qui présente des problèmes d'apprentissage. C'est pourquoi la simplification du contenu présenté et enseigné serait la première piste d'amélioration. La deuxième adaptation devrait se faire au niveau des ateliers formatifs. Le référentiel que l'étudiant doit remplir doit clairement impliquer une collaboration avec l'enseignante. C'est elle qui se chargera de faire comprendre à l'étudiant en prison l'importance de l'enseignement. Même dans les exemples que nous trouvions dans les différents actes de parole, que ce soit dans le contre-exemple ou dans la mise en pratique, il est important de se servir exclusivement d'exemples tangibles et proches de la réalité carcérale. Ce n'est que de cette manière qu'une séquence d'apprentissage constructive pourra avoir lieu avec un étudiant-détenu. Le dernier point qui peut être retenu comme une perspective prometteuse concerne l'extension potentielle de ce type d'intervention à l'enseignement du français langue seconde. En prison, il y a beaucoup d'étudiants anglophones pour

qui l'apprentissage de quelques actes de parole importants pourrait s'avérer très bénéfique et pratique.

5.4 La conclusion

Par cet essai, nous avons pu développer nos compétences professionnelles et, par le fait même, amené un étudiant à développer sa compétence à communiquer oralement de façon différente. Notre façon d'enseigner et d'évaluer l'oral sera à jamais teintée de cette intervention menée en milieu carcéral. Nous souhaitons que notre intervention puisse inspirer d'autres enseignant·e·s à sortir des sentiers battus et à tenter des façons différentes d'enseigner et d'évaluer l'oral, que ce soit en français, en anglais ou en espagnol, comme langue première, seconde ou tierce.

RÉFÉRENCES

- Après-Cours – Communautés de pratique en éducation des adultes.* (s. d.).
<https://aprescours.ticfga.ca/>
- Association Des Services de Réhabilitation Sociale Du Québec. (2014, juin).
Réinsertion sociale : Dossier Thématique
<https://asrsq.ca/assets/files/reinsertion-sociale.pdf>
- Barkany, G. (2008, juin). Enseigner en milieu carcéral. *Pour Parler Profession.*
https://pourparlerprofession.oeeo.ca/juin_2008/behind_bars.asp
- Before you continue to YouTube.* (s. d.-b).
<https://www.youtube.com/@EspaceconseilsFGA/channels>
- Bothuyne, M. (2014). L'évaluation de l'oral en classe de français. Analyse de pratiques enseignantes. *Le Langage et l'homme*, XXXXVII(2), 95-112.
- Champagne, C. (2020). Enseigner et évaluer l'oral grâce aux cercles d'auteurs. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 104-114 <https://id.erudit.org/iderudit/1069608ar>
- Colognesi, S. et Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral? Expérimentations dans 8 classes du primaire et suivi de 16 futurs enseignants. *Recherches*, 73(1), 35-54. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/12/035-054_R73_Colognesi-Hanin.pdf
- Conseil de l'Europe. (1990). *Éducation en prison*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Conseil_Europe_Recommandation_Education_en_Prison_12_89_FR.pdf
- De Grandpré, M. (2016). *Les fondements théoriques des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique au primaire*. Dans R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (Dir.). *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 53-66). Éditions Peisaj.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998/2016). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels*. ESF.
- Dubois, M.-È. et Ouellet, F. (2020). Les défis de la réinsertion sociale : regard éclairé sur la réalité vécue par la clientèle en maison de transition. *Criminologie*, 53(2), 309-333. <https://doi.org/10.7202/1074197ar>

- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description*, Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal,
<https://archipel.uqam.ca/1570/1/M10567.pdf>
- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français*, 157, 58-59
- Dumais, C. (2011b). L'oral pragmatique : un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), 42-45.
- Dumais, C. (2012). L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (Dir.). *Curriculum et progression en français : Actes du 11^e colloque de l'AIRDF* (p. 363-381). Presses universitaires de Namur.
- Dumais, C. (2012b). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* p.19-34). Éditions Peisaj.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal,
<https://archipel.uqam.ca/6815/1/D2734.pdf>
- Dumais, C. (2015). L'évaluation formative pour permettre le développement de la compétence à communiquer oralement. *Québec français*, 175, 6-8.
- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (Dir.). Didactique du français oral du primaire à l'université (p. 29-52). Éditions Peisaj.
- Dumais, C. (2016). Comment évaluer la compétence à communiquer oralement? *ÉDUSCOL. Portail national des professionnels de l'éducation*. France.
- Dumais, C. (2017). Communiquer oralement : une compétence à développer au collégial. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 13-19

- Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.
- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (Dir.) *Les didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Comment aborder les actes de parole avec les enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans? *Revue préscolaire*, 58(2), 5-8
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 24-60. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022). Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole : résultats d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088542ar>
- Dumais, C. (2021). Pourquoi enseigner l'oral? *Vivre le primaire*, 34(3), 26-28.
- Erard, S. et Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ?. In Bronckart, J., Bulea, E. et Pouliot, M. (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
doi :10.4000/books.septentrion.14817
- Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S., Pochon-Berger, E. et Steinbach Kohler, F. (2015). L'oral ? L'oral ! Mais comment ? Apprendre, enseigner, évaluer l'oral en classe. *Babylonia*, 2/09, 41-45. <https://www.unine.ch/files/live/sites/isla/files/la/PNR56-article-oral.pdf>
- Fischer, S. (2007). Sprechfähigkeit und -willigkeit fördern : Das Dilemma der Grammatikvermittlung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(1). <https://doaj.org/article/7a364e1a1cd6492287bbc9e09cdb6963>
- Fisher, C. (2012). Regards sur le traitement de l'oral dans le matériel didactique de français au secondaire. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair

- (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 51-66). Peisaj.
https://peisaj.ca/Repr%C3%A9sentations_analyses_et_descriptions_du_fran%C3%A7ais_oral_de_son_utilisation_et_de_son_enseignement_a_u_seconde
u_l'universit%C3%A9.php
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103/104, 193-212.
https://www.academia.edu/31931696/%C3%89VALUER_LORAL_Claudine_GARCIA_DEBANC
- Gélinas, G. (2018, 25 juin). *Enseigner en prison : pour le meilleur, sans le pire* Graffici. <https://graffici.ca/actualite/enseigner-en-prison-pour-le-meilleur-sans-le-pire/>
- Gouvernement du Québec. (2023). *Parcours de formation (FGA-FP-FT)*.
<https://www.quebec.ca/education/formation-professionnelle-education-adultes/parcours-de-formation-fga-fp-ft>
- Grenier, Y. (2013). Une enseignante en milieu carcéral : l'éducation, la clé de la réinsertion sociale : essai. Presses de l'Université Laval.
- Griffiths, C. T., Dandurand, Y. et Murdoch, D. (2007, avril). *La réintégration sociale des délinquants et la prévention du crime*. Gouvernement du Canada.
<https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrcts/pblctns/scl-rntgrtn/scl-rntgrtn-fra.pdf>
- Guillemin, S. et Ticon, J., (2017). Quelles pratiques de l'enseignement de l'oral au secondaire dans le canton de Vaud ?. Dans J-F.de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques* (p. 89-108). Presses universitaires de Namur
- Guay, M.H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3^e édition (p.183-211). Saint-Laurent : ERPI.
- Knaz, W. (2017). Qu'en est-il de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral ? *Revue Sciences, Langage et Communication*, 1(1).
<https://revues.imist.ma/index.php/SLC/article/download/10137/5942>
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66. <https://doi.org/10.7202/016188ar>
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 119–144. <https://doi.org/10.7202/038722ar>
- Lamoureux, D. (2009). *Le travail d'enseignant en milieu carcéral* [Mémoire]. Université de Montréal.
- Laparra, M. (2008). « L'oral, un enseignement impossible ? », *Pratiques*, 137-138. <http://journals.openedition.org/pratiques/1155>
- Mangin, E. (2019). *L'enseignement en milieu carcéral : Entre consécration et dépréciation* [Mémoire]. Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Massé, L. (2013). Review of [Grenier, Y. (2013). Un enseignant en milieu carcéral. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval]. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 606–607. <https://doi.org/10.7202/1026322ar>
- Média, B. (2021, 21 juillet). *Unité 9 - travail, activités et salaires en détention - Alter justice*. Alter Justice. https://alterjustice.org/sensi_recherche/u9-travail-activites/
- Messier, G. (2007). Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire : mise en œuvre d'un modèle didactique. Dans Plessis-Bélair, G., L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.). *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 45-62). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/didactique-francais-oral-quebec-1496.html>
- Milly, B. (2004). L'enseignement en prison : du poids des contraintes pénitentiaires à l'éclatement des logiques professionnelles. *Déviance et Société*, 28, 57-79. <https://doi.org/10.3917/ds.281.0057>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Anglais, langue seconde, Formation générale des adultes : Formation de base commune*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/education_duite_action_comm/Prog_presecondaire_Anglais_langue_seconde_FBC_fr_1.pdf

Ministère de l'Éducation. (2022, novembre). *Services et programmes d'études : Formation générale des adultes*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/F_GA-doc-admin-22-23.pdf

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Anglais, langue seconde, Formation générale des adultes : Formation de base diversifiée*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Prog_Anglais-langue-seconde_FBD_FR.pdf

Ministère de l'Éducation. (2023). *Formation générale des adultes : Domaine d'apprentissage*. Gouvernement du Québec.
<https://www.education.gouv.qc.ca/adultes/formation-generale-des-adultes/domaines-dapprentissage/anglais-langue-seconde>

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur. (2015). *Définition du domaine d'évaluation. Anglais, langue seconde, Formation générale des adultes : Programme de formation de base diversifiée. Participer à une collectivité-Cours1, ANG-3101-2*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur. (2015). *Définition du domaine d'évaluation. Anglais, langue seconde, Formation générale des adultes : Programme de formation de base diversifiée. Examiner des questions-Cours1, ANG-5101-2*. Gouvernement du Québec.

Nadeau, J. (2018, 7 avril). *Apprendre sur les bancs de prison*. Le Devoir.
<https://www.ledevoir.com/societe/education/524691/apprendre-sur-les-bancs-de-prison>

Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [Mémoire]. Université du Québec à Montréal.

RÉCIT FGA | Après-Cours FGA. (s. d.).
http://recitfga.ca/portfolio_page/collaborateur-apres-cours-fga/

Service correctionnel Canada. (2018). *Lignes directrices sur les programmes d'éducation*. <https://www.csc-scc.gc.ca/lois-et-reglements/720-1-gl-fra.shtml#s2b>

Service correctionnel Canada. (2019, septembre). *Programmes d'éducation.*

<https://www.csc-scc.gc.ca/002/002-0005-fr.shtml>

Service correctionnel Canada. (2017, mai). *Programmes et services d'éducation pour les détenus.* <https://www.csc-scc.gc.ca/politiques-et-lois/720-cd-fra.shtml>

Simoneau, C. (2019). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première au secondaire de la formation générale des adultes* [mémoire, Université du Québec. Depot-e. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8805/1/032273508.pdf>

Soucy, E. et Dumais, C. (2022). *La justification orale : de l'objet enseigné à l'objet utilisé.* *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088547ar>

Voyer, B. (2021). Des leviers d'action pour aider la reconnaissance de la Formation générale des adultes. *Ce que nous apprend la recherche (CRIFPE)*, 1(6). <https://doi.org/10.18162/cqnalr.2021.1.6>

Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B. et Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>

APPENDICE A

ATELIERS FORMATIFS

Nom de l'acte de parole : DEMANDER DE L'AIDE

Contexte précis qui a mené à l'élaboration de cet atelier : J'ai remarqué que les étudiants francophones ont des difficultés à demander de l'aide en anglais de manière correcte. J'entends souvent les étudiants n'utiliser que des verbes à l'impératif lorsqu'ils demandent quelque chose. Ils utilisent à peine une expression de politesse lorsqu'ils formulent leurs phrases/demandes.

Étapes	Explications	Matériel
Élément déclencheur	<p>Contre-exemple :</p> <p>Two people, a French-speaking student and an English-speaking student, are in the kitchen and want to cook together. There are only cookbooks in English. The French student needs help with many of the English expressions in the cookbook. He turns to his English-speaking roommate.</p> <p>The French-speaking student speaks with a rather aggressive intonation.</p> <p>A: Hey. Help me here! This is so badly written. I don't understand anything, come quickly. B: Yes, how can I help you? A: Read this and tell me what to do, right away. B: Please calm down. I don't feel like helping you when you're like this. We're not in the military.</p> <p>Exemple:</p> <p>Two people, a French-speaking student and an English-speaking student, are in the kitchen and want to cook together. There are only cookbooks in English. The French student needs help with many of the English expressions in the cookbook. He turns to his English-speaking roommate.</p>	Un dialogue inventé illustrant une situation qui pourrait se produire dans la vie des étudiants-détenus.

	<p>The French-speaking student speaks in a friendly voice.</p> <p>A: Hey, could you come here for a minute? I can't read this text very well, it's so badly written. I don't understand much.</p> <p>B: Yes, how can I help you?</p> <p>A: Would you read this and tell me what I should do, because I don't know what to do.</p> <p>B: Sure, no problem.</p>	
Étape 2 État des connaissances	<p>Questions :</p> <p>Est-ce qu'un élément vous a dérangé dans le premier dialogue ? Expliquez.</p> <p>Quels étaient les points faibles du premier dialogue ?</p> <p>Le premier dialogue, était-il productif et satisfaisant par rapport au résultat souhaité ?</p> <p>Quels étaient les points forts du deuxième dialogue modifié ?</p> <p>Quelle était la différence entre le résultat du premier dialogue et celui du deuxième dialogue ?</p> <p><u>Qu'est-ce qui a changé pour que nous puissions présenter un résultat positif ?</u></p>	
Étape 3 Enseignement	<p>Référentiel à compléter avec les étudiants et dans leurs mots</p> <p>Pour s'assurer de la compréhension des étudiants, des exemples sont donnés.</p> <p>Nous allons voir ensemble comment demander poliment de l'aide. La politesse est un élément important, surtout dans notre cas ici. Elle facilite la coexistence entre toutes les personnes. J'ai préparé trois exemples dans lesquels nous allons examiner ce phénomène et nous allons observer la meilleure façon d'arriver à un résultat satisfaisant.</p> <p>Dans le premier exemple, vous voyez quelques phrases dont le contenu demande de l'aide. Dans ces phrases, il manque cependant l'expression de la politesse. Je lis les phrases et vous me dites si vous m'aideriez. (Je lis les énoncés de façon sèche et un peu agressive). Vous vous direz probablement « ah, quelle personne impolie ! Je n'ai pas envie de l'aider ». Et c'est une réaction naturelle de votre</p>	<p>Un référentiel vierge à compléter par les étudiants</p> <p>Un référentiel préalablement complété par l'enseignante pour guider l'enseignement</p>

part. C'est pourquoi nous allons ajouter l'élément essentiel. Sur des cartes séparées, nous trouvons ensuite de nombreuses expressions de la politesse, que nous plaçons au fur et à mesure devant nos phrases écrites. Cela permet d'illustrer l'importance de ces expressions. (Je lis les énoncés avec les expressions de politesse). Est-ce que ça sonne mieux ? (J'attends un instant pour avoir des réactions). Je pense que l'intonation joue aussi un rôle important, n'est-ce pas ?

Maintenant que nous avons assemblé toutes les phrases, je vous rappelle que l'intonation est très importante, même avec les éléments de politesse. Je vous montre à l'aide des différents exemples que le ton de vos énoncés peut décider de la suite de votre demande. Si le ton est agressif, vous ne pourrez pas obtenir de bons résultats. (Je lis quelques énoncés de façon plutôt agressive). Si le ton est neutre ou amical, il est plus facile d'obtenir de l'aide. (Je lis les mêmes énoncés, mais de façon beaucoup plus agréable).

Je vais maintenant choisir quelques phrases et les rejouer avec vous. Je veux que vous réfléchissiez à ce que vous pensez ou ressentez à chaque phrase que je prononce. Quelle serait votre réaction? Commentez les effets sur vous. (Je lis les phrases de façons différentes et variées).

Et maintenant, à deux, essayez les demandes de l'aide. Essayez de réagir spontanément à la question posée. Essayez chaque fois les différentes tonalités.

Et n'oubliez pas qu'il y a aussi toujours le mot le plus magique de tous, ce qui rend chaque demande un peu plus polie d'une certaine manière. Nous pouvons l'ajouter à la fin de notre énoncé. Quel est ce mot? (J'attends un court moment afin d'obtenir la réponse). Soit je confirme la réponse d'un étudiant, ou je donne la réponse moi-même. La réponse est « *please* ».

Modelage :

	<p>Si je dois utiliser l'acte de parole Demandeur de l'aide quand je parle à un détenu en anglais, je commence par me demander comment je pourrais le faire de façon adéquate et polie.</p> <p>Mon objectif est d'obtenir de l'aide après l'avoir demandée. Lorsque j'exprime mon idée, je dois faire attention à ce que mon expression ne sonne pas comme un ordre. Pour éviter cela, je vais utiliser des mots interrogatifs et des expressions comme <i>Could you possibly?</i>, <i>I wonder if you could?</i>, <i>Do you mind helping?</i>. Je peux ainsi demander poliment de l'aide et j'ai beaucoup plus de chances d'en obtenir.</p> <p>Outre le choix correct des mots, l'intonation dans laquelle la question est posée devient également importante. Je dois utiliser une intonation non agressive, qui invite l'autre personne à m'aider. L'intonation doit également être neutre, afin que ma demande ne sonne pas comme un ordre.</p> <p>Pour montrer aussi du respect pour l'autre personne, car évidemment nous voulons obtenir quelque chose pour nous-mêmes, je dois aussi essayer de la regarder dans les yeux. C'est un point supplémentaire qui exprime la politesse.</p> <p>Pour obtenir une conclusion positive de la demande, il est préférable d'utiliser le mot <i>please</i>. Comme il s'agit d'un mot universel de politesse, il peut aider à obtenir un résultat positif. De nos jours, on économise sur ce mot, alors qu'il s'agit probablement du mot le plus décisif de toute la séquence de questions pour la mener à une conclusion satisfaisante.</p>	
Étape 4 Mise en pratique	<p>Une feuille comportant des mises en situation et des débuts de phrases est donnée aux étudiants pour leur permettre de s'exercer à faire des demandes.</p> <p>L'attention des étudiants est attirée sur les huit débuts de phrases qui se trouvent au haut de la feuille pour formuler des demandes. Elles sont fournies à titre d'aide et pour leur permettre de réviser.</p>	Des cartes avec des mises en situation

Les étudiants utilisent ensuite les huit débuts de phrases pour formuler oralement des demandes dans les situations figurant sur les cartes avec des mises en situation. Les étudiants se regroupent en équipe de deux. Il s'agit d'un jeu de rôle. Les étudiants font attention au ton, à la posture et à un contact visuel qui contribue à la politesse.

A. Use the polite phrases in the box to make requests for the situations below.

I wonder if you could...	Is there any chance you could...?
I'd be grateful if you could...	Would you mind -ing...?
Could you possibly...?	Would it be possible...?
Do you think you could...?	Do you mind -ing...?

		Ask a friend to help you repair your bike.	Ask your classmate to help you translate a difficult text in English.	
		Ask a friend to help you with the groceries.	You don't understand how an application in your phone works. You need help.	
		Ask a classmate to help you with your homework.	Ask a passerby to give you directions to the Videotron centre.	
Étape 5 Retour en grand groupe	Lorsque les étudiants ont terminé, on passe en revue leurs réponses. Un retour est effectué sur le jeu de rôle afin de déterminer si les éléments enseignés dans le « comment? » ont été respectés.			
Étape 6 Activité métacognitive	Au cours de cette étape, les étudiants font une synthèse de ce qu'ils ont appris et l'inscrivent sur des petits mémentos. Les étudiants travaillent avec l'enseignante pour noter l'essentiel sur papier.	Mémentos pour les étudiants.		

	Les étudiants réfléchissent à des situations possibles de leur environnement immédiat dans lesquelles ils pourraient utiliser ce qu'ils ont appris. Ils écrivent leurs phrases d'exemple et l'enseignante les corrige. Les étudiants notent la version finale dans leur cahier qu'ils ont toujours à portée de main.	
--	--	--

Référentiel de l'enseignante pour préparer son enseignement

Nom de l'acte de parole : DEMANDER DE L'AIDE									
Quoi ?	Il s'agit de poser une question pour demander de l'aide à une autre personne à laquelle on s'adresse.								
Comment ?	<p>Des étapes qui peuvent mener à un résultat souhaité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il faut poser une question ou utiliser une tournure de phrase qui ne donne pas un ordre, et ce, à l'aide de mots questions ou d'expressions introduisant une question comme : <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>I wonder if you could...</td> <td>Is there any chance you could...?</td> </tr> <tr> <td>I'd be grateful if you could...</td> <td>Would you mind -ing...?</td> </tr> <tr> <td>Could you possibly...?</td> <td>Would it be possible...?</td> </tr> <tr> <td>Do you think you could...?</td> <td>Do you mind -ing...?</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> • Il est important d'utiliser une intonation non agressive qui inciterait l'autre à vouloir prêter main forte. • Le volume de la voix ne doit pas être élevé, car cela pourrait paraître agressif. Il ne faut pas crier, car cela pourrait être démotivant pour l'autre partie. • Il est important de sauver la face de l'autre personne en ayant une considération positive de l'autre. • Il faut également regarder l'autre personne à qui on s'adresse, c'est un signe de politesse. • Il faut préférablement utiliser des mots de politesse comme « <i>please</i> ». 	I wonder if you could...	Is there any chance you could...?	I'd be grateful if you could...	Would you mind -ing...?	Could you possibly...?	Would it be possible...?	Do you think you could...?	Do you mind -ing...?
I wonder if you could...	Is there any chance you could...?								
I'd be grateful if you could...	Would you mind -ing...?								
Could you possibly...?	Would it be possible...?								
Do you think you could...?	Do you mind -ing...?								

Pourquoi ?	<p>On trouve cet acte de parole dans les situations qui nécessitent l'aide d'une autre personne. La réalité des détenus dans une prison avec une sécurité maximale peut être stressante. Les échanges verbaux y contribuent aussi très souvent. A cela s'ajoute également l'élément des deux langues, le français et l'anglais. Les détenus anglophones dominants ont leur propre culture carcérale et leurs propres routines et habitudes. La minorité de francophones de rangée a souvent du mal à s'intégrer à ce groupe. La plupart des francophones ne se sentent pas assez forts pour parler anglais et préfèrent éviter les anglophones. Ils craignent de se servir d'une expression erronée et donc de « contrarier » inconsciemment les détenus anglophones. Les conséquences d'un tel faux pas peuvent être dangereuses. Il s'agit parfois d'une question de survie. C'est pourquoi l'apprentissage de cet acte de parole devient indispensable et souvent vital. L'utilisation correcte est pertinente, car il y aura toujours une situation qui l'exigera (faire à manger, demander de la lessive, vouloir comprendre une conversation de groupe et toute autre situation à laquelle vont être confrontés les étudiants).</p>
Quand ?	<p>Les moments appropriés se présentent presque tous les jours, chaque fois que les détenus se retrouvent en salle commune. Une situation peut également se présenter à l'école, impliquant un étudiant anglophone. Certes, l'échange oral a lieu à l'école, mais il est en même temps réel, car il s'agit des choses réelles qui seraient discutées avec un vrai partenaire.</p> <p>Voici quelques exemples :</p> <p>L'étudiant demande une explication parce qu'il n'a pas bien compris la tâche en lien avec les temps en anglais. L'étudiant veut cuisiner ce soir avec un étudiant anglophone. Il demande à ce dernier de l'aider avec le choix des ingrédients. L'étudiant a besoin d'aide pour traduire une chanson de l'anglais vers le français.</p>

Référentiel complété avec les étudiants :

Nom de l'acte de parole : Demander de l'aide

Quoi ?	Poser des questions de manière polie. S'adresser à une personne avec l'intention de recevoir quelque chose.
Comment ?	Utiliser une structure de phrase compréhensible. Bien prononcer ce qu'on veut dire. Utiliser des structures qui incluent une certaine politesse. Ne pas oublier les éléments comme <i>please</i> et <i>thank you</i> . Montrer du général pour l'autre personne. La regarder et ne pas monter le ton.
Pourquoi ?	Augmenter les chances de recevoir de l'aide. Ne pas fâcher les autres [les anglophones] en manquant de respect. Des fois pour pratiquer son anglais et ce qu'on a appris lors du cours.
Quand ?	À n'importe quel moment quand on parle anglais. Des fois à la salle commune quand il n'y a pas des Québécois et il faut se faire comprendre.

Nom de l'acte de parole : FAIRE PART DE SON INCOMPRÉHENSION

Contexte précis qui a mené à l'élaboration de cet atelier : J'ai remarqué que les étudiants francophones ne comprennent souvent pas tout à fait ce que disent leurs codétenus anglophones. J'ai remarqué que le fait de ne pas comprendre décourage les étudiants francophones et qu'ils ont tendance à éviter le contact. Et lorsqu'il y a une interaction, la réaction des étudiants francophones est souvent un « *huh?* ». Parfois, il serait utile que les étudiants francophones et anglophones communiquent entre eux.

Étapes	Explications	Matériel
Étape 1 Élément déclencheur	<p>Contre-exemple :</p> <p>In a situation where a French-speaking student and an English-speaking student are interacting in a common room of a boarding school. They want to cook together, but the French-speaking student doesn't understand everything the English-speaking student says and furthermore, the French-speaking student struggles with some of the indications in the cookbook they're using because its recipes are entirely in English. In addition, the French-speaking student doesn't always understand what the other is saying because his English accent is difficult to comprehend.</p> <p>A short conversation begins.</p> <p>FS: Hey, where's the French cookbook? Don't want to use the English one. <i>The English student is speaking in his normal way.</i></p> <p>ES: Don't know. I don't wanna use the French cookbook, coz I don't understand a thing. Let's take this one. I'm sure we could make it work. We'll read it together.</p> <p>FS: Huh? I don't know what you're saying. Your accent is bad. The cooking together idea was bad as well. I'm just going to cook with my other friends.</p>	Un dialogue inventé illustrant une situation qui pourrait se produire dans la vie des étudiants-détenus. FS: French student ES: English student

	<p>ES: Ok. Sorry to hear that. See ya.</p> <p>Exemple :</p> <p>In a situation where a French-speaking student and an English-speaking student are interacting in a common room of a boarding school. They want to cook together, but the French student doesn't understand everything the English-speaking student says and furthermore, the French student struggles with some of the indications in the cookbook they're using and because its recipes are entirely in English. In addition, the French student doesn't always understand what the other is saying because his English accent is difficult to comprehend.</p> <p>A short conversation begins.</p> <p style="text-align: right;">FS: French student ES: English student</p> <p>FS: Hey, where's the French cookbook? Don't want to use the English one. <i>The English student is speaking in his normal way.</i></p> <p>ES: Don't know. I don't wanna use the French cookbook, coz I don't understand a thing. Let's take this one. I'm sure we could make it work. We'll read it together.</p> <p>FS: Huh? Sorry, I don't understand what you just said. Can you repeat that, please?</p> <p>ES: I don't wanna use the French cookbook, coz I don't understand French. Let's take the English one. We'll read it together and it will be ok.</p> <p>FS: One more time and more slowly, please. Sorry, your accent is really difficult to understand.</p> <p>ES: No problem. <i>Student speaks visibly more slowly.</i></p> <p>I don't wanna use the French cookbook, coz I don't understand French. Let's take the English one. We'll read it together and it will be ok.</p> <p>FS: Thanks. Yes, now I understand. Of course we'll do it together. You have to help me with some words from the recipe, though.</p> <p>ES: No worries.</p>	
Étape 2	Questions :	

État des connaissances	<p>Est-ce qu'un élément vous a dérangé dans le premier dialogue ? Expliquez.</p> <p>Quels étaient les points faibles du premier dialogue ?</p> <p>Le premier dialogue, était-il productif et satisfaisant par rapport au résultat souhaité?</p> <p>Quels étaient les points forts du deuxième dialogue modifié?</p> <p>Quelle était la différence entre le résultat du premier dialogue et celui du deuxième dialogue ?</p> <p>Qu'est-ce qui a changé pour que nous puissions présenter un résultat positif ?</p>	
Étape 3 Enseignement	<p>Référentiel à compléter avec les étudiants et dans leurs mots</p> <p>Pour s'assurer de la compréhension des étudiants, des exemples sont donnés :</p> <p>Ici, nous allons voir comment réagir adéquatement dans une situation où l'on n'a pas compris un énoncé venant d'une autre personne parce qu'elle parle trop vite ou elle utilise du vocabulaire en anglais qui n'est pas connu.</p> <p>Pour pratiquer cela, je vais maintenant distribuer une première carte à un volontaire. Sur cette carte, il y a un énoncé que je ne vais pas bien comprendre. Par conséquent, je réagirai de façon inappropriée. Je demande donc au volontaire de lire cet énoncé. Les autres nous observent. Au lieu d'avoir une réaction verbale décente à une interpellation de la part d'une autre personne (ici l'autre étudiant), je réagis par des « huh » et des « peuh » en ajoutant quelques mots sacrés en français et je m'en vais. Juste après, je demande aux autres ce qu'ils pensent de ma réaction. Était-elle appropriée ? Est-ce que vous réagiriez de la même manière ? Un échange d'opinion concernant mon comportement a lieu.</p> <p>Après cet échange, je résume qu'il n'était évidemment pas correct de réagir ainsi. Cela ne se fait pas, même ici en prison. Un minimum de décence est attendu de toute personne, peu importe où elle se trouve.</p>	<p>Un référentiel vierge à compléter par les étudiants</p> <p>Un référentiel préalablement complété par l'enseignante pour guider l'enseignement</p>

	<p>Je souligne qu'il ne faut pas utiliser d'interjections comme « huh » et « peuh (ici j'explique ce que veut dire « interjection » : C'est un mot pouvant être employé de façon isolée pour traduire une attitude affective de la personne qui s'exprime). Il faut donc trouver une autre manière de réagir de façon appropriée afin de continuer la conversation.</p> <p>C'est donc ici que je présente les réactions verbales possibles. Après m'être assurée que tout le monde ait bien compris les éléments proposés, je cherche à nouveau un volontaire avec lequel je pourrais rejouer les mêmes situations. La conversation reprend avec les nouveaux ajouts. Cette fois-ci, je réponds à chaque propos par une réponse appropriée et polie. Ainsi, nous pouvons tous voir que la conversation peut se poursuivre et peut-être même aboutir à un résultat satisfaisant.</p> <p>Modelage :</p> <p>Si je dois utiliser l'acte de parole Faire part de son incompréhension quand je parle avec un détenu anglophone et que je constate que je ne suis pas sûre de bien saisir ses idées, je commence par me demander comment je pourrais réagir afin de pouvoir entendre l'information une deuxième fois. Je veux rester polie, car si je ne le suis pas, il se peut que mon partenaire d'en face s'en aille simplement et ne me donne pas à nouveau l'information. Cela fera en sorte que je vais utiliser une expression <i>It's difficult to understand. I'm not sure I got it right.</i> Par exemple, lorsque j'utilise cette expression, je fais comprendre à mon partenaire que je n'ai pas entièrement compris quelque chose dans son énoncé. Je vais utiliser cette expression pour que mon partenaire répète son idée. Il se peut aussi que mon partenaire ne dise rien, je peux alors poser une autre question de suivi comme <i>Could you repeat that?</i>.</p> <p>Pour m'assurer que je reste polie, j'ajoute le mot de politesse universel <i>Please</i>. Comme il s'agit d'un mot universel de politesse, il peut aider à obtenir un résultat positif. De nos jours, on économise sur ce mot, alors qu'il s'agit probablement du mot le plus décisif de toute la séquence de questions pour la mener à une conclusion satisfaisante.</p>	
Étape 4 Mise en pratique		

	<p>Dans la première tâche, ce jeu de rôle est réalisé à deux. Un étudiant et une enseignante formeront une équipe. Un partenaire lit la situation (la phrase / la question) à partir d'une des quatre <i>cartes de support visuel</i>. L'autre partenaire réagit à cette situation en utilisant l'une des quatre cartes de réaction. La tâche est effectuée plusieurs fois afin de pouvoir atteindre une prononciation et une posture naturelles. Après une séquence d'exercices, les cartes et donc les rôles sont échangés. L'exercice est réalisé avec la même structure.</p> <p>SET 1 Role-play cards : SITUATION</p> <table border="1" data-bbox="418 633 1579 894"> <tbody> <tr> <td data-bbox="418 633 1003 755">I wanna play chess tonight, but my partner left. You think you could fill in for him?</td><td data-bbox="1003 633 1579 755">How many hours have you worked this week?</td></tr> <tr> <td data-bbox="418 755 1003 894">There's a new recipe I wanna try out tonight. Wanna join?</td><td data-bbox="1003 755 1579 894">I need a dictionary, a blue pen, an eraser and some loose sheets to finish these exercises.</td></tr> </tbody> </table> <p>Role-play cards : REACTION</p> <table border="1" data-bbox="418 1000 1579 1237"> <tbody> <tr> <td data-bbox="418 1000 1003 1122">Could you repeat that? I don't understand.</td><td data-bbox="1003 1000 1579 1122">You speak too fast, can you speak more slowly?</td></tr> <tr> <td data-bbox="418 1122 1003 1237">It's difficult to understand. I'm not sure I got it right.</td><td data-bbox="1003 1122 1579 1237">Just to make sure that I understand, you mean.....?</td></tr> </tbody> </table> <p>Dans la deuxième partie de la pratique, un étudiant anglophone joue le personnage A, qui lit le texte en respectant les instructions. L'enseignante réagit en disant le texte indiqué du personnage B. L'exemple se termine.</p>	I wanna play chess tonight, but my partner left. You think you could fill in for him?	How many hours have you worked this week?	There's a new recipe I wanna try out tonight. Wanna join?	I need a dictionary, a blue pen, an eraser and some loose sheets to finish these exercises.	Could you repeat that? I don't understand.	You speak too fast, can you speak more slowly?	It's difficult to understand. I'm not sure I got it right.	Just to make sure that I understand, you mean.....?	<p>Des <i>cartes de support visuel</i> avec des mises en situation :</p> <p><i>set1 : role-play cards with Situation and Reaction</i></p> <p><i>set 2: Example of an oral exchange to be modified/improved</i></p>
I wanna play chess tonight, but my partner left. You think you could fill in for him?	How many hours have you worked this week?									
There's a new recipe I wanna try out tonight. Wanna join?	I need a dictionary, a blue pen, an eraser and some loose sheets to finish these exercises.									
Could you repeat that? I don't understand.	You speak too fast, can you speak more slowly?									
It's difficult to understand. I'm not sure I got it right.	Just to make sure that I understand, you mean.....?									

	<p>Par deux, les étudiants essaient maintenant d'améliorer le bref échange. Ils choisissent une des quatre réactions apprises. Celle-ci est alors utilisée à la place du <i>Huh ? What ?</i> Une fois que la réaction est choisie, les étudiants sont invités à inventer le reste du dialogue (réponse de la personne A à la réaction de B et une remarque finale de B). Une fois le dialogue terminé, il est vérifié par l'enseignante. Puis les partenaires rejouent le dialogue, de sorte que chacun prenne en charge une fois A et une fois B.</p> <p>SET 2 Example</p> <table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">A:</td><td> <i>Speaks fast because the information just popped up in the newsletter.</i> Have you heard? They want to cancel the new show with Kevin Costner? They're crazy, it's such a good show! What ya think? </td><td style="text-align: center;">B:</td><td> <i>Speaks rather impolitely and doesn't seem to understand.</i> <i>Huh? What?</i> <i>Chooses to leave instead of engaging in the conversation.</i> </td></tr> </table> <p>Oral exchange to be improved</p> <table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">A:</td><td> <i>Speaks fast because the information just popped up in the newsletter.</i> Have you heard? They want to cancel the new show with Kevin Costner? They're crazy, it's such a good show! What ya think? </td><td></td><td style="text-align: center;">B:</td><td> Possible reactions to keep the conversation going. </td></tr> </table>	A:	<i>Speaks fast because the information just popped up in the newsletter.</i> Have you heard? They want to cancel the new show with Kevin Costner? They're crazy, it's such a good show! What ya think?	B:	<i>Speaks rather impolitely and doesn't seem to understand.</i> <i>Huh? What?</i> <i>Chooses to leave instead of engaging in the conversation.</i>	A:	<i>Speaks fast because the information just popped up in the newsletter.</i> Have you heard? They want to cancel the new show with Kevin Costner? They're crazy, it's such a good show! What ya think?		B:	Possible reactions to keep the conversation going.	
A:	<i>Speaks fast because the information just popped up in the newsletter.</i> Have you heard? They want to cancel the new show with Kevin Costner? They're crazy, it's such a good show! What ya think?	B:	<i>Speaks rather impolitely and doesn't seem to understand.</i> <i>Huh? What?</i> <i>Chooses to leave instead of engaging in the conversation.</i>								
A:	<i>Speaks fast because the information just popped up in the newsletter.</i> Have you heard? They want to cancel the new show with Kevin Costner? They're crazy, it's such a good show! What ya think?		B:	Possible reactions to keep the conversation going.							

	Possible follow-up based on the reaction from B	A:		Final statement to finish the conversation.	B:		
Étape 5 Retour en grand groupe	Un retour est effectué sur le jeu de rôle afin de déterminer si les éléments enseignés dans le « comment? » ont été respectés. Nous discutons ici de la pertinence de cette tâche. S'il y a des volontaires, les étudiants peuvent jouer une situation qu'ils présentent ensuite de la manière la plus réaliste possible.						
Étape 6 Activité métacognitive	Au cours de cette étape, les étudiants font une synthèse de ce qu'ils ont appris en essayant de s'imaginer des situations pertinentes pour chacun d'entre eux et l'inscrivent sur des petits mémentos. Ils réfléchissent par la suite s'ils ont déjà vécu des situations semblables à celles qu'ils ont vues lors de la séquence d'enseignement. S'ils le désirent, ils partagent leur expérience.					Mémentos pour les étudiants.	

Référentiel de l'enseignante pour préparer son enseignement

Nom de l'acte de parole : FAIRE PART DE SON INCOMPRÉHENSION	
Quoi ?	Il s'agit de réagir de manière appropriée dans le cas où l'on n'a pas bien compris l'autre personne en anglais.

Comment ?	<ul style="list-style-type: none"> Il faut essayer de surmonter la peur de l'interaction en restant sur place sans partir prématurément. Quand l'énoncé n'a pas été compris, une réaction adéquate devrait suivre. Il faut faire part de son incompréhension en utilisant des expressions/questions comme : <p><i>Could you repeat that? I don't understand. You speak too fast, can you speak more slowly? It's difficult to understand. I'm not sure I got it right. Just to make sure that I understand, you mean.....?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Il ne faut pas sacrer en français en présence d'un anglophone dans la conversation. Il faut avoir un volume de voix adéquat (pas trop fort ni trop faible).
Pourquoi ?	<p>Dans la situation actuelle, il est extrêmement important que les étudiants francophones puissent communiquer au moins un minimum en anglais avec leurs codétenus anglophones. C'est en même temps une garantie de sécurité. S'ils coexistent bien avec les anglophones, ils peuvent servir de médiateurs dans une situation potentiellement tendue. Le premier pas dans cette direction est le début d'une conversation, même si certains éléments en anglais n'ont pas été compris.</p> <p>D'autre part, il est important de pouvoir échanger avec des anglophones, car il peut arriver qu'un francophone soit transféré dans une autre province où l'on ne parle qu'anglais. Il devient alors essentiel que le détenu puisse parler correctement et décentement avec le personnel.</p>
Quand ?	<p>Les moments appropriés se présentent presque tous les jours, chaque fois que les détenus se retrouvent en salle commune. Il y a toujours des échanges qui, s'ils sont bien faits, peuvent avoir un effet positif pour la coexistence des détenus anglophones et francophones. En cas de transfert vers une province anglophone, le détenu francophone doit être en mesure de réagir décentement aux remarques du personnel pénitentiaire.</p> <p>Voici quelques exemples :</p> <p>Réagir à une remarque quelconque à table lors d'un repas dans la salle commune.</p>

	Réagir correctement à une demande ou à une remarque de la part du personnel pénitentiaire anglophone. La réaction devrait être propice à une poursuite du dialogue.
--	---

Référentiel complété avec les étudiants

Nom de l'acte de parole : Faire part de son incompréhension	
Quoi ?	<p>Faire savoir à la personne à laquelle nous nous adressons que nous n'avons pas compris ce qu'elle a dit en anglais.</p> <p>Dire que nous n'avons pas compris quelque chose de façon polie.</p> <p>Être poli en réagissant à un énoncé venant de la personne à laquelle nous parlons.</p>
Comment ?	<p>Tout d'abord essayer quand même de comprendre au moins une partie de l'énoncé de l'autre personne.</p> <p>Ne pas montrer son incertitude toute de suite quand nous réalisons que nous ne comprenons pas tout ce qui est dit.</p> <p>Montrer à l'autre personne que nous ne comprenons pas, mais de façon adéquate.</p> <p>Faire attention au choix de ses mots en anglais.</p> <p>Ne pas augmenter le volume de sa voix, car cela peut être vu comme agression de notre part.</p> <p>Arrêter l'autre personne pour qu'elle réexplique / redise l'information.</p> <p>Ne pas montrer que nous sommes fâchés, car ceci pourrait être interprété de façon négative.</p>

Pourquoi ?	Tout le monde est tendu en tout temps au pénitencier. Il faut veiller à ce que nous n'agissions pas de façon brusque, ni physiquement ni oralement. Donc, nos réponses ou énoncés dans la langue anglaise doivent plutôt refléter le calme ou la neutralité. Une réaction ou réponse non adéquate peut créer des malentendus potentiellement dangereux pour les personnes concernées.
Quand ?	Quand nous sommes en classe et l'enseignante est occupée, mais je souhaite savoir quelque chose en anglais, je demande à un anglophone s'il peut m'aider. Des fois quand nous mangeons ensemble. Peut-être aussi après un transfert ailleurs où l'on parle anglais au pénitencier.

Nom de l'acte de parole : EXPRIMER SON POINT DE VUE

Contexte précis qui a mené à l'élaboration de cet atelier : Les étudiants de la formation générale des adultes doivent exprimer leur opinion dans différents contextes d'examen. Dans cet exemple concret, cet atelier a pour but de préparer à l'examen de la secondaire 4 du deuxième livre. L'examen se compose des compétences C1 et C2, donc uniquement à l'oral. L'étudiant doit s'exprimer de manière convaincante sur différentes histoires (*stories*) du monde entier. Ceci doit être fait de manière structurée. Il est donc important que le squelette de l'énoncé, c'est-à-dire les éléments de phrase qui contribuent à maintenir une bonne structure, ainsi que l'intonation et la posture soient adéquats. Ajoutons à cela que le fait de pouvoir exprimer son point de vue est essentiel au quotidien pour tous les étudiants, notamment ceux en milieu carcéral.

Étapes	Explications	Matériel
Étape 1 Élément déclencheur	<p>Contre-exemple :</p> <p><i>A colleague at work asks the person sitting next to him:</i></p> <p>A: What did you think of Ken Follett's latest novel?</p> <p><i>A brief exchange begins.</i></p> <p>B: It's a very thick book. Couldn't finish it. So many pages.</p> <p>A: But I mean, do you think it was a good book?</p> <p>B: Well, I wouldn't want to read it again.</p> <p>A: You're not answering my question. As far as I'm concerned, I loved the novel.</p> <p><i>Student A leaves the conversation.</i></p>	Un dialogue inventé illustrant une situation qui pourrait se produire dans la vie des étudiants-détenus.

	<p>Exemple :</p> <p><i>A colleague at work asks the person sitting next to him:</i></p> <p>A: What did you think of Ken Follett's latest novel?</p> <p><i>A brief exchange begins.</i></p> <p>B: I think it was a great book. The main characters were fascinating.</p> <p>A: I agree that the characters and their fates were captivating.</p> <p>B: In my opinion, this is his best novel so far.</p>	
Étape 2 État des connaissances	<p>Questions :</p> <p>Est-ce qu'un élément vous a dérangé dans le premier dialogue ? Expliquez.</p> <p>Quels étaient les points faibles du premier dialogue ?</p> <p>Le premier dialogue, était-il productif et satisfaisant par rapport au résultat souhaité ?</p> <p>Quels étaient les points forts du deuxième dialogue modifié ?</p> <p>Quelle était la différence entre le résultat du premier dialogue et celui du deuxième dialogue ?</p> <p>Qu'est-ce qui a changé pour que nous puissions présenter un résultat positif ?</p>	
Étape 3 Enseignement	<p>Référentiel à compléter avec les étudiants et dans leurs mots</p> <p>Pour s'assurer de la compréhension des étudiants, des exemples sont donnés :</p> <p>Dans cette séquence, nous allons voir avec quels éléments on peut introduire sa propre opinion. Dès le début, je souligne qu'il ne suffit souvent pas de dire quelque chose comme « c'est bien » ou « c'est trop grand » et d'être convaincant en même temps. Ici, l'objectif est de faire passer son opinion de manière convaincante. Cela implique des éléments tels que l'introduction (le début de la phrase qui donne de l'impact) ainsi que le ton à adopter. En outre, j'ajoute que la posture doit également démontrer que l'on est convaincu de son opinion, donc démontrer cela en se tenant droit.</p>	Un référentiel vierge à compléter par les étudiants Un référentiel préalablement complété par l'enseignante pour guider l'enseignement

	<p>Pour visualiser ces points, je montre trois énoncés portant sur des sujets variés. À côté de cela, je dévoile trois cartes d'opinion qui expriment des points de vue à propos des énoncés fournis. Je lis d'abord les six éléments à haute voix pour m'assurer que la langue ne constitue pas un obstacle à la compréhension. Une fois que toutes les difficultés de compréhension ou autres obstacles possibles ont été levés, je demande à un volontaire de lire un énoncé à la fois. Je démontrerai comment exprimer mon opinion de manière convaincante. Pour cela, j'utilisera la carte d'opinion qui va avec l'énoncé choisi. L'étudiant lit le premier énoncé à haute voix. Je donne (lis) l'opinion relative au sujet choisi et je fais très attention à l'introduction, à l'intonation et aussi à la posture. Je demande ensuite une rétroaction de la part des étudiants. Lorsque tout est compris, je demande s'il y a quelqu'un qui souhaite présenter une opinion à partir des cartes données avec les connaissances apprises. J'accompagne les étudiants afin de faire des liens avec l'apprentissage effectué dans le référentiel.</p> <p>Modelage :</p> <p>Si je dois utiliser l'acte de parole Exprimer son point de vue quand je parle avec un détenu anglophone, je commence par me demander comment je pourrais le faire de façon convaincante.</p> <p>Je veux que mon point de vue soit compris. Pour ce faire, je choisis d'utiliser des phrases courtes, qui ne contiennent qu'une idée principale à la fois. Je ne veux pas que la personne qui écoute pense que je ne sais pas vraiment ce que je veux dire. Je dois éviter de me perdre dans des déclarations contradictoires.</p> <p>Pour rendre mon point de vue encore plus clair, j'ajoute au début de mon énoncé un élément d'introduction comme <i>I really think that</i> ou <i>I believe that</i>. Ces introductions m'aident à consolider mon point de vue et donc à être plus convaincante.</p> <p>En outre, je soutiens l'expression verbale avec l'intonation appropriée, qui me permet d'être encore plus sûre et convaincue de mon opinion. Je peux orienter l'intonation vers les éléments de mon message que</p>	
--	--	--

	je considère comme particulièrement importants. La posture peut également être utile à cet égard. Si je me tiens droit, j'ai l'air plus puissant et l'auditeur sera plus enclin à se laisser convaincre par mon opinion.			
Étape 4 Mise en pratique	<p>La première activité présente quatre publications tirées de différentes sources fictives (a). Les étudiants les lisent pour s'assurer qu'il n'y a pas d'ambiguïté sur le vocabulaire en anglais. Ils savent qu'ils doivent présenter une opinion sur ces publications en utilisant l'un des quatre débuts de phrase (b). Les étudiants n'ont pas besoin de construire leurs propres phrases. Les réponses sont déjà données (c). Les étudiants ont pour tâche de choisir la réponse la plus logique aux annonces de (a) et de présenter ensuite une opinion complète (b+c) de manière convaincante à l'oral. Les participants commentent les présentations de leurs camarades.</p> <p><u>Activity 1</u></p> <p>a)</p> <table border="1"> <tr> <td>The Montreal Gazette confirms that some 100 animals have died due to malnutrition. These days, pet owners seem to care less about their furry friends. It is sad news for those who love animals. An important question remains: What has to change to make the world a better place for our pets?</td> <td>The United States of America will eventually have to vote for a new president. Trump is still considered a potential candidate.</td> </tr> </table>	The Montreal Gazette confirms that some 100 animals have died due to malnutrition. These days, pet owners seem to care less about their furry friends. It is sad news for those who love animals. An important question remains: What has to change to make the world a better place for our pets?	The United States of America will eventually have to vote for a new president. Trump is still considered a potential candidate.	<p>Des cartes avec des publications fictives</p> <p>Des bouts de papier avec les réponses</p> <p>Des bouts de papier avec des propositions de sujet</p>
The Montreal Gazette confirms that some 100 animals have died due to malnutrition. These days, pet owners seem to care less about their furry friends. It is sad news for those who love animals. An important question remains: What has to change to make the world a better place for our pets?	The United States of America will eventually have to vote for a new president. Trump is still considered a potential candidate.			

	<p>Our guest tonight is professor Hornby who states that education should not be our number-one-concern. All the sectors in our society are equally valuable.</p>	<p>Where did our colourful postcards with "Hey from Spain" or "Big hugs from New York" go? Nobody writes anything anymore. How did it come to that?</p>	
b)	<h3>Giving Opinions</h3> <ol style="list-style-type: none">1. I (really) think that ...2. I believe (that) ...3. I'm sure that ...4. In my opinion / My opinion is ...		
c)	<p>I think that we need to pay more attention to how we treat animals. They deserve so much better.</p>	<p>In my opinion, our society needs to value education more. It does not take into consideration that it is education that guarantees the best jobs in the public sector.</p>	

I believe that too many people are addicted to using their phones.

I'm sure that there will be major political problems if Trump becomes president.

Dans la deuxième activité, on demande aux participants de donner leur point de vue sur l'un des trois points indiqués. Les étudiants choisissent un point et préparent leurs opinions. Ils doivent également utiliser l'une des quatre phrases initiales qui introduisent un point de vue. L'enseignant vérifie le travail et corrige s'il y a des erreurs en anglais. Les opinions finies sont pratiquées individuellement en ce qui concerne l'intonation et la posture. A la fin, les volontaires peuvent présenter leur travail.

Activity 2

Giving Opinions

1. Education and learning possibilities in federal penitentiaries.
2. The conflict between Darth Vader and Luke Skywalker.
3. Your favourite book.

Use the following phrase starters:

1. I (really) think that ...
2. I believe (that) ...
3. I'm sure that ...
4. In my opinion / My opinion is ...

Étape 5 Retour en grand groupe	Lorsque les étudiants ont terminé, l'enseignante passe en revue leurs présentations. Un retour est effectué sur la présentation afin de déterminer si les éléments enseignés dans le « comment? » ont été respectés.	
Étape 6 Activité métacognitive	Au cours de cette étape, les étudiants font une synthèse de ce qu'ils ont appris et l'inscrivent sur des petits mémentos. Les étudiants travaillent avec l'enseignante pour noter l'essentiel sur papier, c'est-à-dire des mots clés afin de proposer son propre point de vue.	Mémentos pour les étudiants.

Référentiel de l'enseignante pour préparer son enseignement

Nom de l'acte de parole : EXPRIMER SON POINT DE VUE	
Quoi ?	Il s'agit d'être capable de présenter de façon structurée sa propre opinion en lien avec un sujet discuté.
Comment ?	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut être clair lorsque l'on exprime son point de vue. Cela veut dire de construire des phrases courtes, de donner une idée à la fois, de parler seulement lorsque l'on a décidé ce que l'on souhaite exprimer (éviter de se perdre dans une foule d'idées mélangées) • Il faut essayer d'exprimer son point de vue en utilisant des débuts de phrases comme : <ol style="list-style-type: none"> 1. I (really) think that ... 2. I believe (that) ... 3. I'm sure that ... 4. In my opinion / My opinion is ... • En utilisant les débuts de phrases adéquats, il sera plus facile de s'approprier l'énoncé qui devient notre propre opinion.

	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut mettre l'intonation correctement, car celle-ci rend le point de vue plus convaincant. • Il faut se tenir droit afin de dégager un pouvoir venant de son opinion, paraître convaincant.
Pourquoi ?	<p>Lors de différents examens en formation générale des adultes, les étudiants doivent exprimer leur opinion. Souvent, cela pose un problème, car ils ne savent pas quel élément d'introduction utiliser. Cette connaissance devient indispensable dès qu'il s'agit d'un examen portant sur des histoires du monde entier. Une grande partie de cet examen consiste à s'exprimer oralement sur les histoires présentées. Il est important de pouvoir présenter une introduction correcte et des arguments convaincants.</p> <p>Dans la vie de tous les jours, cette capacité devient importante lorsqu'il y a des échanges verbaux entre les prisonniers. En prison, il faut dégager une force pour être accepté et peut-être même admiré. C'est précisément lors de ces confrontations qu'il est important de pouvoir transmettre son opinion de manière convaincante, c'est-à-dire d'exprimer clairement son idée, d'ajouter le bon choix de mots, de faire preuve d'une bonne intonation et d'une bonne posture.</p>
Quand ?	<p>Chaque fois que le point de vue est demandé en lien avec un exercice ou un échange verbal. Par exemple lors d'un examen qui demande de s'exprimer sur un élément (la pollution, la technologie d'aujourd'hui, le film préféré). Un autre exemple peut venir de la vie de tous les jours quand il faut se prononcer de façon convaincante sur un projet commun qui se déroule dans la salle commune (qu'est-ce qu'on va manger, qui va s'occuper d'apporter le lait à l'école, pourquoi c'est important de parler en anglais)...</p>

Référentiel complété avec les étudiants

Nom de l'acte de parole : Exprimer son point de vue	
Quoi ?	Dire ce que nous pensons. Parler d'un sujet en ajoutant ce que nous en pensons. Présenter sa propre opinion.
Comment ?	Savoir ce que nous voulons dire. Réfléchir à ce que nous voulons exprimer. Structurer nos idées. Ne pas s'exprimer de façon saccadée, parce que cela nuit à la compréhension. Essayer de bien prononcer les mots en anglais. Mettre de l'intonation sur les mots importants. Avoir l'air convaincu de ce que nous disons.
Pourquoi ?	Il faut savoir dégager du « pouvoir ». Il ne faut pas paraître lâche. Savoir régler des potentiels problèmes dans la rangée.
Quand ?	Lors du temps libre à la salle commune. Il faut savoir s'exprimer correctement en transmettant le message que l'on veut transmettre. Il y a trop d'anglophones et ils dominent, donc il faut savoir parler avec eux.

	Quelquefois peut-être à l'école pour compléter un exercice.
--	---

Nom de l'acte de parole : SE PRÉSENTER

Contexte précis qui a mené à l'élaboration de cet atelier : Les prisonniers francophones ont des peines de prison qui se terminent dans un avenir prévisible. Par conséquent, la prochaine étape pour eux sera de trouver un travail. Certains étudiants ont exprimé le souhait de travailler dans une province anglophone. Il est donc devenu important de prendre en compte cet aspect en les préparant de manière adéquate à une entrevue de travail.

Étapes	Explications	Matériel
Étape 1 Élément déclencheur	<p>Contre-exemple :</p> <p><i>At an interview :</i></p> <p>Interviewer : Hello, could you please introduce yourself?</p> <p><i>The candidate lets himself fall on the chair, does not smile, looks around and then starts.</i></p> <p>Candidate: Hey, I'm Felix. Ehhh, yeah. I'm from Canada. Did my high school and CEGEP and studied mechanics for two years. Was it mechanics?? Yes, mechanics. I completed a training in AI technology. So, that's it.</p> <p>Exemple :</p> <p><i>At an interview :</i></p> <p>Interviewer : Hello, could you please introduce yourself?</p> <p><i>The candidate smiles and sits down. He looks at the interviewer and then starts.</i></p> <p>Candidate: Hi, my name is Felix Leiter. I'm from Canada. I am a recent graduate from CEGEP. I studied English literature. I also completed an internship at the Pearson Company in Quebec City. I like sport and cooking. Thank you for having me today.</p>	Un dialogue inventé illustrant une situation qui pourrait se produire lors d'une recherche d'emploi.
Étape 2	Questions :	

État des connaissances	<p>Est-ce qu'un élément vous a dérangé dans le premier dialogue ? Expliquez.</p> <p>Quels étaient les points faibles du premier dialogue ?</p> <p>Le premier dialogue, était-il productif et satisfaisant par rapport au résultat souhaité?</p> <p>Quels étaient les points forts du deuxième dialogue modifié?</p> <p>Quelle était la différence entre le résultat du premier dialogue et celui du deuxième dialogue ?</p> <p>Qu'est-ce qui a changé pour que nous puissions présenter un résultat positif ?</p>	
Étape 3 Enseignement	<p>Référentiel à compléter avec les étudiants et dans leurs mots.</p> <p>Pour s'assurer de la compréhension des étudiants, des exemples sont donnés :</p> <p>Dans cette séquence, nous verrons comment se présenter de manière appropriée. Comme il y a trop de situations différentes qui requièrent cette compétence, nous allons nous concentrer ici sur une situation concrète, à savoir celle de l'entretien d'embauche de façon plutôt décontractée. Comme nous sommes en anglais, nous nous concentrerons sur les éléments informatifs essentiels de notre entretien, car de plus, nous allons ajouter à l'ensemble notamment la posture, l'intonation et le ton de la voix qui accompagneront l'entrevue. Pour mener à bien cette séquence d'apprentissage, nous aurons un nombre limité d'éléments dans une entrevue.</p> <p>Modelage :</p> <p>Pour que les étudiants sachent comment aborder cette tâche, je vais me présenter avec mes renseignements personnels. Je montre sur le tableau les éléments auxquels nous devons ajouter nos informations personnelles. Il s'agit donc des champs d'information généraux que chacun devra compléter par la suite. À ce moment, je demande si tous les mots ou expressions ont été compris. Juste après, je montre le même document, mais maintenant avec mes infos personnelles ajoutées. Je dis aux étudiants que je suis sur le point de jouer le rôle d'une participante à un entretien d'embauche. Je vais</p>	<p>Un référentiel vierge à compléter par les étudiants</p> <p>Un référentiel préalablement complété par l'enseignante pour guider l'enseignement</p>

	<p>faire attention à tout : mon texte, ma posture, mon intonation et mon ton. Je souligne encore que tous les éléments sont importants, pas seulement le texte. J'insiste également sur le fait que le texte peut être plus ou moins lu, il n'est pas nécessaire de l'apprendre par cœur. Je dis que les étudiants doivent observer comment se déroule mon jeu de rôle et qu'à la fin, ils doivent faire une analyse générale en tenant compte des aspects essentiels que nous avons mentionnés. Je le joue et ensuite nous discutons de la manière dont l'entretien fictif s'est déroulé.</p> <p>Modelage :</p> <p>Si je dois utiliser l'acte de parole de présenter quand je parle lors d'une entrevue en anglais, je commence par me demander comment je pourrais le faire de façon adéquate et professionnelle. Comme il s'agit d'une situation plutôt détendue, je peux aussi agir d'une manière plus décontractée. Cela signifie que je dois moins solliciter mes muscles et que je peux donc bouger plus confortablement.</p> <p>Toutefois, je veux paraître bien préparée et professionnelle, donc je choisis un type de langage qui serait adéquat pour cette situation. J'utiliserais un langage neutre, mais poli comme <i>Good morning, Thank you very much, I appreciate it</i>. Ici, il est également important que les informations que je donne ne paraissent pas trop volumineuses, de sorte que les autres puissent avoir l'impression que je ne maîtrise pas très bien l'anglais. C'est pourquoi j'essaierais de donner des éléments d'information courts, compréhensibles et pertinents, comme <i>Thank you, it is much appreciated</i> ou <i>Thank you for inviting me here</i>.</p> <p>Même si je sais que l'entretien à venir doit se dérouler sur une base détendue, je fais attention à mon langage corporel, qui est très révélateur. Cela inclut la manière dont je me tiens debout et dont j'ai l'air en position assise. Je veux que les personnes présentes me prennent au sérieux et de manière professionnelle. Le corps doit donc être maintenu droit, voire faire ressentir une légèreté qui est respectueuse. Un autre point positif pour moi lorsque je me tiens debout, c'est que je paraît plus grande et plus sûre de moi. Même en position assise, je dois faire attention à la position de mon corps. Pour avoir l'air respectueux, je décide de m'asseoir bien droit.</p>	
--	---	--

	<p>Je vais aussi essayer d'avoir un contact visuel et d'utiliser des gestes positifs comme hocher la tête ou sourire. Cela peut montrer un bien-être général dans la situation et souligner l'intérêt personnel pour l'emploi potentiel.</p>	
Étape 4 Mise en pratique	<p>Les étudiants doivent rédiger un texte de présentation à partir d'un exemple fourni. L'enseignante corrige les erreurs en anglais. Chaque étudiant s'exerce individuellement jusqu'à ce qu'il puisse lire le texte avec aisance. La deuxième partie se concentre sur les éléments oraux et physiques de l'entretien. Les étudiants prennent leurs textes écrits et miment une interview, de l'arrivée à la fin de la présentation. Ce faisant, ils veillent à adopter une posture détendue, mais respectueuse et une voix neutre, mais amicale. L'étudiant peut lire le texte lors de cet exercice.</p> <p>Ensuite, les étudiants prennent le texte de l'entretien qu'ils ont préparé et essaient de le reproduire sans regarder le papier. L'enseignante joue le rôle d'un représentant de l'entreprise qui fait passer l'entretien. Chaque élément, soit la posture, l'intonation et le ton, ainsi que la façon de se présenter, est pris en considération.</p> <p>Un exemple d'une entrevue peut ressembler à ceci :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hello, my name is Elzbieta Korzycka. -I'm from Canada. -I am a recent graduate from the University of Quebec. -I studied English. -I completed an internship at the Donnacona penitentiary. -I like sport and reading. I'm interested in history. -Thank you for having me. 	Un exemple fourni par l'enseignante
Étape 5 Retour en grand groupe	Lorsque les étudiants ont terminé, on passe en revue leurs présentations.	

	Un retour est effectué sur la présentation afin de déterminer si les éléments enseignés dans le « comment? » ont été respectés.	
Étape 6 Activité métacognitive	Au cours de cette étape, les étudiants font une synthèse de ce qu'ils ont appris et comment ils se sont sentis lors de l'entretien, et ce, en l'écrivant sur des mémentos. Ils analysent avec l'enseignante chaque élément et sa pertinence lors d'une entrevue. S'ils le désirent, les étudiants peuvent peaufiner leurs textes en ajoutant plus d'éléments.	Mémentos pour les étudiants.

Référentiel de l'enseignante pour préparer son enseignement

Nom de l'acte de parole : SE PRÉSENTER	
Quoi ?	Il s'agit de paraître devant quelqu'un, se montrer à lui en dévoilant par exemple son nom, sa qualité, ses titres. C'est également s'introduire dans un groupe, dans une société (lors d'une entrevue d'embauche) en fournissant des informations qui peuvent faire connaître cette personne davantage.
Comment ?	<p>Pour se présenter dans un cadre professionnel décontracté, il est important de respecter certains points. Voici quelques étapes générales pour se présenter dans un environnement professionnel décontracté :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il est important de comprendre à qui l'on s'adresse et de choisir avec soin le type de langage et de vocabulaire que l'on utilise devant lui. Par exemple utiliser un langage neutre, mais poli (<i>Good morning, how do you do</i>) et du vocabulaire lié au professionnalisme (<i>office, interview, appointment, I appreciate it.</i>). • Dans des contextes plus animés et plus décontractés, il est possible de montrer le côté plus détendu de sa personnalité, mais il est toujours important de rester poli.

- Tenir compte du langage corporel, car le langage corporel joue un rôle important dans l'interaction avec les autres.
- Essayer de se tenir debout de manière détendue, mais concentrée.
- Essayer d'établir un bon contact visuel et d'utiliser d'autres gestes positifs, tels que le hochement de tête et le sourire, le cas échéant.
- Être concis et précis : en gardant un ton de voix neutre et un volume raisonnable.
- Veiller à ce que le langage et le vocabulaire soient concis et faciles à comprendre. Par exemple *Thank you for inviting me, it's much appreciated, I look forward to hearing from you)...*
- Ne pas raconter/lire le contenu du CV et de la lettre de motivation. Il faut donner une impression d'authenticité en fournissant des exemples et en regardant l'interlocuteur.
- Ne pas raconter sa vie.
- Ne pas passer trop de temps à se présenter.

Une structure générale peut ressembler à ceci :

- **Greeting**
- **Who You Are** [Name, where you are from, some personal background,
- **What have you studied** [educational qualifications]
- Focus on your work, past achievements in jobs, internships, and workshops and achievements related to the interview.
- Any **professional** training or experience
- Additionally, some **hobbies or interests**
- **Closing formula**
-

Avec un exemple plus précis :

- Hi/Hello, my name is...
- I'm from
- I am a recent
-high school graduate

	<ul style="list-style-type: none"> -graduate from CEGEP -graduate from University -I studied ... (mechanics, English, entrepreneurship, etc.) -I completed ainternship/training -I like (sport, cooking, etc.) / I'm interested in (politics, history, etc.) -Thank you for having me.
Pourquoi ?	Il est essentiel d'avoir une bonne structure lorsque l'on postule à un emploi. Cela permet de voir si le candidat est bien préparé et s'il s'est renseigné au préalable sur l'entreprise ou la société. Dans le cas présent, où il s'agit de détenus, il est d'autant plus important de montrer que l'on est prêt à suivre une voie ordonnée et légale.
Quand ?	La situation la plus courante où il est crucial que les détenus soient bien préparés pour un entretien d'embauche est lorsque leur libération conditionnelle commence. C'est à ce moment-là qu'il devient très important de se construire une routine, qui inclut bien sûr un travail qui rapporte de l'argent de manière légale. Quand on est interviewé, un ex-détenu doit se donner à 200% au lieu de 100%. Le passé criminel est un inconvénient et un obstacle. Il faut prouver qu'un candidat avec un casier judiciaire peut faire un bon employé. Avec une bonne préparation à l'entretien, il est possible de laisser une impression positive. Et c'est d'autant plus important si cela se passe dans une langue étrangère.

Référentiel complété avec les étudiants

Nom de l'acte de parole : Se présenter	
Quoi ?	<p>Donner des informations à propos de soi à une autre personne.</p> <p>Fournir des informations à l'aide desquelles on serait capable de nous identifier.</p> <p>Être assis devant quelqu'un et parler de soi.</p>

Comment ?	Faire attention dans quelle situation nous nous trouvons, ajuster son attitude à la situation présente. Lors d'une entrevue, il faut savoir bien se tenir, regarder l'autre dans les yeux. Bien choisir ce que l'on raconte, car personne ne veut connaître notre vie entière. Ne pas montrer que l'on est stressé. Essayer de bien prononcer les phrases à présenter. Faire des phrases courtes pour ne pas se perdre dans la langue anglaise.
Pourquoi ?	Savoir se présenter en anglais élargit le choix des opportunités professionnelles. Cela veut dire que nous avons plus de chances de sortir du cercle vicieux de la criminalité en établissant une bonne routine. Cela réduit le risque de perdre notre libération conditionnelle. Savoir se comporter adéquatement lors d'une entrevue en anglais pour augmenter les chances d'être pris.
Quand ?	Quand nous chercherons un travail légal. Il faut montrer que nous sommes aussi bons que ceux qui n'ont pas de casier judiciaire.

APPENDICE B

GRILLE D'OBSERVATION

Nom de l'étudiant : _____

Éléments de l'oral	Points positifs	Points à améliorer	Observations / commentaires
Participation générale à la séquence d'enseignement			
Volonté de s'exprimer en anglais			
Gestion de l'atelier Demander de l'aide Utilisation des structures verbales et du vocabulaire adéquat lors de la mise en pratique			
Gestion de l'atelier Faire part de son incompréhension Utilisation des structures verbales et du vocabulaire adéquat lors de la mise en pratique			
Gestion de l'atelier Exprimer son point de vue Utilisation des structures verbales et du vocabulaire adéquat lors de la mise en pratique			

Gestion de l'atelier Se présenter Utilisation des structures verbales et du vocabulaire adéquat lors de la mise en pratique			
--	--	--	--

APPENDICE C

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ORAL

L'acte de parole	A	B	C	D	E
Demander de l'aide	L'étudiant interagit toujours en tenant compte des éléments verbaux menant à une demande polie.	L'étudiant interagit la plupart du temps en tenant compte des éléments verbaux menant à une demande polie.	L'étudiant interagit occasionnellement en tenant compte des éléments verbaux menant à une demande polie.	L'étudiant interagit rarement en tenant compte des éléments verbaux menant à une demande polie.	L'étudiant interagit à sa propre façon lors de l'interaction en employant sa propre structure verbale et du vocabulaire du milieu carcéral sans maintenir l'unité du sujet abordé ou refuse de participer.
	L'étudiant emploie toujours les éléments prosodiques de façon adéquate.	L'étudiant emploie la plupart du temps les éléments prosodiques de façon adéquate.	L'étudiant emploie occasionnellement les éléments prosodiques. Ceux qui sont utilisés sont placés de façon adéquate.	L'étudiant emploie rarement les éléments prosodiques. Ceux qui sont utilisés ne sont pas placés de façon adéquate.	L'étudiant interagit à sa propre façon lors de l'interaction sans employer des éléments prosodiques ou refuse de participer.
Faire part de son incompréhension	L'étudiant démontre toujours une réaction adéquate en utilisant toutes les expressions pertinentes. La réaction encourage la poursuite de la conversation.	L'étudiant démontre la plupart du temps une réaction adéquate en utilisant les expressions pertinentes. La réaction encourage souvent la poursuite de la conversation.	L'étudiant démontre parfois une réaction adéquate. Il utilise quelques expressions pertinentes. La réaction encourage occasionnellement la poursuite de la conversation.	L'étudiant démontre rarement une réaction adéquate. Il utilise peu d'expressions pertinentes. La réaction n'encourage pas la poursuite de la conversation.	L'étudiant réagit à sa façon et emploie sa propre structure verbale et du vocabulaire du milieu carcéral sans prendre en compte le sujet abordé ou refuse de participer.
	L'étudiant utilise tous les éléments prosodiques et peut les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise la plupart des éléments prosodiques et peut les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise occasionnellement les éléments prosodiques et peut des fois les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise peu les éléments prosodiques. L'étudiant garde la même attitude peu importe le moment de l'intervention.	L'étudiant réagit à sa propre façon lors de l'interaction sans employer des éléments prosodiques ou refuse de participer.
Exprimer son point de vue	L'étudiant exprime son point de vue de façon claire. Il utilise toujours des introductions pertinentes.	L'étudiant exprime son point de vue de façon claire la plupart du temps. Il utilise des introductions pertinentes.	L'étudiant exprime son point de vue avec des éléments qui nuisent parfois à la compréhension. Il utilise occasionnellement des introductions pertinentes.	L'étudiant exprime son point de vue avec des éléments qui nuisent souvent à la compréhension. Il n'utilise pas d'introductions pertinentes.	L'étudiant s'exprime à sa façon et emploie sa propre structure verbale et du vocabulaire du milieu carcéral sans prendre en compte le sujet abordé ou refuse de participer.
	L'étudiant utilise tous les éléments prosodiques et peut les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise la plupart d'éléments prosodiques et peut les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise occasionnellement les éléments prosodiques et peut des fois les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise peu les éléments prosodiques et les utilise peu à son avantage.	L'étudiant interagit à sa propre façon lors de l'interaction sans employer des éléments prosodiques ou refuse de participer.
Se présenter	L'étudiant utilise toujours un langage convenant à la situation présentée.	L'étudiant utilise la plupart du temps un langage convenant à la situation présentée.	L'étudiant utilise occasionnellement un langage convenant à la situation présentée.	L'étudiant utilise rarement un langage convenant à la situation présentée.	L'étudiant réagit à sa façon et emploie sa propre structure verbale et du vocabulaire du milieu carcéral sans prendre en compte le sujet abordé ou refuse de participer.
	L'étudiant interagit en appliquant de façon adéquate tous les éléments prosodiques faisant partie d'une présentation dans un cadre professionnel décontracté.	L'étudiant interagit en appliquant de façon adéquate la plupart d'éléments prosodiques faisant partie d'une présentation dans un cadre professionnel décontracté.	L'étudiant interagit en appliquant occasionnellement les éléments prosodiques faisant partie d'une présentation dans un cadre professionnel décontracté.	L'étudiant interagit en appliquant peu les éléments prosodiques faisant partie d'une présentation dans un cadre professionnel décontracté.	L'étudiant interagit à sa propre façon lors de l'interaction sans employer des éléments prosodiques ou refuse de participer.

APPENDICE D
LES SAVOIRS ESSENTIELS –ANGLAIS-2101-4

Savoirs essentiels

Fonctions langagières

- Complimenter
- Décrire
- Demander des explications
- Demander des nouvelles d'autres personnes
- Demander et donner des renseignements
- Exprimer ses désirs, ses besoins et ses plans
- Exprimer ses goûts et dégoûts
- Exprimer ses intentions, ses buts ou ses visées
- Exprimer ses sentiments
- Exprimer son accord ou son désaccord
- Exprimer son appréciation
- Exprimer son intérêt et ses préférences
- Exprimer une possibilité
- Féliciter et encourager
- Fournir un itinéraire
- Inviter, accepter ou refuser
- Présenter d'autres personnes et répondre aux présentations
- Présenter, accepter ou décliner des offres
- Relater
- S'occuper des préparatifs ou des réservations
- Suggérer, conseiller ou recommander

Vocabulaire

- Activités de loisirs (formules de politesse, manifestation de sa bonne volonté, messages par téléphone, types d'activités, expériences antérieures, location de matériel, consignes de sécurité, conditions météorologiques)
- Divertissement (descriptions, produits de divertissement (chansons, célébrités et idoles, etc.), sentiments, champs d'intérêt, billets et réservations)
- Marché du travail (CV, plans et projets, compétences et qualifications, vocabulaire lié au poste convoité)

Grammaire

- Classe de mots
 - Adjectifs
 - o Qualificatifs
 - Adverbes
 - o De fréquence
 - o D'interrogation (*Why*)
 - o De manière
 - o De temps (*tomorrow, next year*)
 - Prépositions
 - o De lieu
 - o De temps
 - Pronoms
 - o Possessifs
 - Verbes
 - o Temps : formes du futur (*going to, will*)
 - o Verbes modaux : incertitude (*may/might*), recommandation (*should*)

- Structure linguistique
 - Go + verbe + *ing*
 - Let's + verbe
 - Verbes à particule
- Structure des phrases
 - Types de phrases
 - Ordre des mots
- Phonologie
 - Prononciation
 - Accentuation
- Graphie
 - Ponctuation
 - Orthographe

Stratégies

(Applicables à tous les cours du programme d'études, les stratégies sont choisies selon la situation)

- Stratégies d'interaction orale et d'écoute
 - Dégager le sens général
 - Demander à son interlocuteur de ralentir le débit, de répéter ou de reformuler
 - Deviner selon le contexte
 - Exploiter ses acquis
 - Mettre l'accent sur un but précis
 - Ne pas se préoccuper des erreurs ni de la prononciation
 - Paraphraser
 - Reconnaître les mots apparentés
 - Se concentrer
 - Simplifier ou utiliser des phrases courtes
 - Surveiller les mots clés

- Stratégies de lecture et d'écriture
 - Deviner selon le contexte
 - Dresser une liste de mots
 - Lire à voix haute
 - Rédiger un brouillon
 - Relire
 - Simplifier
 - Surveiller les indices visuels (photographies, diagrammes, etc.)
 - Utiliser des formules et des modèles

APPENDICE E

L'ACTIVITÉ DE LA PRODUCTION INITIALE

BUYING TICKETS

You wish to buy two tickets for the upcoming football game in Montréal. On your way from work, you stop at the ticket counter. You prefer to buy the tickets in person.

Prepare notes for the conversation without writing any full sentences. In your interaction, you must:

- open the conversation appropriately
- state the purpose of your visit
- answer the ticket clerk's questions about dates, times, personal information, preferences when it comes to seats
- ask at least two questions about the event
- react appropriately in case of unexpected elements
- close the conversation appropriately

Role-play the conversation with your teacher.

APPENDICE F

LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION AVANT L'ENSEIGNEMENT

L'acte de parole	A	B	C	D	E
Demander de l'aide	L'étudiant interagit toujours en tenant compte des éléments verbaux menant à une demande polie.	L'étudiant interagit la plupart du temps en tenant compte des éléments verbaux menant à une demande polie.	L'étudiant interagit occasionnellement en tenant compte des éléments verbaux menant à une demande polie.	L'étudiant interagit rarement en tenant compte des éléments verbaux menant à une demande polie.	L'étudiant interagit à sa propre façon lors de l'interaction en employant sa propre structure verbale et du vocabulaire du milieu carcéral sans maintenir l'unité du sujet abordé ou refuse de participer.
	L'étudiant emploie toujours les éléments prosodiques de façon adéquate.	L'étudiant emploie la plupart du temps les éléments prosodiques de façon adéquate.	L'étudiant emploie occasionnellement les éléments prosodiques. Ceux qui sont utilisés sont placés de façon adéquate.	L'étudiant emploie rarement les éléments prosodiques. Ceux qui sont utilisés ne sont pas placés de façon adéquate.	L'étudiant interagit à sa propre façon lors de l'interaction sans employer des éléments prosodiques ou refuse de participer.
Faire part de son incompréhension	L'étudiant démontre toujours une réaction adéquate en utilisant toutes les expressions pertinentes. La réaction encourage la poursuite de la conversation.	L'étudiant démontre la plupart du temps une réaction adéquate en utilisant les expressions pertinentes. La réaction encourage souvent la poursuite de la conversation.	L'étudiant démontre parfois une réaction adéquate. Il utilise quelques expressions pertinentes. La réaction encourage occasionnellement la poursuite de la conversation.	L'étudiant démontre rarement une réaction adéquate. Il utilise peu d'expressions pertinentes. La réaction n'encourage pas la poursuite de la conversation.	L'étudiant réagit à sa façon et emploie sa propre structure verbale et du vocabulaire du milieu carcéral sans prendre en compte le sujet abordé ou refuse de participer.
	L'étudiant utilise tous les éléments prosodiques et peut les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise la plupart des éléments prosodiques et peut les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise occasionnellement les éléments prosodiques et peut des fois les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise peu les éléments prosodiques. L'étudiant garde la même attitude peu importe le moment de l'intervention.	L'étudiant réagit à sa propre façon lors de l'interaction sans employer des éléments prosodiques ou refuse de participer.
Exprimer son point de vue	L'étudiant exprime son point de vue de façon claire. Il utilise toujours des introductions pertinentes.	L'étudiant exprime son point de vue de façon claire la plupart du temps. Il utilise des introductions pertinentes.	L'étudiant exprime son point de vue avec des éléments qui nuisent parfois à la compréhension. Il utilise occasionnellement des introductions pertinentes.	L'étudiant exprime son point de vue avec des éléments qui nuisent souvent à la compréhension. Il n'utilise pas d'introductions pertinentes.	L'étudiant s'exprime à sa façon et emploie sa propre structure verbale et du vocabulaire du milieu carcéral sans prendre en compte le sujet abordé ou refuse de participer.
	L'étudiant utilise tous les éléments prosodiques et peut les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise la plupart d'éléments prosodiques et peut les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise occasionnellement les éléments prosodiques et peut des fois les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise peu les éléments prosodiques et les utilise peu à son avantage.	L'étudiant interagit à sa propre façon lors de l'interaction sans employer des éléments prosodiques ou refuse de participer.
Se présenter	L'étudiant utilise toujours un langage convenant à la situation présentée.	L'étudiant utilise la plupart du temps un langage convenant à la situation présentée.	L'étudiant utilise occasionnellement un langage convenant à la situation présentée.	L'étudiant utilise rarement un langage convenant à la situation présentée.	L'étudiant réagit à sa façon et emploie sa propre structure verbale et du vocabulaire du milieu carcéral sans prendre en compte le sujet abordé ou refuse de participer.
	L'étudiant interagit en appliquant de façon adéquate tous les éléments prosodiques faisant partie d'une présentation dans un cadre professionnel décontracté.	L'étudiant interagit en appliquant de façon adéquate la plupart d'éléments prosodiques faisant partie d'une présentation dans un cadre professionnel décontracté.	L'étudiant interagit en appliquant occasionnellement les éléments prosodiques faisant partie d'une présentation dans un cadre professionnel décontracté.	L'étudiant interagit en appliquant peu les éléments prosodiques faisant partie d'une présentation dans un cadre professionnel décontracté.	L'étudiant interagit à sa propre façon lors de l'interaction sans employer des éléments prosodiques ou refuse de participer.

APPENDICE G
LEARNING EVALUATION SITUATION –ANGLAIS-2101-4



LEARNING AND EVALUATION SITUATION **ANG-2101-4**

English, Second Language, Secondary Cycle 1

READING, WRITING and SPEAKING

Choosing an Activity

STUDENT BOOKLET

Formation Générale des Adultes

Name	Result
	/90

Denise Caissie
adapted by Terri Charchuk, December 2016

WELCOME TO YOUR LEARNING AND EVALUATION SITUATION

Please read the guidelines attentively:

- ✓ This Learning and Evaluation Situation has **3 tasks** for you to complete.
- ✓ **THIS LEARNING AND EVALUATION SITUATION SHOULD TAKE APPROXIMATELY 2-3 HOURS**

MATERIAL ALLOWED:

- ✓ You can use a bilingual dictionary for Tasks 1 and 2.
- ✓ You can use a bilingual dictionary, grammar book, student book and course notes for Task 3.

SITUATION DESCRIPTION:

You made an English-speaking friend from Western Canada last summer. This friend wants to come and visit you during the Canada Day long weekend this summer. You would like to do a special activity together. In this LES you will learn about interesting activities for the two of you, write to suggest an activity to your friend, and make a reservation.

Are you ready? Yes! Let's start!

TASK 1: CHOOSING AN ACTIVITY

You want to do a new and interesting activity with your friend when he visits, so you look on the Internet.

You find the following two activities:

LAC BEAUPORT'S WATER RAMP TRAINING FOR AERIALS, FREESKI and MOGUL JUMPS



- Initiation for ALL, is available on Saturdays, Sundays and all public holidays.
- Clientele: 17 years and older
- Conditions: Must know how to ski if under 18 years old.
- Price: \$55 + taxes
- You may bring your own equipment or rent it from us. We recommend people to use older skis since there is a slight risk that the skis may break.



The INI-RAMP

- The initiation instruction is mandatory for all newcomers.
- First there will be a practice with no jump under the supervision of a qualified instructor.
- When the instructor is satisfied with the stability and the posture of the participant, around 15 to 60 minutes, a first jump will be done on the lowest "Le Relais" jump.
- After several jumps, under the supervision of an instructor, you may continue to jump independently and execute maneuvers that you feel are reasonable for your ability.

Profile of our leading instructor : Guy Turgeon

- Guy was born and raised in Quebec City and began skiing at the age of 5. He started ski jumping competitions the next year. After winning the Canadian junior freestyle skiing championship 3 consecutive years, he became part of the senior Canadian moguls' team. He won a few gold medals and is now studying to become a physical education teacher. He is the official trainer of the Quebec junior team.



A UNIQUE RAFTING



EXPERIENCE

- Our only goal is to make sure you live an unforgettable and safe adventure that will be remembered 10 years from now.
- Guides are highly trained, dedicated and skilled professionals.
- Guides will give the training required and an overview of the safety requirements before embarking. On the river they will teach you how to paddle and will go over the basic commands.
- The end of the Tewkesbury section of the river is right at our base camp.
- We provide you with life jackets, a 5mm thick isothermal overall, neoprene boots and an anorak.
- A full-day includes TWO runs of 9km on the river including the famous rapids of the Tewkesbury section, a snack served half-way, water activities and an amazing BBQ meal (steak or salmon) to finish the day
- Participants must be 17 years and older and weigh 90 lbs / 41 kg or more
- Conditions: Must know how to swim if under 18 years old.
- Price: 109\$
Includes: double run - full day, 8 hours, 2 x 9 km
- What you need to bring? A towel, a swimsuit or shorts & wool clothing during cold weather (to wear under the company's anorak)



Profile of our leading guide : Caroline Bordeleau



- Caroline comes from Trois-Rivières and started competing in swimming at a very young age. Her love for kayaking and water rafting started when her family bought a small cottage right next to a river with rapids. She then got into competition and went as far as entering the Sidney's Olympic Games in 2000 where she finished 10th. Now, at 26, she is a full-time guide and water rescue trainer who wants to share her love of whitewater adventures and challenges.

Complete the table below with information about the activities to help you make a decision. Write advantages and disadvantages for each activity. Use information from the activity descriptions on the previous pages. Complete sentences are not necessary.

LAC BEAUPORT'S WATER RAMP TRAINING		 acrobats	A UNIQUE RAFTING EXPERIENCE	
Advantages	Advantages			
Disadvantages	Disadvantages			
Activity I choose:				
Reasons for choice:				

Rating (Reading):
4 8 12 16 20
see Instructional Grid for details

TASK 2: WRITING AN EMAIL TO YOUR FRIEND

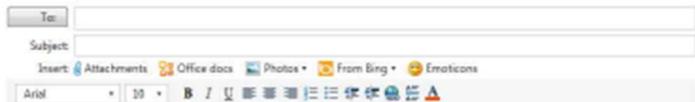
Write an email to your friend to invite him to do this activity with you when he visits this summer.

In your email:

- give some news about yourself.
- give information about the activity you selected to do during his/her visit (description, time, places, cost, etc.)
- give at least two reasons for your choice using information from the brochure.

Write 8 to 10 complete sentences with an appropriate introduction and conclusion. You can use the space below to practice your email. Write your **FINAL VERISON** on the next page.

FINAL VERSION:



Rating (Writing):

6 12 18 24 30

see Instructional Grid for details

TASK 3: MAKING A RESERVATION

Your friend writes you back to tell you he is interested in the activity you suggested. He asks you to reserve the activity for the long weekend in July this summer.

Prepare notes to call and make a reservation for this activity. DO NOT write complete sentences. In your interaction, you must:

- open the conversation appropriately
- request to make a reservation for this activity
- answer the receptionist's questions about dates, times, personal information (you and your friend), preferences, method of payment, etc.
- ask at least three questions to get more information about the activity
- close the conversation appropriately

When you are ready, go see your teacher (the receptionist) and make your reservation.

Rating (Speaking):

8 16 24 32 40

see Instructional Grid for details

APPENDICE H

RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION APRÈS L'ENSEIGNEMENT

L'acte de parole	A	B	C	D	E
Demander de l'aide	L'étudiant interagit toujours en tenant compte des éléments verbaux menant à une demande polie.	L'étudiant interagit la plupart du temps en tenant compte des éléments verbaux menant à une demande polie.	L'étudiant interagit occasionnellement en tenant compte des éléments verbaux menant à une demande polie.	L'étudiant interagit rarement en tenant compte des éléments verbaux menant à une demande polie.	L'étudiant interagit à sa propre façon lors de l'interaction en employant sa propre structure verbale et du vocabulaire du milieu carcéral sans maintenir l'unité du sujet abordé ou refuse de participer.
	L'étudiant emploie toujours les éléments prosodiques de façon adéquate.	L'étudiant emploie la plupart du temps les éléments prosodiques de façon adéquate.	L'étudiant emploie occasionnellement les éléments prosodiques. Ceux qui sont utilisés sont placés de façon adéquate.	L'étudiant emploie rarement les éléments prosodiques. Ceux qui sont utilisés ne sont pas placés de façon adéquate.	L'étudiant interagit à sa propre façon lors de l'interaction sans employer des éléments prosodiques ou refuse de participer.
Faire part de son incompréhension	L'étudiant démontre toujours une réaction adéquate en utilisant toutes les expressions pertinentes. La réaction encourage la poursuite de la conversation.	L'étudiant démontre la plupart du temps une réaction adéquate en utilisant les expressions pertinentes. La réaction encourage souvent la poursuite de la conversation.	L'étudiant démontre parfois une réaction adéquate. Il utilise quelques expressions pertinentes. La réaction encourage occasionnellement la poursuite de la conversation.	L'étudiant démontre rarement une réaction adéquate. Il utilise peu d'expressions pertinentes. La réaction n'encourage pas la poursuite de la conversation.	L'étudiant réagit à sa façon et emploie sa propre structure verbale et du vocabulaire du milieu carcéral sans prendre en compte le sujet abordé ou refuse de participer.
	L'étudiant utilise tous les éléments prosodiques et peut les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise la plupart des éléments prosodiques et peut les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise occasionnellement les éléments prosodiques et peut des fois les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise peu les éléments prosodiques. L'étudiant garde la même attitude peu importe le moment de l'intervention.	L'étudiant réagit à sa propre façon lors de l'interaction sans employer des éléments prosodiques ou refuse de participer.
Exprimer son point de vue	L'étudiant exprime son point de vue de façon claire. Il utilise toujours des introductions pertinentes.	L'étudiant exprime son point de vue de façon claire la plupart du temps. Il utilise des introductions pertinentes.	L'étudiant exprime son point de vue avec des éléments qui nuisent parfois à la compréhension. Il utilise occasionnellement des introductions pertinentes.	L'étudiant exprime son point de vue avec des éléments qui nuisent souvent à la compréhension. Il n'utilise pas d'introductions pertinentes.	L'étudiant s'exprime à sa façon et emploie sa propre structure verbale et du vocabulaire du milieu carcéral sans prendre en compte le sujet abordé ou refuse de participer.
	L'étudiant utilise tous les éléments prosodiques et peut les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise la plupart d'éléments prosodiques et peut les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise occasionnellement les éléments prosodiques et peut des fois les utiliser à son avantage.	L'étudiant utilise peu les éléments prosodiques et les utilise peu à son avantage.	L'étudiant interagit à sa propre façon lors de l'interaction sans employer des éléments prosodiques ou refuse de participer.
Se présenter	L'étudiant utilise toujours un langage convenant à la situation présentée.	L'étudiant utilise la plupart du temps un langage convenant à la situation présentée.	L'étudiant utilise occasionnellement un langage convenant à la situation présentée.	L'étudiant utilise rarement un langage convenant à la situation présentée.	L'étudiant réagit à sa façon et emploie sa propre structure verbale et du vocabulaire du milieu carcéral sans prendre en compte le sujet abordé ou refuse de participer.
	L'étudiant interagit en appliquant de façon adéquate tous les éléments prosodiques faisant partie d'une présentation dans un cadre professionnel décontracté.	L'étudiant interagit en appliquant de façon adéquate la plupart d'éléments prosodiques faisant partie d'une présentation dans un cadre professionnel décontracté.	L'étudiant interagit en appliquant occasionnellement les éléments prosodiques faisant partie d'une présentation dans un cadre professionnel décontracté.	L'étudiant interagit en appliquant peu les éléments prosodiques faisant partie d'une présentation dans un cadre professionnel décontracté.	L'étudiant interagit à sa propre façon lors de l'interaction sans employer des éléments prosodiques ou refuse de participer.