



UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Du détenu à l'apprenant : approche ethnographique de l'accueil des personnes en situation d'illettrisme à la Zone scolaire de la Maison d'arrêt de Strasbourg

Sous la direction de Dr. Julia Putsche

Soutenu par Céline Richard (numéro étudiant : 49913864)
le 3 juillet 2015

Université de Strasbourg
Faculté des langues et des cultures étrangères
Département de linguistique appliquée et de didactique des langues (DLADL)
Master 2 – Français langue étrangère, langue seconde, ou langue d'intégration

Année universitaire 2014-2015

Attestation de non-plagiat

Je soussignée, Céline Richard, déclare sur l'honneur que ce mémoire de Master 2 est le résultat d'un travail personnel et que je n'ai en aucun cas falsifié ou plagié le travail de quelqu'un d'autre afin de le faire passer pour le mien.

Toutes les sources utilisées ainsi que les citations d'auteurs ont été mentionnées dans la bibliographie conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'université et puni par la loi.

Fait à Strasbourg, le 29 juin 2015.

Signature de l'étudiante :

Avertissement

Afin de respecter l'anonymat des personnes citées dans ce mémoire, ainsi que dans ses annexes, à savoir les apprenants-détenus, les membres du personnel de l'Éducation nationale, ainsi que les membres de l'Administration pénitentiaire, l'ensemble de leurs noms et prénoms a été modifié.

Table des matières

Principales abréviations.....	7
1. Contexte de l'étude.....	8
1.1 Création et définition du néologisme illettrisme.....	8
1.2 Enseignement en milieu carcéral et lutte contre l'illettrisme.....	9
1.2.1 Illettrisme synonyme d'exclusion.....	9
1.2.2 Lutte contre l'illettrisme, un enjeu gouvernemental.....	9
1.2.3 Enseignement en milieu pénitentiaire.....	10
1.2.4 Lutte contre l'illettrisme en milieu pénitentiaire.....	11
1.3 La Zone-école de la Maison d'arrêt de l'Elsau.....	12
1.3.1 L'arrivée en maison d'arrêt.....	12
1.3.2 Orientation en Zone-école.....	13
1.3.3 Public fréquentant les cours de la MAS.....	15
1.3.4 Offre de formation pour lutter contre l'illettrisme à la MAS.....	15
1.4 Évaluation et orientation dans un contexte fluctuant.....	16
2. Fondements théoriques.....	17
2.1 Illettrisme.....	17
2.1.1 Définition de référence.....	17
2.1.2 Évolution de la notion d'illettrisme et du rapport à l'écrit.....	18
2.1.3 Inégalités et illettrismes.....	19
2.2 Repérage de l'illettrisme.....	20
2.2.1 Enjeux des luttes contre l'illettrisme.....	20
2.2.2 Outils de repérage.....	21
2.2.3 Caractéristiques de l'illettrisme.....	22
2.3 Orientation et réinsertion.....	23
2.3.1 Spécificités du milieu carcéral.....	23
2.3.2 Valorisation des acquis.....	24
3. Démarche méthodologique.....	27
3.1 Approche ethnographique.....	27
3.1.1 Définition.....	27
3.1.2 Choix méthodologique.....	29
3.2 Outils choisis et démarches.....	31

3.2.1 L'observation.....	31
3.2.1.1 Définition.....	31
3.2.1.2 Mise en œuvre.....	32
3.2.2 Entretiens.....	33
3.2.2.1 Définition.....	33
3.2.2.2 Mise en œuvre.....	34
3.2.3 Recueil de données.....	36
3.2.3.1 Corpus.....	36
3.2.3.2 Bilan de l'Unité locale de l'enseignement.....	37
3.3 Méthodes d'analyse des données.....	37
3.4 Analyse critique de la démarche de recherche.....	39
3.4.1 Posture personnelle.....	39
3.4.2 Rôle du chercheur	40
4. Analyses et résultats.....	41
4.1 Rapport au temps.....	41
4.1.1 Aspects pragmatiques de la temporalité carcérale.....	41
4.1.2 Temporalité civile versus temporalité carcérale.....	43
4.1.3 Gestion du temps.....	45
4.1.4 Utilisation du temps de détention.....	47
4.1.5 Le temps carcéral à la MAS.....	48
4.2 Rapport à l'autorité.....	50
4.2.1 La prison, une société hyperhiérarchisée.....	50
4.2.2 Autoritarisme ou infantilisation ?.....	52
4.2.3 Quid de l'intimité ?.....	56
4.2.4 Du respect des individus à la pédagogie de projet.....	57
4.3 Rapport à l'écrit.....	60
4.3.1 Besoins et usages quotidiens de l'écrit.....	60
4.3.2 Dépistage de l'illettrisme.....	63
4.3.3 Projets individuels et volonté de formation.....	66
4.3.4 Propositions d'orientation et enseignement du français.....	68
5. Bilan de l'enquête ethnographique.....	71
5.1 État des lieux.....	71

5.2 Propositions didactiques.....	72
5.3 Limites de l'étude.....	73
5.4 Perspectives de recherche.....	74
Bibliographie.....	76

Principales abréviations

- **ANLCI** : Agence nationale de lutte contre l'illettrisme
- **AP** : Administration pénitentiaire
- **ASB** : Accès aux savoirs de base
- **BTP** : Bâtiment et travaux publics
- **CEL** : Cahier électronique de liaison
- **CFG** : Certificat de formation générale
- **CGLPL** : Contrôleur général des lieux de privation de liberté
- **Cned** : Centre national d'enseignement à distance
- **DAEU** : Diplôme d'accès aux études universitaires
- **DFSPIP** : Directeur fonctionnel des services pénitentiaires d'insertion et de probation
- **FLE** : Français langue étrangère
- **GENEPI** : Groupement étudiant national d'enseignement aux personnes incarcérées
- **GPLI** : Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme
- **Insee** : Institut national de la statistique et des études économiques
- **IO** : Instructions officielles
- **LCI** : Lutte contre l'illettrisme
- **LVE** : Langue vivante étrangère
- **MAS** : Maison d'arrêt de Strasbourg
- **PJJ** : Protection judiciaire de la Jeunesse
- **RLE** : Responsable locale de l'enseignement
- **RMI** : Revenu minimum d'insertion
- **RPS** : Remise de peine supplémentaire
- **SMPR** : Service médico-psychologique régional
- **SPIP** : Services pénitentiaires d'insertion et de probation

1. Contexte de l'étude

1.1 Création et définition du néologisme illettrisme

En France, jusque dans les années 1980, les termes usités pour qualifier la capacité ou l'incapacité, voire la difficulté, pour un adulte de lire, écrire et compter, sont respectivement : *alphabétisme* et *analphabétisme*. Cette dernière formule ne permet de faire aucune distinction entre les personnes en situation d'analphabétisme. Par exemple, elle peut désigner des adultes issus de l'immigration, aussi bien que des Français ayant pour seule langue maternelle l'une des langues régionales de France.

En 1981, le rapport Oheix intitulé « Contre la précarité et la pauvreté » indique l'existence d'une pauvreté nouvelle, touchant une population « tant urbaine que rurale [...] les jeunes sans emploi, les femmes seules, les chômeurs de longue durée, les petits exploitants agricoles des régions déshéritées. » (Assemblée nationale, 1981, p. 5) Ce rapport souligne notamment que beaucoup de ces Français qualifiés de pauvres ont des compétences limitées en lecture et en écriture.

Les associations caritatives ont alors été les premières à constater l'existence de ceux qu'on nommera désormais : les nouveaux pauvres. Présument d'une corrélation entre pauvreté et niveau de formation, l'association caritative ATD Quart-monde inventa, en 1981, le terme *illettrisme*.

Plus précis que le terme *analphabétisme* utilisé précédemment, le mot *illettrisme* désigne « des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. » (Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme, 2015)

L'*illettrisme* catégorise les individus en tenant compte de leurs parcours d'apprentissage. Il se singularise de l'*analphabétisme*, qui ne regroupe plus que les personnes n'ayant jamais été scolarisées. Il ne comprend pas non plus les apprenants de Français Langue Étrangère, qui sont eux en situation d'apprentissage de la langue du pays où ils résident.

Être illettré, c'est donc ne pas disposer, après avoir été scolarisé, des compétences de base (lecture, écriture, calcul) suffisantes pour faire face de manière autonome à des situations courantes de la vie quotidienne.

Pour cette étude, je distinguerai l'*innumérisme*, notion qui s'applique aux personnes ayant des difficultés à maîtriser les nombres, le raisonnement et le calcul, de l'*illettrisme*. Je me concentrerai

uniquement sur l'*illettrisme* en tant que difficulté d'accès au sens des écrits.

1.2 Enseignement en milieu carcéral et lutte contre l'illettrisme

1.2.1 Illettrisme synonyme d'exclusion

Dès sa création, au début des années 1980 par ATD Quart-monde, le terme d'illettrisme représenta l'un des aspects de l'exclusion sociale. L'illettrisme apparaît comme une forme d'exclusion particulièrement pénalisante, certains allant même jusqu'à parler de handicap voire « d'autisme social ». (Bentolila, 1997) En raison de leurs difficultés concernant les compétences de base, les personnes en situation d'illettrisme rencontrent souvent des problèmes d'employabilité et d'insertion sur le marché du travail. « L'illettrisme peut aussi être considéré comme l'une des causes de l'exclusion sociale, de la pauvreté ou du chômage. » (Murat, 2006, p. 2)

En 2011, une étude de l'Insee¹ indique que dans la population française, le taux d'adultes illettrés s'élève à 7 % parmi les 18 à 65 ans, soit 2 500 000 personnes en métropole. (Jonas, 2012, p. 3) Cette proportion augmente nettement parmi les populations dites défavorisées. Ainsi, elle s'élevait à 23 % parmi les détenus des maisons d'arrêt françaises en 2005. (Murat, 2006, p. 2) Le Ministère de la Justice est néanmoins moins alarmiste, puisqu'il faisait état d'un « taux d'illettrisme de la population détenue [...] d'environ [...] 10,9 % [ce qui reste] supérieur à la moyenne nationale. » (Ministère de la Justice, 2015b)

1.2.2 Lutte contre l'illettrisme, un enjeu gouvernemental

Depuis les "60 propositions de lutte contre la pauvreté" du rapport Oheix, la lutte contre l'illettrisme est devenue un enjeu majeur des plans de lutte contre l'exclusion. Le dernier date du 14 novembre 2013, lors des assises nationales et européennes de la lutte contre l'illettrisme, durant lesquelles

1 Institut national de la statistique et des études économiques

George Pau-Langevin, ministre déléguée chargée de la réussite éducative, présenta le plan d'action "Agir contre l'illettrisme, l'École se mobilise". (Ministère de l'Éducation nationale, 2013) Ce plan de mobilisation émanant de l'Éducation nationale préconise de repérer les situations familiales d'illettrisme, d'une part afin d'en tenir compte en tant qu'élément majeur de la scolarité des enfants, et d'autre part pour orienter les personnes vers des dispositifs adaptés. Pour ce faire, cette circulaire propose à la fois un renforcement du lien entre École et familles, et une meilleure coordination des partenariats entre École et associations.

1.2.3 Enseignement en milieu pénitentiaire

En milieu pénitentiaire, l'enseignement est régi par une convention établie entre le Ministère de l'Éducation nationale et le Ministère de la Justice. La circulaire d'orientation sur l'enseignement en milieu pénitentiaire datant du 8 décembre 2011 place la prise en charge des mineurs et la lutte contre l'illettrisme comme ses priorités. Les référentiels de connaissances et compétences utilisés, ainsi que les modalités de validation des acquis, de préparation et de passation de diplômes seront les mêmes qu'en milieu libre (cf. article L. 122-1 et suivants du code de l'éducation). L'objectif de la formation en milieu carcéral est « de permettre à la personne détenue de se doter des compétences nécessaires pour se réinsérer dans la vie sociale et professionnelle (cf. article D. 435 du code de procédure pénale). » (Ministère de l'Éducation nationale & Ministère de la Justice, 2011, p. 1)

L'enseignement primaire est assuré dans tous les établissements pénitentiaires par des enseignants spécialisés du premier degré. Dans ce cadre, ils prennent en charge les mineurs, ainsi que les adultes en situation d'illettrisme ou ayant un faible niveau de scolarisation et les préparent au CFG². Ils dispensent également de nombreux cours de FLE³, car parmi la population totale en France, la proportion de personnes de nationalité étrangères est trois fois plus importante en prison qu'en liberté. « Au 1^{er} janvier 2006, les prisons françaises comportaient 20,5 % de détenus étrangers. » (Céré, 2007, p. 24)

En dehors de la formation professionnelle, certains établissements proposent également des cours

2 Certificat de formation générale

3 Français langue étrangère

de langues, d'informatique ou de sport. Ces formations sont assurées par des enseignants certifiés du second degré. Concernant l'enseignement secondaire et supérieur, les détenus ont la possibilité de suivre des cours par correspondance dispensés par les services du Ministère de l'Éducation nationale. Les organismes d'enseignement à distance intervenant le plus fréquemment en milieu carcéral sont le Cned⁴ et l'association Auxilia.

Beaucoup d'autres associations permettent également aux détenus d'accéder à l'instruction. Par exemple, avec 1 200 bénévoles répartis sur l'ensemble du territoire français, l'association GENEPI⁵ en est une des plus actives. L'intervention des associations constitue un relais éducatif primordial, dans un lieu où les familles sont souvent éloignées, parfois défailtantes, et où la large majorité des apprenants sont déjà adultes.

1.2.4 Lutte contre l'illettrisme en milieu pénitentiaire

Dans le cadre particulier de la lutte contre l'illettrisme en milieu pénitentiaire, il semble évident que le lien entre familles et École préconisé par le plan d'action du Ministère de l'Éducation nationale, "Agir contre l'illettrisme, l'École se mobilise", ne puisse avoir lieu dans les mêmes conditions qu'en milieu libre, et ce, même pour les apprenants mineurs. Il incombe donc aux enseignants, avec le soutien des associations, d'être particulièrement vigilants en ce qui concerne la scolarité des mineurs et des jeunes majeurs, âgés de 18 à 21 ans, afin de les inciter à se former, conformément à l'article D. 521 du code de procédure pénale.

En effet, « la loi pénitentiaire instaure une dimension d'obligation [d'enseignement] pour deux types de publics :

- Pour les mineurs qui ne relèvent pas de l'obligation scolaire, l'obligation d'activité à caractère éducatif est établie par l'article 60 de la loi pénitentiaire n°2009-1436 du 24 novembre 2009. L'enseignement ou la formation constituent la part la plus importante de l'emploi du temps du mineur incarcéré, conformément à l'article D. 517 du code de procédure pénale.
- Pour les majeurs, le chef d'établissement et le DFSP⁶ doivent proposer des activités à la personne condamnée en application des dispositions de l'article 27 de la loi n° 2009-1436 du 24

4 Centre national d'enseignement à distance

5 Groupement étudiant national d'enseignement aux personnes incarcérées

6 Directeur fonctionnel des services pénitentiaires d'insertion et de probation

novembre 2009 pénitentiaire, l'activité étant par priorité l'apprentissage des savoirs de base (en référence au socle commun) pour ceux qui ne les maîtrisent pas et l'apprentissage de la langue française pour les non-francophones. » (Ministère de l'Éducation nationale & Ministère de la Justice, 2011, p. 1)

Au cours d'une année, plus de 15 % des détenus participent à des activités d'enseignement. Le problème majeur reste celui de l'illettrisme. Il constitue un véritable handicap pour la vie quotidienne en prison où toutes les demandes (parloir, activités professionnelles, etc.) doivent être formulées par écrit. (Cligman, 2001, p. 272) À la MAS⁷, les personnes en situation d'illettrisme se trouvent privées d'un grand nombre de formations (code de la route, informatique, LVE⁸, etc.) et d'activités (atelier de création radiophonique, chaîne de télévision intérieure « Planète MAS », etc.) requérant la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Ces activités et formations pourraient pourtant leur permettre de se placer dans une dynamique de réinsertion.

Pour les détenus se trouvant en situation d'illettrisme, pallier ces difficultés est donc un enjeu primordial. Le décret du 6 août 1985 décide que les condamnés ne sachant ni lire, ni écrire, ni compter doivent bénéficier de l'enseignement primaire. (Cligman, 2001, p. 272) Il s'agit pour ces personnes incarcérées de renouer avec la culture de l'écrit et de réapprendre les formations de base, afin d'acquérir une autonomie suffisante au sein de la prison, puis de faciliter leur réinsertion en milieu libre.

1.3 La Zone-école de la Maison d'arrêt de l'Elsau

1.3.1 L'arrivée en maison d'arrêt

Les établissements pénitentiaires sont des lieux de privation de liberté que l'on peut classer en deux catégories principales : les établissements pour peines et les maisons d'arrêt. Les condamnés « purgent leur peine dans un établissement pour peines (C. pr. pén., art. 717) alors que les personnes mises en examen, prévenues ou accusées sont affectées dans une maison d'arrêt (C. pr. pén., art.

7 Maison d'arrêt de Strasbourg

8 Langue vivante étrangère

714). » (Céré, 2007, p. 13) Dans les faits, les maisons d'arrêt reçoivent les personnes placées en détention provisoire ainsi que les condamnés devant exécuter une peine d'emprisonnement inférieure à un an.

Les premiers jours d'un arrivant en maison d'arrêt s'organisent autour de nombreux entretiens. C'est d'une part pour le prévenu l'occasion de recueillir des informations sur l'organisation et le fonctionnement de l'établissement pénitentiaire, et d'autre part pour l'administration pénitentiaire le moyen de récolter de nombreuses données sur la personne incarcérée.

Cette série d'audiences débute par un entretien avec le chef ou le sous-chef d'établissement au cours duquel le prévenu sera avisé qu'il peut demander à bénéficier de cours à la Zone scolaire. Suivront une rencontre avec l'infirmier ou le médecin, avec le responsable de bâtiment ou le chef de détention, avec le SPIP⁹, et si souhaité avec un ministre du culte. L'objectif principal de ces entretiens est avant tout de cerner la personnalité du détenu. Des grilles d'évaluation permettent ainsi aux personnels pénitentiaires de déterminer le potentiel suicidaire ou dangereux de chacun. (Gaffuri, 2011, p. 114-115) L'objectif secondaire est d'informer les personnes incarcérées des règles régissant la prison, ainsi que des droits et devoirs dont elles disposent. Il s'agit de leur faire comprendre le fonctionnement de la cantine, des mandats, de l'indigence, des parloirs, de l'accès au sport, aux activités, au travail, etc., mais aussi l'organisation des aménagements et des réductions de peines. C'est durant cette phase qu'elles seront informées des formations proposées. (Gaffuri, 2011, p. 122-123)

Après le protocole de fouille et l'acte d'écrou, les détenus ont à gérer un ensemble important d'informations données parfois succinctement en entretien lors d'arrivées massives, tout en ayant à appréhender leur nouvel environnement. La question de la formation est donc dans un premier temps tout à fait accessoire, aussi bien pour les personnes incarcérées que pour l'administration pénitentiaire.

1.3.2 Orientation en Zone-école

En raison des démarches administratives protocolaires, il peut se passer plusieurs jours, voire plusieurs semaines, entre l'arrivée d'une personne en Maison d'arrêt et son éventuelle orientation

9 Services pénitentiaires d'insertion et de probation

vers une formation. À la Maison d'arrêt de Strasbourg, l'orientation des détenus vers la Zone-école est le fruit d'une collaboration étroite entre une assistante de formation faisant partie du personnel pénitentiaire, et l'équipe enseignante, appartenant quant à elle à l'Éducation nationale.

Après la série d'entretiens administratifs et médicaux auxquels doivent s'astreindre les détenus, tous rencontrent l'assistante de formation afin de déterminer pour chacun quelle serait la meilleure orientation, professionnelle ou scolaire, en vue de leur réinsertion. Elle leur propose de remplir un rapide questionnaire¹⁰, ce qui lui permet de repérer les personnes en situation d'illettrisme ou ayant des difficultés de lecture et d'écriture. Celles-ci sont vivement encouragées à faire une *requête*¹¹ pour suivre des cours de LCI¹² ou d'ASB¹³.

Deux enseignantes de l'Unité locale de l'enseignement reçoivent ensuite les détenus volontaires et leur font passer des tests de positionnement. La durée totale d'une session de tests est d'environ 2h pour une douzaine de personnes, soit moins de 10 minutes d'entretien pour chaque détenu.

Dans un premier temps, une enseignante spécialisée du premier degré accueille l'ensemble des postulants. Elle les informe du déroulement de la séance, puis leur distribue le questionnaire à remplir. Les détenus y renseignent le niveau d'étude qu'ils ont atteint et leurs nouveaux objectifs. Cette enseignante a créé trois tests de français¹⁴ de niveaux primaire, collège et lycée, ainsi qu'un test de mathématiques de niveau collège. Elle se base sur les informations notées par les détenus pour choisir le ou les tests qu'ils feront à l'écrit. En fonction du travail effectué, l'enseignante émettra un avis d'orientation sur la fiche de renseignements.

Les détenus se rendront ensuite individuellement auprès de l'enseignante du premier degré responsable de l'Unité locale de l'enseignement. Ils lui présenteront leurs fiches de renseignements et répondront à quelques questions concernant leurs parcours scolaires, leurs objectifs de réinsertion, leurs éventuelles activités professionnelles et/ou de loisirs au sein de la MAS, ainsi que la durée estimée de leur détention. S'il y a suspicion d'illettrisme ou de grandes difficultés de lecture, la RLE¹⁵ leur fait passer un test. Il s'agit du bilan de lecture¹⁶ établi par A. Bentolila pour le Ministère de la Justice et l'administration pénitentiaire. Grâce à l'ensemble des renseignements recueillis, elle leur propose une orientation et leur attribue un emploi du temps.

10 cf. Annexes : Positionnement - Questionnaires

11 cf. Annexes : Formulaire de requête

12 Lutte contre l'illettrisme

13 Accès aux savoirs de base

14 cf. Annexes : Positionnement - Tests créés par l'enseignante de LCI

15 Responsable locale de l'enseignement

16 cf. Annexes : Bilan de lecture - A. Bentolila

1.3.3 Public fréquentant les cours de la MAS

Avec sa bibliothèque, ses 5 salles de classe, son gymnase, sa salle informatique et sa salle polyvalente, « la Zone scolaire de la MAS ressemble en tous points à une école. Pourtant, seulement 25% des détenus, volontaires, [soit environ 230 personnes], étudient un temps derrière les barreaux. » (Garnier, 2014)

Le niveau de scolarisation antérieure des personnes incarcérées est relativement faible. « La moitié des détenus de la maison d'arrêt de Strasbourg n'a aucun diplôme. [...] Entre 10% et 15% d'entre eux ne savent ni lire, ni écrire ; 25% à 30% éprouvent de grandes difficultés. » (Garnier, 2014)

1.3.4 Offre de formation pour lutter contre l'illettrisme à la MAS

Hormis pour les mineurs, la participation aux cours se fait sur la base du volontariat. Néanmoins, une fois inscrit, chaque participant s'engage à fréquenter régulièrement le cours, faute de quoi il sera radié suite à deux absences consécutives non justifiées. Cet engagement moral a pour ambition d'impliquer l'apprenant volontaire dans un processus de réinsertion.

La circulaire d'orientation du 8 décembre 2011 sur l'enseignement en milieu pénitentiaire préconise, « pour des raisons d'efficacité pédagogique, un volume horaire minimum de 6 heures de cours hebdomadaires réparti sur plusieurs demi-journées par semaine avec des effectifs de 5 à 15 personnes scolarisées. » (Ministère de l'Éducation nationale & Ministère de la Justice, 2011, p. 2-3)

À la MAS, la dizaine de participants aux cours de LCI bénéficient de 2h30 de cours par semaine, réparties en deux séances d'une heure quinze. En revanche les apprenants inscrits en classe d'ASB ont 6h d'enseignement par semaine, réparties en 4 séances d'une heure trente.

L'équipe pédagogique de la MAS a créé des subdivisions de niveaux dans les classes de LCI et d'ABS pour affiner la répartition des apprenants. Ainsi, il existe 4 classes accueillant des adultes éprouvant des difficultés de lecture et d'écriture. Ces groupes se répartissent graduellement de la façon suivante : LCI 1, LCI 2, ASB 1 puis ASB 2.

1.4 Évaluation et orientation dans un contexte fluctuant

À la Maison d'arrêt de Strasbourg, les détentions étant de courte durée, les enseignants travaillent sans calendrier et programmation prédéfinis. Il leur est en effet impossible de prévoir l'arrivée ou le départ d'un apprenant détenu.

À ces durées de détention variables, s'ajoute une seconde contrainte pour les enseignants : accueillir des apprenants aux parcours et aux niveaux scolaires hétérogènes.

En ce qui concerne les personnes en situation d'illettrisme, le Ministère de l'Éducation nationale ne préconise aucun curriculum particulier. Ainsi dégagés de la contrainte des programmes scolaires, les enseignants des cours de LCI et ASB ont toute liberté pédagogique.

Dans ce contexte, je fais le postulat que la prise en charge de l'illettrisme en milieu carcéral doit être menée de façon individualisée. La complexité de la tâche des enseignants sera donc de proposer des parcours individualisés pour chacun de ces apprenants, en fonction de leurs niveaux, de la durée probable de leur détention et de leur projet personnel de réinsertion.

L'évaluation et l'analyse des besoins des apprenants, notamment le dépistage de l'illettrisme, seront donc essentielles à la mise en place de tels parcours d'enseignement. Il sera nécessaire de mener une évaluation diagnostique permettant à la fois de déterminer les situations d'illettrisme et d'en mesurer leur degré, pour ensuite élaborer des parcours individualisés d'enseignement.

Dans ce cadre, je me propose de travailler sur le dépistage et l'orientation des personnes en situation d'illettrisme parmi les détenus de la MAS. Mon objectif est de définir en quoi les contraintes du terrain influent sur ce dépistage et sur l'orientation des détenus vers une formation. De plus, je souhaite évaluer l'importance et l'influence des représentations des enseignants sur l'illettrisme, ainsi que celles des détenus sur l'école, lors des phases de dépistage et d'orientation des détenus en situation d'illettrisme.

2. Fondements théoriques

2.1 Illettrisme

2.1.1 Définition de référence

L'illettrisme est l'incapacité d'exercer toutes les activités pour lesquelles il faut lire et écrire. Il évoque donc une maîtrise insuffisante des éléments de la langue. La personne en situation d'illettrisme cumule à des degrés divers une maîtrise imparfaite de la langue selon les aspects de la compréhension et de l'expression, de la lecture et de l'écriture. (Deubel, 2011, p. 218-219)

En 2003, l'ANLCI¹⁷ construit une définition de l'illettrisme qui deviendra un cadre national de référence. Cette définition s'inscrit dans la continuité de celle donnée en 1995 par le GPLI¹⁸, à savoir l'incapacité pour des personnes de plus de 16 ans, ayant été scolarisées en France, à lire et/ou écrire des informations simples. L'ANLCI aborde le sujet sous un angle différent. En effet, elle insiste sur les acquis des personnes en situation d'illettrisme et sur leur positionnement au regard des processus d'intégration sociale et d'exclusion. Elle met en avant le fait que « malgré des déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est fragile, et le risque de marginalisation permanente. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion où l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs. » (Geffroy & Gautier-Moulin, 2013, p. 12)

17 Agence nationale de lutte contre l'illettrisme

18 Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme

2.1.2 Évolution de la notion d'illettrisme et du rapport à l'écrit

Les conditions de vie actuelles sont très éloignées de celles d'il y a un siècle. Il en va de même concernant le rapport à l'écrit. En effet, ce n'est que vers le XIXe siècle qu'une logique d'alphabétisation commencera à se généraliser au sein de la société française. Peu à peu, lecture et écriture constitueront des pratiques sociales communes, à partir desquelles s'opéreront des différences entre groupes ou communautés.

Les pratiques de l'écrit se sont transformées à travers l'Histoire. Longtemps, le principal moyen de mesure de l'alphabétisation était la signature. C'est ainsi que des historiens, tels que F. Furet et J. Ozouf, pouvaient faire le constat que la France était entièrement alphabétisée au début du XXe siècle, en se basant sur les registres de mariage. Or, la mesure statistique de la capacité à signer ne dit rien sur les pratiques effectives de lecture et d'écriture. Si l'on observait aujourd'hui la capacité à signer un document administratif, la quasi-totalité des Français serait considérée comme entrée dans l'écrit, et l'on serait bien loin de dénombrer parmi eux 2,5 millions d'illettrés.

Les significations des locutions *savoir lire* et *savoir écrire* ont également évolué à travers le temps. Ainsi, elles ont longtemps signifié respectivement : *savoir déchiffrer* (oraliser) et *savoir copier* (des mots, des phrases ou des petits textes). Aujourd'hui, on y ajoute les notions de *comprendre* et de *rédigé*. « D'un processus d'apprentissage fini et clairement évaluable, le déchiffrement et la copie, on passe à un apprentissage sans fin (...) et à une évaluation très approximative. » (Lahire, 1999, p. 14) Autrement dit, l'extrême variété des genres et des niveaux discursifs implique que l'apprentissage soit permanent. De plus, les types de compréhension d'un texte étant aussi variables que les types d'intérêt ou de formations préalables, juger de la totale ou de la véritable compréhension d'un texte devient difficile.

L'illettrisme est donc un phénomène de société qui existe depuis longtemps sous des formes et des dénominations variées. L'illettrisme d'hier n'est pas celui d'aujourd'hui, et encore moins celui de demain, où l'on voit se profiler de nouvelles formes d'illettrisme relatives aux TICE.

2.1.3 Inégalités et illettrismes

Aujourd'hui encore, la France connaît de grandes inégalités en matière de maîtrise de l'écrit (lecture et écriture) et d'accès à la culture écrite. Les personnes ayant été longuement scolarisées maîtriseront les savoir-faire de base, mais surtout ils seront habitués à faire face à la lecture et à la rédaction de textes très variés, à l'inverse des personnes ayant eu une scolarité plus courte. « Les inégalités ont longtemps concerné, et concernent encore pour partie aujourd'hui, la ligne de césure qui sépare ceux qui maîtrisent et ceux qui ne maîtrisent pas les rudiments de l'écrit, les gestes les plus fondamentaux. » (Lahire, 1999, p. 10)

Les inégalités peuvent se jouer à des niveaux très différents : d'une part du point de vue des compétences scripturales et lectorales, et d'autre part selon les occasions sociales de rencontrer des genres de discours variés. C'est pourquoi, « même en possession des compétences lectorales et scripturales minimales, on peut être dans l'incapacité de comprendre ou de produire certains types d'écrits. » (Lahire, 1999, p. 9)

L'illettrisme est une réalité de masse, concernant des millions de personnes. « Il n'est donc ni un objet de recherche simple, ni un objet fini. En réalité, l'illettrisme est un phénomène polymorphe, qui légitime peut-être l'emploi du pluriel. » (Lenoir, 2003, p. 126)

Pour tenir compte de ce pluralisme, A. Bentolila a évalué les capacités de lecture d'un échantillon d'individus suffisamment important pour être représentatif. Les résultats obtenus aux différentes épreuves ont permis de définir un profil de lecteur pour chaque individu. C'est à partir de ces profils qu'ont été constituées cinq *familles* de lecteurs, chacune correspondant à un seuil de performances : « La *famille A* regroupe des individus qui se situent en deçà de la lecture de mots simples et isolés ; on considérera que l'on a affaire à des personnes en situation d'analphabétisme.

La *famille B* concerne ceux qui sont en deçà de la lecture de phrases simples ; ils ne sont capables que d'identifier des mots isolés.

La *famille C* rassemble les personnes qui se trouvent en deçà de la lecture de textes courts ; ils ne sont capables que de lire des phrases simples.

La *famille D* est celle des individus qui se situent en deçà de la lecture approfondie d'un texte ; ils ne sont capables que d'en extraire quelques informations explicites.

La *famille E* est constituée de ceux qui sont capables de lire un texte court de manière approfondie. » (Bentolila, 1996, p. 19-20)

À partir de ces cinq *familles* de performances, il est possible d'établir un constat plus précis et plus

fin de l'état de l'illettrisme parmi une population donnée. Ainsi, alors que 8 % des jeunes adultes scolarisés en France sont en très sérieuses difficultés de lecture, ce taux s'élève à 29 % parmi les détenus francophones.

2.2 Repérage de l'illettrisme

2.2.1 Enjeux des luttes contre l'illettrisme

L'Union européenne se mobilise depuis une vingtaine d'années pour faire face à l'illettrisme. En septembre 2012, à Nicosie, le rapport "Agissez maintenant" commandé par la Commission européenne est publié par le High Level Group. Ce dernier rappelle que l'illettrisme est un problème de taille qui frappe tous les États membres. « Il faut être conscient que savoir lire et écrire représente bien plus qu'une simple technique ou compétence. L'illettrisme est un frein à la croissance économique et atteint l'individu dans son estime de soi et dans sa capacité à prospérer au sein d'une société en tant que particulier, citoyen actif, salarié ou parent. » (Geffroy & Gautier-Moulin, 2013, p. 40) Les dix auteurs insistent sur l'urgente nécessité de dissiper les idées fausses, de développer une approche coopérative de toutes les institutions dans le cadre d'une politique d'acquisition des compétences de base à tous les âges.

L'illettrisme va souvent de pair avec des détresses sanitaires et sociales, pouvant s'accompagner de misères affectives et de difficultés psychologiques. « Cependant, à vouloir fondre l'illettrisme dans l'ensemble des malheurs qui accablent les plus défavorisés, on risque d'en oublier la spécificité, et de substituer à une véritable stratégie de lutte contre l'illettrisme un saupoudrage caritatif sans réelle efficacité. On commettrait une grave erreur en s'obstinant à refuser de mettre en œuvre la démarche rigoureuse de mesure et d'analyse qui s'impose car l'illettrisme constitue un danger majeur pour la cohésion nationale. » (Bentolila, 1996, p. 15-16)

Les objectifs des luttes et des plans d'action contre l'illettrisme, aussi bien à l'échelle locale qu'europpéenne, sont donc à la fois d'ordres économique et social, voire même d'ordre psychologique. Ainsi, lutter contre l'illettrisme semblerait pouvoir permettre de favoriser l'insertion professionnelle et par voie de conséquence diminuer l'exclusion.

Repérer et combattre l'illettrisme, enjeux majeurs de la cohésion sociale pour la France et les pays de l'Union européenne, sont à mener avec rigueur et professionnalisme, en tenant compte des particularités de l'illettrisme, afin de déployer toute leur efficacité.

2.2.2 Outils de repérage

Il ne peut y avoir de remédiation efficace aux savoirs de base sans, au préalable, un repérage fin des situations d'illettrisme et des besoins réels des personnes concernées. Les acteurs sociaux se trouvent parfois démunis pour faire ce repérage, par manque de formation et d'outillage spécifiques. Et ce d'autant plus que l'illettrisme est souvent masqué par les personnes qui en sont victimes et qui développent nombre de stratégies de contournement.

Il existe plusieurs façons de mesurer l'illettrisme. Il convient d'être prudent face aux enquêtes se basant sur les déclarations des personnes. En effet, dans les sociétés valorisant la culture écrite, il peut être très difficile d'avouer ses déficiences en matière de lecture et d'écriture. On s'attendra à l'inverse à ce que la personne interrogée ait tendance à cacher ses difficultés. « Ainsi, lors de notre recherche sur les performances en lecture des allocataires du RMI¹⁹, nous nous sommes aperçus que plus de 60 % de ceux que les tests avaient révélés en difficulté profonde de lecture déclaraient, eux, n'avoir que peu ou pas de problème pour lire un texte. » (Bentolila, 1996, p. 18)

Il est également impossible de se baser sur les niveaux scolaires atteints pour déterminer de supposées performances de lecture, étant donné l'extrême hétérogénéité des classes.

A. Bentolila a créé plusieurs grilles et tests d'évaluation adaptés à des publics divers. L'un de ces protocoles, *Bilan de lecture – tests de l'administration pénitentiaire*²⁰, a été spécialement conçu pour le Ministère de la Justice, dans le but de faciliter l'évaluation des entrants en Maison d'arrêt. Or, force est de constater que l'illettrisme accompagne souvent la délinquance et la marginalité. Le travail de repérage et de remédiation mis en œuvre par l'administration pénitentiaire est donc tout à fait nécessaire.

L'administration pénitentiaire a repris le principe des tests individuels organisés par l'armée. Ainsi, durant la première semaine d'incarcération, les détenus entrants ne possédant pas de diplôme

19 Revenu minimum d'insertion

20 cf. Annexes : Bilan de lecture - A. Bentolila

rencontrent des formateurs et passent ce *Bilan de lecture*. Le travail des formateurs est avant tout de détecter les personnes potentiellement en situation d'illettrisme, et ce, en amont des passations de tests, car, pour différentes raisons, elles ne vont pas toujours spontanément les solliciter. « Premièrement, ils ont tous connus des échecs scolaires importants et l'image qu'ils ont de l'enseignant n'est a priori pas très positive. Deuxièmement, ils sont professionnellement faiblement qualifiés, souvent sans emploi. (...) N'ayant pas de pécule, ils sont obligés de travailler. Leur premier souci, c'est la survie et donc le travail pénal, pas la formation. Troisièmement, non seulement ils ont des difficultés dans les savoirs de base, mais ils croient ne pas pouvoir encore apprendre. » (Blind, 1999, p. 171)

2.2.3 Caractéristiques de l'illettrisme

Un adulte en situation d'illettrisme se trouvant face à l'obligation de lire un texte tâchera d'y repérer les mots qu'il connaît. Il s'agira en général de mots très fréquents, souvent présents dans l'environnement (pharmacie, métro, journaux, etc.). Ces mots sont mémorisés globalement pour avoir été rencontrés fréquemment dans des contextes explicitant leurs sens (étiquettes, publicités, enseignes, etc.). Le lexique connu est donc essentiellement composé de noms, les verbes et les adjectifs en sont presque totalement exclus.

C'est en se basant sur ces quelques mots que ce lecteur en difficulté essaiera de construire du sens et d'identifier le propos du texte. Or, « lorsque l'on se prive des informations fournies par les adjectifs et les verbes d'un texte, on se condamne à ne percevoir que le thème et quelques éléments de décor ; on destitue le texte de son pouvoir réel de construire précisément un sens. » (Bentolila, 1996, p. 29) Cependant, le fait de ne prendre en compte qu'une partie des éléments du texte n'est pas un comportement propre à l'illettrisme. En effet, le lecteur expert choisit un nombre limité d'informations précises pour construire le sens d'un texte. Il effectue ce choix en fonction d'une intention particulière, qui guide l'acte de lecture. C'est bien cette capacité à choisir qui différencie le lecteur accompli du lecteur incertain. Le premier fera un choix intentionnel de mode de lecture, tandis que le second subira les contraintes liées à l'insuffisance de ses capacités d'identification.

A. Bentolila a montré qu'il existe une relation significative entre la difficulté à comprendre le sens d'un texte et la capacité de décoder les mots qui le composent, en d'autres termes c'est bien

l'incapacité à identifier les mots qui entraîne une mauvaise construction du sens.

On constate également que les personnes en situation d'illettrisme n'ont aucune notion de l'importance des indicateurs grammaticaux ou du rôle joué par la place relative des mots dans une phrase. Ils n'ont donc pas conscience que l'auteur d'un texte utilise ces instruments pour faciliter la démarche de compréhension du lecteur.

Au-delà des difficultés techniques de lecture, les adultes en situation d'illettrisme ne perçoivent pas les textes comme une source d'informations qui permettra de construire du sens. « Pour eux le texte ne représente pas le lieu essentiel où l'on puise les informations qui vont façonner la construction du sens. » (Bentolila, 1996, p. 33)

Être en situation d'illettrisme conjugue donc d'une part une notable faiblesse des instruments d'identification permettant de donner sens au texte, et d'autre part une conscience plus qu'incertaine des enjeux relatifs à l'acte de lecture.

2.3 Orientation et réinsertion

2.3.1 Spécificités du milieu carcéral

Aussi bien à l'échelle locale que nationale, différentes structures (associatives, régionales, ministérielles, etc.) réfléchissent aux dispositifs à mettre en place afin de repérer les personnes en situation d'illettrisme, de les orienter efficacement et de les motiver à entrer en formation.

On compte ainsi onze ministères, membres du conseil d'administration de l'ANLCI²¹, participant activement à la prévention et à la lutte contre l'illettrisme. Le ministère de la Justice en fait partie. « En décembre 2011, une convention-cadre relative au renforcement de la lutte contre l'illettrisme au profit des publics pris en charge par l'administration pénitentiaire et la PJJ²² a été conclue avec l'ANLCI. Elle définit notamment les conditions de collaboration : évaluation des besoins, utilisation des outils référencés, information et formation du personnel pénitentiaire, etc. » (Geffroy & Gautier-Moulin, 2013, p. 33) Dans ce cadre, les politiques pénitentiaires pour l'enseignement en

21 Agence nationale de lutte contre l'illettrisme

22 Protection judiciaire de la Jeunesse

prison donnent la priorité aux personnes illettrées et aux non-francophones. Le ministère de la Justice exige la mise en place d'un protocole de repérage systématique des difficultés de lecture auprès des entrants, à qui des formations sont proposées.

Au-delà de leur fonction de protection de la société contre les individus dangereux, les prisons françaises ont pour rôle de mettre en œuvre un protocole d'orientation visant la réinsertion des détenus, afin de prévenir le risque de récidive. En effet, une personne qui ne maîtrise pas les savoirs de base a peu de chances de s'insérer facilement dans la société et d'y trouver sa place. Une des grandes missions de l'AP²³ est donc de préparer la réinsertion sociale et professionnelle des détenus en leur proposant un parcours individuel adapté.

« Avant même d'être une question pédagogique, la lutte contre l'illettrisme (en milieu carcéral) est une question d'éthique : l'administration pénitentiaire a le devoir d'intervenir pour faciliter la réinsertion mais aussi pour éviter les effets nocifs de l'incarcération. » (Blind, 1999, p. 174)

Si les détenus ne se voient pas offrir d'activités suivies et stimulantes, ils vivront l'enfermement cellulaire comme répétitif et emprunt de passivité, et deviendront totalement dépendants de leurs codétenus pour pallier leurs difficultés de lecture. Il est donc essentiel que l'AP puisse proposer des occupations motivantes aux personnes incarcérées, leur évitant de vivre dans l'oisiveté. Qu'elles soient d'ordre scolaire, professionnel ou de loisirs, ces activités auront pour but de redonner un cadre et un rythme structurés à leur vie quotidienne. Autant d'éléments nécessaires à la préparation de leur future sortie et de leur réinsertion dans la vie civile.

2.3.2 Valorisation des acquis

L'enjeu de la lutte contre l'illettrisme n'est pas de pallier un manque, mais de généraliser la maîtrise de l'écrit en tant que vecteur d'insertion sociale et professionnelle. Ce qui est à prévenir est l'exclusion.

Si l'illettrisme n'empêche pas forcément d'avoir un emploi, ni de disposer de véritables compétences professionnelles, il constitue un risque permanent quand les processus de travail évoluent ou quand il faut retrouver un emploi en cas de licenciement.

Pour une population en situation de précarité ou d'exclusion, s'inscrire dans un processus de

23 Administration pénitentiaire

recherche d'emploi et de réinsertion ne relève pas de l'évidence, a fortiori lorsqu'il s'agit de public empêché tel que les détenus. Pour les formateurs et les travailleurs sociaux accompagnant ces publics en difficulté, il est important d'être en mesure de reconnaître les capacités, les compétences et les savoir-faire de chacun. En valorisant les savoirs déjà présents et en les traduisant par des actes démontrables, les personnes en difficulté seraient mises en situation de montrer ce qu'elles ne se croient pas ou plus en mesure de réaliser.

Travailler avec des adultes en vue de l'insertion professionnelle requiert donc d'émettre un postulat d'éducabilité : l'enseignant va devoir démontrer au détenu qui a accepté une démarche de formation qu'il est encore capable d'apprendre. Cela se traduira chez l'apprenant par une prise de conscience de ces acquis, et lui permettra de dépasser certaines de ses représentations négatives de lui-même, afin de réussir à développer de nouvelles capacités.

Mettre en évidence le potentiel de chaque apprenant, suppose d'avoir repéré ses savoir-faire. Les apprenants peinent à les définir et à les mettre en valeur, et ce, essentiellement, car ils n'ont bien souvent aucune certification officielle. « C'est justement ce qui pose problème au sein de la population concernée. (...) Ces compétences n'ont jamais fait l'objet de certification et ne peuvent donc être reconnues que si le sujet accepte non seulement de les décrire, mais également d'en montrer l'efficacité. » (Jamet & Bossé, 2007, p. 147)

L'oralisation et la mise en mots participent grandement de la prise de conscience par l'apprenant de ces compétences acquises par l'expérience. Cette phase d'explicitation permet de prouver la réalité d'une connaissance tout en la validant face au groupe d'apprenants et au formateur.

Si l'oralisation est nécessaire, elle est loin d'être suffisante. Pour pallier son caractère furtif, il est nécessaire dans un second temps de passer à l'écrit. Formaliser les compétences à l'écrit permet une valorisation pérenne des compétences, utilisable aussi bien par l'apprenant que par le formateur. Le port-folio de par sa souplesse d'utilisation et la variété de ses formes peut être un outil idéal. « Le portefeuille de compétences est un outil qui répond à ces exigences dans la mesure où il formalise à la fois l'acquis et le non-acquis, à la suite d'une oralisation qui consiste à expliciter les objets que l'on représente. » (Jamet & Bossé, 2007, p. 149)

Il est également possible de s'appuyer sur des compétences relevant d'autres domaines que celui de la maîtrise de l'écrit. Par exemple, on peut solliciter *l'hygiène et la présentation* ou bien encore *la ponctualité*, nécessaires aux exigences du travail en société.

Mais il ne faut pas pour autant négliger l'existence de réelles pratiques de l'écrit chez les personnes ayant un faible niveau de scolarisation et des rapports difficiles avec l'écrit. Ainsi, les lecteurs

appartenant à des catégories sociales faiblement qualifiées et scolarisées auront tendance à lire des livres pratiques (cuisine, jardinage, bricolage, loisirs, etc.), et choisiront le journal local plutôt que national. « Ces personnes recourent à l'écriture lorsque le sens pratique ne suffit plus, lorsqu'on est dans l'inhabituel, lorsqu'on s'inscrit dans une configuration de rupture par rapport aux besoins de la vie quotidienne. » (Leclercq, 2003, p. 112)

Les personnes qui font face chaque jour à leur illettrisme et qui bien souvent le cachent ont cependant réussi à développer des compétences sans avoir recours à l'écrit. Il est donc intéressant de coupler tout test de niveau de lecture et d'écriture, à un entretien relatif aux goûts et aux pratiques des apprenants. On pourra ainsi prendre appui sur ces derniers pour proposer un parcours de formation adapté à chacun.

3. Démarche méthodologique

3.1 Approche ethnographique

3.1.1 Définition

L'ethnographie fait partie des approches qualitatives. Cette méthodologie de recherche est principalement utilisée en sciences sociales pour élaborer des études de terrain, de type descriptif et analytique, au sein de populations déterminées. Le but de ces études est d'aider à connaître l'identité de communautés humaines qui se développent dans des cadres socioculturels spécifiques et concrets.

À la différence d'une méthode quantitative, l'ethnographie peut se contenter d'analyser un nombre restreint de cas, voire même un seul. En effet, l'enjeu d'une étude qualitative ne se situe pas dans le nombre de personnes interrogées, mais bien dans la manière de les interroger et d'analyser leurs propos. Ainsi, l'ethnographe analyse des phénomènes sociaux et fonde son interprétation sur le sens à donner aux actions humaines, plutôt que sur une quantification statistique des données recueillies. Initialement utilisée pour décrire des cultures éloignées, l'ethnographie est devenue, au milieu du XXe siècle, une méthode d'investigation pertinente pour étudier des populations ou des communautés urbanisées. C. Lévi-Strauss fut l'un des premiers à souligner l'intérêt de la méthode ethnographique pour comprendre des réalités sociales plus proches géographiquement et plus contemporaines. C'est pourquoi l'ethnographie peut se porter sur des populations dont les origines peuvent être très proches du chercheur. Elle peut aussi bien se concentrer sur l'étude d'un groupe social large (exemple : les détenus en situation d'illettrisme) que restreint (exemple : les usagers de la Zone-école de la MAS²⁴).

À la différence des études qualitatives dites « classiques », l'étude ethnographique permet de fournir la description d'une situation in vivo grâce à l'analyse sur le terrain, des mœurs, des coutumes et des comportements. Cette démarche permet d'observer les participants au moment d'accomplir une tâche spécifique. L'objectif est d'observer les actes, de déceler les habitudes,

24 Maison d'arrêt de Strasbourg

d'analyser les perceptions, les motivations et les freins.

En tant qu'approche méthodologique de type qualitatif, l'ethnographie se centre sur les personnes observées et sur la façon dont elles perçoivent leur réalité respective. « Sur le plan méthodologique, l'ethnographie s'intéresse plus précisément aux expériences de vie quotidienne des individus en tentant de mieux comprendre les pratiques sociales dans lesquelles elles s'insèrent. C'est à partir du discours des individus impliqués dans ces pratiques que cette analyse s'effectue. » (Gérin-Lajoie, 2006, p. 73) En donnant la parole aux personnes observées, cette méthodologie cherche à étudier les comportements d'un groupe social particulier, dans le but d'interpréter le plus fidèlement possible la réalité telle qu'elle est perçue par le groupe lui-même.

L'approche ethnographique permet de développer une théorie en analysant les données recueillies selon un processus d'analyse inductif et sans hypothèse préétablie. Le principe est de tenter de comprendre les phénomènes sociaux, à partir des rapports qui s'établissent entre les individus plutôt que d'étudier ces phénomènes à partir d'hypothèses préconçues, c'est-à-dire de ne pas faire l'analyse à partir de codes et de catégories conceptuelles préétablis, mais à partir des données recueillies. « Pour arriver à formuler une théorie à partir de l'analyse de données, le chercheur ou la chercheuse doit être en mesure de bien comprendre le milieu étudié. C'est par l'utilisation de trois techniques de cueillette de données – l'observation, l'entrevue et l'analyse documentaire – que cet objectif peut être atteint. » (Gérin-Lajoie, 2006, p. 75)

L'un des aspects qui caractérisent l'ethnographie par rapport aux autres méthodologies qualitatives « c'est que l'enquêteur/chercheur est seul responsable de son travail du début à la fin : du projet de recherche à l'enquête et à l'analyse puis au texte définitif. » (Beaud & Weber, 2010, p. 273) La présence personnelle et effective du chercheur dans la vie du groupe étudié est donc tout à fait essentielle pour mener une démarche de type ethnographique. « Le cœur de la démarche s'appuie donc sur l'implication directe, à la première personne, de l'enquêteur [...] qui observe, en y participant ou non, des actions ou des événements en cours. Le principal médium de l'enquête est ainsi l'expérience incarnée de l'enquêteur. » (Cefaï, 2010, p. 7)

Selon le type d'implication du chercheur sur le terrain, l'étude ethnographique pourra prendre des formes variables : participante, semi-participante ou extérieure. Elle aura également des modalités différentes selon l'organisation prévue par le chercheur. Ainsi, elle pourra se faire en une ou plusieurs fois, sur un lieu précis ou en divers endroits. En tout état de cause, « le respect d'une certaine durée d'enquête [...] permet de considérer que l'observation est effective et multiple. » (Buscatto, 2010, p. 5) On considère que le chercheur doit mener son enquête de terrain sur plusieurs

mois, voire plusieurs années, pour obtenir des résultats valables. L'ethnographie permet d'avoir un accès à la variété des pratiques d'une société donnée en tenant compte de leur variation dans le temps, selon les rythmes saisonniers, hebdomadaires, quotidiens, etc.

3.1.2 Choix méthodologique

Le cadre de mon étude se situe dans la Zone-école de la Maison d'arrêt de Strasbourg-Elsau durant trois mois. La population étudiée est formée d'une part d'enseignants et de membres du personnel pénitentiaire, d'autre part de détenus. Ces derniers se composent principalement des apprenants fréquentant les cours de LCI²⁵, mais également de volontaires passant les tests de positionnement dans le but d'être inscrits à un ou plusieurs cours proposés à la Zone-école.

Dans un premier temps, la responsable de l'Unité locale de l'enseignement me proposait de prendre en charge seule, deux fois par semaine, les apprenants des cours de LCI. Ces cours n'étant assurés qu'à un rythme bihebdomadaire par une enseignante spécialisée du premier degré, cette répartition aurait permis aux inscrits d'en bénéficier quotidiennement.

Dans ce contexte, j'ai tout d'abord envisagé de mener une recherche-action, dans laquelle mon rôle aurait été à la fois celui d'enseignante et de chercheuse. Après une phase d'observations de classes, je souhaitais pouvoir élaborer et mener des évaluations, afin de mieux cerner les besoins des apprenants. Mon but aurait été de créer et de proposer un matériel pédagogique pouvant répondre à la fois aux besoins des apprenants en terme d'apprentissage, et aux contraintes rencontrées par les enseignants en Maison d'arrêt, qui travaillent « dans l'urgence », sans calendrier, ni programme. J'aurais souhaité que les autres membres de l'équipe pédagogique acceptent d'être impliqués à ma recherche, qu'ils testent mon matériel pédagogique et me fassent un retour critique lors d'entretiens. J'avais choisi de consacrer entièrement mes deux premières semaines de présence à la MAS à des observations de classes. À l'issue de cette phase, je pensais pouvoir commencer à mettre en place mon projet de recherche-action ; or c'est à ce moment-là que la responsable de l'Unité locale de l'enseignement m'annonça qu'il m'était finalement interdit, en raison de mon statut de stagiaire, de me voir confier un groupe d'apprenants.

C'est donc en raison de limites juridictionnelles propres au milieu carcéral que j'ai dû revoir en

25 Lutte contre l'illettrisme

grande partie mon projet de recherche, et en particulier mon choix méthodologique.

Mon étude portant sur un groupe d'individus très restreint, à savoir principalement deux membres du personnel enseignant, un membre du personnel pénitentiaire, ainsi qu'une quinzaine d'apprenants de LCI, une recherche de type quantitatif était exclue. Je me suis donc tournée à nouveau vers une méthode qualitative.

Sans la possibilité de mettre en place des séquences d'enseignement-apprentissage, j'ai choisi de me concentrer uniquement sur l'évaluation et l'orientation des détenus dans la Zone-école. Ayant l'opportunité de pouvoir assister à des séances d'enseignement et d'évaluation, j'ai penché vers une démarche ethnographique, où l'observation a une place prépondérante.

Ma présence au sein de la Zone-école sera finalement trihebdomadaire, à savoir une séance de tests de positionnement et deux séances de cours de LCI. Ces dernières se décomposent en deux sessions d'une heure quinze, accueillant successivement deux groupes de niveaux différents, nommés LCI 1 et LCI 2.

Par ailleurs, je serai également régulièrement présente du côté de l'administration pénitentiaire. J'assisterai notamment aux entretiens menés par l'assistante de formation auprès des détenus arrivants. Ces entretiens d'orientation ont lieu en amont des tests de positionnement de la Zone-école. Ils me permettront d'avoir une vision plus large des personnes incarcérées à la MAS, et dont les objectifs ne sont pas toujours de suivre un enseignement à la Zone-école. En outre, l'assistante de formation faisant partie du personnel pénitentiaire, il sera intéressant d'étudier les liens qui peuvent s'établir entre les personnels de l'Éducation nationale et ceux de l'Administration pénitentiaire.

De façon ponctuelle, j'aurai à plusieurs reprises l'occasion de visiter différents secteurs de la MAS. Pour cela, je serai accompagnée de surveillants, de gradés, de la documentaliste, ainsi que d'une zootherapeute de l'association Evi'dence, mon but étant d'appréhender de façon globale le quotidien des détenus. De plus, en questionnant mes différents accompagnateurs, je pourrai mieux cerner le fonctionnement de la MAS. De manière générale, je saisirai toutes occasions fortuites d'aller à la rencontre de personnels et de détenus. Ces échanges spontanés étofferont mon recueil de données.

L'observation sera mon activité principale, mais j'assisterai l'enseignante lors des séances de LCI pour aider les apprenants en difficulté face à leur tâche. Cette implication me permettra d'avoir davantage de contact et d'échange avec les détenus. Ma présence au sein de la Zone-école étant relativement courte, il me semble important qu'elle passe rapidement inaperçue, pour que je puisse tisser une relation de confiance avec les apprenants. Être uniquement observatrice aurait pu paraître

incongru à leurs yeux et retarder d'autant le recueil de données dans des conditions les plus naturelles possible.

Malgré mon intervention en classe, ma recherche restera une démarche totalement individuelle. Elle n'impliquera ni enseignants, ni apprenants de façon active, comme cela aurait dû être le cas pour la recherche-action initialement prévue. Cette étude sera le reflet de mes analyses et conclusions tirées à partir des données recueillies durant les trois mois de stage que j'aurai passés à la MAS.

3.2 Outils choisis et démarches

3.2.1 L'observation

3.2.1.1 Définition

L'observation est l'outil privilégié et caractéristique de l'ethnographe. Plus qu'une technique ou une méthode de recueil de données, l'observation est une démarche d'élaboration des savoirs. Elle permet de décrire, comprendre un environnement et les événements qui s'y déroulent. « L'observation se prête aussi parfaitement à l'analyse réflexive sur la manière dont l'homme impliqué dans la vie sociale (acteur social) élabore ses savoirs. » (Massonnat, 1987, p. 17)

Elle est un moyen d'accéder de manière privilégiée à des phénomènes sociaux « invisibles » à tout autre enquêteur. Contrairement à l'entretien ou au questionnaire, elle permet « d'accéder aux pratiques, aux actions plutôt qu'aux représentations, et donc à toutes ces pratiques cachées, « naturelles », taboues, contradictoires ou indicibles que les enquêté-es peineraient (ou se refuseraient) à décrire de manière orale ou écrite. [...] Cet accès peut se révéler particulièrement pertinent dans ces situations où les pratiques sont difficiles à exposer à autrui, pour des raisons volontaires ou non.» (Buscatto, 2010, p. 6)

Pratiquer l'observation ethnographique repose sur l'utilisation de trois savoir-faire fortement imbriqués, à savoir : percevoir, mémoriser et noter. D. Cefaï (2010) parle de la « spirale de l'enquête » pour définir ce va-et-vient entre les perceptions, leurs explicitations mentales, leur

mémorisation et la prise de note. Cette « spirale » représente également les allers et retours entre informations extérieures et questionnement du chercheur. Ce dernier pourra évoluer durant l'enquête en fonction des données recueillies. L'observation sera alors à la fois outil de découverte et outil de vérification.

3.2.1.2 Mise en œuvre

Les observations se dérouleront sur toute la durée de mon stage. Elles m'aideront à comprendre les règles de fonctionnement, implicites et explicites, de la Zone-école, ainsi que de la MAS. De manière hebdomadaire, j'observerai les séances des deux groupes d'adultes inscrits en cours de LCI, ainsi que les tests de positionnement. De façon ponctuelle, j'assisterai aux entretiens d'orientation menés par l'assistante de formation. J'aurai également la possibilité d'effectuer des visites dans d'autres zones de la Maison d'arrêt. Celles-ci seront menées et commentées par différents personnels sous forme de visites guidées.

En ce qui concerne mon étude parmi les détenus, et en particulier auprès d'adultes en situation d'illettrisme ou ayant de grandes difficultés à maîtriser la langue française écrite, l'observation primera sur les autres outils. En effet, les apprenants n'ayant pas le bagage linguistique suffisant pour lire et écrire, ils seraient bien en peine de répondre à un questionnaire écrit ou de tenir un journal de bord. Questionnaires et journaux de bord seront donc proscrits auprès de ce public.

Concernant le personnel de l'Éducation nationale et celui de l'administration pénitentiaire, je privilégierai également l'observation. Bien que je sois moi-même professeure des écoles, l'enseignement en milieu carcéral m'est totalement étranger. Dans un premier temps, j'accorderai donc une part prépondérante à l'observation plutôt qu'aux autres outils. Cette « observation de reconnaissance » (Massonnat, 1987, p. 20) me permettra de connaître et de m'imprégner des codes et des modes de fonctionnement, à la fois de la Zone scolaire et de la prison.

Très peu de travaux didactiques ayant été menés sur le sujet de l'illettrisme en milieu carcéral, il m'a été difficile de trouver des informations préalables dans la littérature scientifique. Avançant ainsi en terrain peu connu, j'ai choisi de ne pas utiliser de grille d'observation. Ce paramètre aura pour avantage de me permettre de récolter un grand nombre d'informations. De plus, celles-ci appartiendront à des domaines larges et variés. Je serai ainsi en mesure de faire un état des lieux et

de dépeindre une situation en tenant compte d'un maximum de dimensions. En revanche, l'absence de grille m'empêchera d'avoir une vision plus précise de certains points particuliers. Mon objectif étant de dresser un tableau global de la situation, l'observation sans grille est préférable pour mon étude. Des grilles d'observation pourraient être utilisées lors d'une étude ultérieure, visant à compléter et approfondir celle-ci sur un sujet donné.

La récolte des données à proprement parler ne pourra se faire que par prise de notes. En effet, compte tenu de la législation en vigueur en milieu carcéral, il ne me sera permis ni de filmer, ni d'enregistrer les séances auxquelles j'assisterai. À l'issue de chaque séance d'observation, mes notes prises sur le terrain seront systématiquement complétées par des informations relatives à mes propres souvenirs de la séance. De plus, elles seront commentées en fonction de mon ressenti. Mises en perspectives avec les données recueillies lors des observations précédentes, elles me permettront à la fois d'engager une réflexion et de développer mon questionnement de recherche. « En conséquence, le temps de la prise de notes s'étend bien au-delà du temps de présence sur le terrain » (Arborio, Fournier, & Singly, 2010, p. 55)

En conclusion, l'utilisation de l'observation en tant qu'outil aura comme double intérêt de me permettre de jauger les lieux et les personnes, tout en donnant l'occasion à ces dernières de s'acclimater suffisamment à ma présence pour envisager ultérieurement de mener des entretiens les plus spontanés possible.

3.2.2 Entretiens

3.2.2.1 Définition

Si l'observation reste le principal outil de l'ethnographe, l'entretien en est le complément habituellement utilisé. Simple à mettre en place, il permet un recueil rapide de données, telles que des faits ou des opinions. Dans le cadre d'une enquête ethnographique, les entretiens sont effectués sur le terrain. Enregistrés, ils ont une durée relativement longue. « On les appelle entretiens ethnographiques parce qu'ils ne sont pas « isolés », ni automatisés de la situation d'enquête. » (Beaud & Weber, 2010, p. 155) Ils prennent donc place et sens dans le contexte même d'observation

et d'enquête.

Les entretiens ne débuteront qu'après une phase d'observation ayant permis d'établir la perspective de recherche. S'appuyant sur les observations préalables, ils guideront en retour les observations à venir. « Entretiens et observations font [donc] progresser l'enquête de concert. » (Beaud & Weber, 2010, p. 155)

Un entretien approfondi durera entre deux et trois heures. Les enquêtés s'adresseront directement à l'enquêteur, en parlant à la première personne. Les entretiens approfondis ne visent pas à produire des données quantifiées et n'ont donc pas besoin d'être nombreux. Le choix des enquêtés sera déterminé par la logique même de l'enquête en cours.

Contrairement à une enquête quantitative, les entretiens permettent le recueil d'informations à la fois plus précises et plus variées, grâce notamment aux possibilités de relances et d'interactions dans la communication entre interviewé et interviewer.

À la différence de la passation anonyme d'un questionnaire, un entretien est une interaction personnelle. « L'enquêteur est fondamentalement étranger au milieu enquêté [...] mais c'est cette étrangeté qui peut être éminemment productive dans la relation d'entretien. » (Beaud & Weber, 2010, p. 158) Étant extérieur à la vie sociale de l'enquêté, l'enquêteur est dans une position objective favorable pour recevoir ses « confidences ».

3.2.2.2 Mise en œuvre

En raison de la juridiction en milieu carcéral, il est très difficile d'introduire un magnétophone à la MAS. J'ai donc encore une fois été contrainte de renoncer à avoir recours à des méthodes d'enregistrement. J'ai pallié cette carence par une prise de notes aussi précise que possible. Comme pour les séances d'observation, la prise de note aura lieu sur le terrain au moment même de l'entretien. Par la suite, elle sera complétée à partir d'éléments que j'aurai pu mémoriser durant l'entretien et sera annotée de commentaires. Les entretiens débuteront après plusieurs semaines de présence à la MAS, car ils seront en partie battis sur les enseignements tirés de mes observations. J'aurais souhaité pouvoir faire passer des entretiens aussi bien aux détenus, qu'aux personnels enseignants et pénitentiaires. Il aurait notamment été intéressant d'interroger l'enseignante de LCI et l'assistante de formation auprès de qui j'ai pu faire de nombreuses observations. Cependant, seule

la RLE²⁶ a finalement accepté d'être interrogée. Elle m'a accordé environ une heure prise sur son temps de travail. Les deux autres membres du personnel ont dans un premier temps donné un accord de principe, avant de se rétracter. Il me semble que ces personnels avaient au départ une vision peu claire de ce qu'est un entretien, l'assimilant sans doute à un rapide questionnaire, bref et superficiel. Après mes explications, il s'est avéré que ces personnes n'avaient pas immédiatement envisagé la durée d'un entretien approfondi et n'étaient pas prêtes à donner autant de leur temps. D'autre part, elles n'avaient pas non plus réalisé l'implication personnelle qui en découle, et ne souhaitaient probablement pas s'investir autant. C'est pourquoi je ne leur ai pas proposé de participer à d'autres formes de recueil de données, telles que le journal de bord ou le questionnaire. En revanche, les détenus ont accepté avec facilité de participer aux entretiens. Les quelques réticences ont été liées à la crainte de devoir subir un énième entretien judiciaire classique réservé aux arrivants, tel qu'ils ont pu en connaître durant leur première quinzaine à la MAS. Une fois cette appréhension apaisée, j'ai eu la possibilité de m'entretenir individuellement et en privé avec six détenus participants aux cours de LCI. L'avantage d'un entretien individuel est de se dérouler dans une relation de face-à-face, et d'éviter ainsi aux interviewés d'être influencés par les réponses d'autres participants, comme cela pourrait être le cas lors d'entretiens collectifs.

La durée de chaque entretien n'aura pas pu excéder une heure, et aura parfois été bien inférieure. En effet, dans une Maison d'arrêt, les détenus ne peuvent pas sortir de leurs cellules, circuler et se rendre disponibles à loisir, comme ils auraient pu plus facilement le faire en Centre de détention. Ainsi, j'ai dû rencontrer les apprenants pendant leurs cours de LCI. Ces derniers n'excédant pas une heure quinze, il était difficile d'envisager des entretiens de plus d'une heure. De plus, j'ai parfois dû procéder à plusieurs entrevues durant une même séance de LCI. En effet, certains détenus allant être libérés ou transférés, les jours pouvaient être comptés, puisqu'aucune date précise n'est jamais annoncée en avance. Par ailleurs, sachant que l'enseignante annula plusieurs séances de LCI au cours de mon stage, je souhaitais également éviter d'une part que les apprenants manquent trop de séances de LCI, et d'autre part que j'aie trop peu l'occasion d'observer l'évolution de ces mêmes séances.

Ayant peu de temps à accorder à chacun lors des entretiens, j'ai choisi de rédiger des questionnaires portant sur les éléments essentiels que je voulais aborder. Lors de mon entrevue avec la RLE, j'ai tout d'abord posé une série de questions de type factuel portant essentiellement sur des données chiffrées. Outre le fait d'obtenir des renseignements, cela aura eu l'avantage de mettre la RLE

26 Responsable locale de l'enseignement

suffisamment à l'aise pour répondre à une deuxième série de questions, beaucoup plus personnelles cette fois. En effet, je souhaitais connaître à la fois son parcours professionnel, les raisons de ce choix, mais également ses représentations sur les apprenants-détenus et leur enseignement à la MAS.

Le questionnaire proposé aux détenus visait à connaître des éléments factuels tels que leurs parcours scolaires et diplômants, ou encore leurs biographies langagières, mais également des éléments plus subjectifs tels que leurs attentes vis-à-vis de la Zone scolaire, ou bien leurs projets professionnels de réinsertion. Une fois assurés qu'il s'agissait d'entretiens à visée universitaire, les détenus quant à eux étaient beaucoup plus prolixes que n'avait pu l'être la RLE. Bien souvent, je n'ai pas eu besoin de poser une grande partie des questions prévues, car ils y avaient déjà répondu en se livrant d'eux-mêmes dans des monologues plus ou moins denses et construits. Mon rôle n'était plus cette fois de rassurer et questionner progressivement mon interlocuteur, mais de réorienter petit à petit son discours, en rebondissant sur des points présents dans mon questionnaire. Je n'ai donc pas posé mes questions telles quelles en les lisant selon un ordre préétabli, mais en les reformulant et en veillant à ce que chaque point soit traité.

Pour des raisons légales et pragmatiques, ces entretiens n'ont donc pas pu satisfaire aux critères des entretiens approfondis propres à l'enquête ethnographique. En revanche, on pourrait les qualifier d'entretiens semi-guidés, puisqu'ils respectent une trame de questions et de sujets préétablis, et que ces mêmes questions sont ouvertes, à formulation et ordre modifiables. Cela m'aura donc permis d'orienter en partie le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis au préalable.

3.2.3 Recueil de données

3.2.3.1 Corpus

J'ai eu la possibilité d'avoir accès à certains documents de la Zone-école. En raison de leur très grand nombre, j'ai dû faire une sélection afin que mon enquête reste de nature qualitative. J'ai choisi de me focaliser sur les éléments concernant les apprenants qui fréquentaient les cours de LCI durant

mon stage.

Ainsi, j'ai pu lire et recopier manuellement leurs lettres de demande de scolarisation à la MAS. J'ai fait de même en ce qui concerne les informations contenues dans leurs fiches de renseignements, qu'ils ont eux-mêmes remplies pendant les tests de positionnement.

Certaines lettres et fiches de renseignements n'étaient plus disponibles dans les dossiers de la Zone-école, car les apprenants fréquentaient cette dernière depuis plus d'un an. Ces documents étaient a priori dans des archives auxquelles je n'avais pas accès. Au total, j'ai donc pu consulter et recopier huit lettres et huit fiches de renseignements.

Les fiches apportent des informations factuelles sur chacun des détenus. Elles comprennent également une rubrique réservée à la rédaction de ses motivations et projets. Les lettres peuvent être aussi bien une simple demande courte et formelle, qu'une explicitation plus développée des raisons ayant conduit à cette requête.

3.2.3.2 Bilan de l'Unité locale de l'enseignement

La RLE m'a confié le Bilan de l'Unité locale de l'enseignement pour l'année scolaire 2013/2014. Ce bilan récapitule les éléments chiffrés relatifs au nombre d'apprenants et à leurs niveaux. Il indique également quelles ont été l'offre et l'organisation des cours, tout en renseignant sur la composition et l'ensemble des membres de l'équipe d'encadrement.

3.3 Méthodes d'analyse des données

Mon étude porte sur le dépistage et l'orientation des apprenants illettrés à la MAS. Elle a pour objectif de cerner quels sont les impacts du terrain et de ses acteurs sur l'orientation des détenus. Il s'agit de dresser un tableau du fonctionnement de la MAS et plus particulièrement de la Zone-école, tout en dépeignant les relations interpersonnelles et l'organisation sociale du lieu.

Pour mener mon enquête, j'ai eu recours à deux outils principaux, à savoir l'observation et l'entretien. Un journal de bord m'aura permis à la fois de consigner les données recueillies grâce à

ces deux modes d'investigation et de faire un travail réflexif pendant mon enquête. À cela s'ajoutent les corpus et les divers documents recueillis. C'est à partir de ces notes et documents que s'élaborera le début de mon analyse.

En reprenant ces notes, il s'agira de restituer la chronologie de l'enquête et de remettre chaque document dans son contexte. Cela me permettra d'isoler des éléments significatifs et d'entamer un travail de tri et de hiérarchisation des données recueillies. En repérant les événements les plus marquants et en les comparant, je pourrai ainsi faire apparaître des séries ou catégories.

Cependant, il sera essentiel de contextualiser toute donnée utilisée lors de l'analyse, afin d'éviter des généralisations hâtives et indues. En effet, les éléments recueillis aussi bien par l'observation de terrain que par des entretiens individuels ne peuvent être interprétés isolément et hors contexte. Cette contextualisation des données s'opérera sur trois niveaux. Tout d'abord, le contexte immédiat c'est-à-dire la situation interactive de l'entretien ou de l'observation. Puis, le contexte de l'enquête entière, dans lequel il me faudra également étudier l'impact de ma présence. Et enfin, le contexte social qui permet de restituer l'univers de référence de chacun des enquêtés.

C'est au moment de la rédaction que mon analyse prendra corps. Elle s'appuiera sur les séries précédemment établies, tout en tenant compte des différents contextes de l'étude. L'important sera d'éviter de généraliser ou de théoriser avec excès. En effet, il s'agit d'effectuer un compte rendu d'enquête où le terrain ne doit pas être noyé sous des concepts. Au contraire, la théorie doit être mise au service de l'enquête, afin d'éclairer le terrain et les cas singuliers.

Mon analyse s'appuiera sur des comparaisons entre les données. Pour cela, je mettrai en relation des éléments ayant des positions objectives, pratiques et subjectives. Il sera intéressant de pouvoir considérer les écarts entre ces trois types de positions, notamment pour mieux cerner les représentations des différents acteurs.

Dans la mesure du possible, je tâcherai également de tenir compte des registres de langue, du recours à un vocabulaire spécifique, des manières de parler, voire des silences, des non-dits ou encore des malentendus. Associer aux descriptions des lieux, personnes et atmosphères, ces éléments me permettront de dresser un tableau sous-jacent au simple descriptif de la situation. Cette analyse permettra par exemple de rendre compte des différents types de relations existant entre les individus rencontrés.

Dans cette phase d'analyse et de rédaction, il ne s'agit plus de respecter le déroulement chronologique des événements, qui avait permis d'établir un premier classement des données. En revanche, on les organisera de manière logique, selon des catégories. Ce reclassement permettra

d'aboutir à la comparaison des différents matériaux d'enquête. C'est cette mise en perspective qui permettra de rédiger le compte-rendu répondant à ma problématique.

3.4 Analyse critique de la démarche de recherche

3.4.1 Posture personnelle

Une prison n'est pas un endroit neutre. C'est un lieu mal connu du grand public et à très forte connotation négative. Cela entraîne à fortiori un foisonnement de fantasmes et de préjugés négatifs dans l'opinion publique. Travailler dans un établissement de peines, et par conséquent être soi-même enfermée parmi les détenus n'est pas une situation ordinaire. Elle peut engendrer des difficultés personnelles, dont il faut tenir compte, car celles-ci pourraient impacter cette étude. Je n'ai pas pu rester insensible au fait d'entrer en prison. Il m'a fallu quelques semaines avant de pouvoir m'y rendre et en revenir sereine. Cela a bien sûr impacté la qualité de mes observations et de mes commentaires lors de ma prise de notes, qui étaient certainement exacerbés durant ces premières semaines.

Un autre aspect dont il faut tenir compte est l'inégalité existante entre les détenus et l'ensemble des autres personnes pouvant être présentes dans la prison. Cette hiérarchie s'instaure entre personnes libres et personnes privées de liberté, plaçant ces dernières en position d'infériorité. J'étais donc d'emblée en position de force vis-à-vis des détenus. Ces derniers ayant souvent un passé difficile avec l'institution scolaire, ma fonction d'enseignante ne faisait qu'accroître cette distance. Il m'a ainsi été très facile d'obtenir de leur part qu'ils participent à mes entretiens. En revanche, selon les individus, il n'a pas forcément été simple de parvenir à ce qu'ils soient suffisamment à l'aise pour se confier librement. De plus, les durées d'entretien ont été très courtes et n'ont pas toujours suffi à pallier cette difficulté. Cette situation a quelque peu faussé les entretiens, ne me permettant pas de recueillir des données aussi abouties qu'elles auraient pu l'être.

3.4.2 Rôle du chercheur

Ma fonction de professeur des écoles m'octroie une position particulière dans cette étude. En effet, je suis à la fois chercheuse dans le cadre de mon mémoire universitaire et collègue des personnels de la Zone-école en tant que titulaire de l'Éducation nationale.

Comme il sied en France entre collègues enseignants, nous nous sommes très rapidement tutoyés et appelés par nos prénoms. Il s'en est suivi une relation que l'on pourrait qualifier d'amicale avec l'ensemble de l'équipe pédagogique. La distance qui aurait pu s'installer entre un chercheur et les acteurs de terrain était inexistante.

Par ailleurs, ma seconde casquette qui aurait pu être celle d'étudiante-chercheuse était avant tout perçue comme celle d'une étudiante-stagiaire. Les enseignants me considéraient uniquement comme une apprenante venant perfectionner sa pratique. À aucun moment, je n'ai réussi à expliciter quelle était ma démarche de travail, les personnels rencontrés manquant de temps ou d'intérêt pour la question.

Cela eut pour conséquence de rendre ma position ambivalente. J'ai ainsi été beaucoup sollicitée pour seconder ou remplacer l'enseignante de LCI. Cela a eu l'avantage de me permettre de me rapprocher des apprenants. En revanche, en prenant directement part à l'action sur le terrain, j'ai éprouvé des difficultés à observer en détail le déroulement des séances et l'attitude des différents acteurs.

De plus, les enseignants n'étant pas informés de ce en quoi consistait mon travail, ils ont été très réticents à me fournir des renseignements. De ce fait je n'ai pu mener d'entretien qu'auprès de la RLE. En conséquence, je ne pourrai donc tenter de définir les représentations de la plupart des personnels qu'à travers mes propres observations.

4. Analyses et résultats

4.1 Rapport au temps

4.1.1 Aspects pragmatiques de la temporalité carcérale

S'il est un élément qui frappe d'emblée toute personne entrant dans une prison, c'est le rapport au temps qui diffère par bien des aspects de celui que nous entretenons quotidiennement dans la vie civile.

D'un point de vue purement matériel, on notera l'absence d'horloge dans les cellules, ainsi que dans l'ensemble des lieux fréquentés par les détenus de la MAS²⁷ que j'ai pu visiter. À cela s'ajoute le fait que la majorité des détenus portant une montre au moment de leur arrestation se sont vu confisquer leur montre-bracelet à leur arrivée à la MAS. En effet, lors de ma visite de la MAS, le surveillant nous a informés que la possession d'objets de valeur étant interdite en prison, certains effets et papiers personnels étaient remisés et archivés jusqu'à la sortie de chaque détenu. Or, leur vie quotidienne sera désormais rythmée selon un emploi du temps très précis et leurs retards seront mal tolérés (exclusion du cours de LCI²⁸ pour tout retard de plus de 15 minutes). Pour se rendre aux ateliers, à la Zone scolaire ou à un rendez-vous (parloir, convocation médicale, etc.), les détenus doivent actionner un voyant signalant au gardien qu'ils ont besoin de sortir de leur cellule. Il leur est nécessaire de tenir compte du temps de déplacement au sein de la MAS et de la disponibilité incertaine du surveillant, en l'actionnant suffisamment en avance. C'est pourquoi l'enseignante de LCI ne manquait pas de le leur rappeler, a fortiori en cas de changement dans leur emploi du temps individuel (parloir imprévu, rendez-vous médical, etc.), afin de leur éviter tout retard et exclusion du cours. Une quelconque pendule leur est donc tout à fait indispensable. En effet, s'ils ne possèdent pas de montre bon marché à leur arrivée, ou apportée par l'un de leurs proches lors d'un parloir, les détenus seront totalement dépendants des surveillants et de leurs codétenus concernant la gestion de leurs emplois du temps.

27 Maison d'arrêt de Strasbourg

28 Lutte contre l'illettrisme

De la même manière qu'il n'y pas de montre mise à disposition en prison, on constatera l'absence de calendrier. Les détenus sont ainsi contraints de se référer aux convocations qui leur sont distribuées (rendez-vous médicaux, parloirs, etc.) ou aux emplois du temps donnés par la RLE²⁹ avant chaque premier cours. Cependant, ils n'ont plus les moyens de vérifier quotidiennement la date. De plus, le côté routinier des jours de la semaine, avec ses horaires de promenade, de douche, de repas, etc., peut vite leur faire perdre toute notion des jours qui passent. Désormais, quasiment aucun événement exceptionnel (fêtes calendaires, etc.) ne viendra rompre leurs habitudes. J'ai notamment remarqué qu'ils demandaient fréquemment l'heure ou la date aux membres du personnel, et parfois même de se voir offrir un calendrier. Durant les cours, l'inscription au tableau de la date du jour devient ainsi un précieux repère. On peut alors s'interroger sur les conséquences de ce manque d'autonomie quant à une possible prise en charge et organisation de leur propre projet de réinsertion. En revanche, dans le cadre de l'apprentissage du français, le rituel de l'écriture de la date (au tableau et dans les cahiers) m'a paru très utile. Au cours de mon stage à la MAS, j'ai remarqué des progrès chez l'ensemble des apprenants, aussi bien parmi ceux inscrits en LCI que ceux relevant du FLE³⁰. Je regrette que l'enseignante n'ait pas tiré parti de l'enthousiasme qu'affichaient les apprenants en constatant leurs progrès. D'une part, il me semble qu'ils auraient pu être davantage encouragés et valorisés par l'enseignante. En effet, la majorité des détenus avaient régulièrement des propos dévalorisants envers la qualité de leur travail et leurs capacités à améliorer leur maîtrise du français. La réussite lors de ce simple rituel aurait été une bonne occasion de leur prouver qu'ils progressaient et étaient capables d'orthographier correctement des mots en utilisant un alphabet totalement nouveau pour la plupart d'entre eux. D'autre part, il aurait pu être intéressant d'utiliser les compétences mises en œuvre et acquises dans des conditions motivantes et encourageantes. On aurait ainsi pu tout simplement proposer aux apprenants de FLE d'étudier les autres jours de la semaine et mois de l'année. Ne venant que les mardis et les jeudis durant seulement quelques semaines, ils maîtrisaient souvent de façon très approximative les autres dates. Dans le cadre de leur réinsertion, écrire la date sera pourtant indispensable à leur future correspondance, notamment pour des lettres de candidatures à un emploi. Concernant les apprenants de LCI, le même type d'apprentissage aurait bien sûr été utile. De plus, il aurait fallu s'assurer qu'ils sachent lire l'heure, ainsi qu'un tableau à double entrée (calendrier, emploi du temps, etc.). L'innumérisme allant souvent de pair avec l'illettrisme, cette précaution n'aurait pas été superflue et aurait permis de leur proposer des exercices adaptés afin d'aider ces détenus à gagner en autonomie. De façon plus large, un

29 Responsable locale de l'enseignement

30 Français langue étrangère

prolongement de ce travail aurait pu aboutir à la rédaction de lettres et de mails (formels et informels, réels ou fictifs). Cela aurait été tout à fait indiqué et nécessaire à ces apprenants, puisqu'au sein même de la prison toute requête nécessite un courrier de la part des détenus. La maîtrise de cette catégorie d'écrits est donc indispensable à leur autonomie quotidienne. Il en ira de même à leur sortie dans le cadre de démarches administratives ou de recherche d'emploi. Ce type d'exercices à visée pragmatique est à mon sens l'entrée à privilégier dans le domaine de l'enseignement en milieu carcéral.

4.1.2 Temporalité civile versus temporalité carcérale

Qu'elle soit détenue, visiteuse ou employée, toute personne franchissant les murs d'une prison sera forcément interloquée par le temps carcéral. Ainsi, l'impression première que l'on peut avoir est que le temps semble tout à coup s'être « ralenti ». De fait, la prison est le lieu de l'attente. L'attente d'un jugement, d'une convocation ou d'un transfert, lorsque l'on se place du côté des détenus. Pour ces derniers, cette attente est bien souvent emprunte d'incertitude, car aucune date précise ou fiable ne leur sera généralement communiquée par avance. Concernant les enseignants, il pourra s'agir de l'attente de l'arrivée des détenus en classe. Celle-ci se fera toujours petit à petit et durera une quinzaine de minutes au-delà du début du cours, principalement en raison des difficultés à franchir les couloirs et à obtenir l'ouverture de la porte de sa cellule. En effet, pour tout déplacement au sein de la MAS, les détenus sont non seulement tributaires d'une autorisation ou d'une convocation, mais également de la disponibilité à la fois des surveillants et des lieux de circulation. À la Zone-école, j'ai été quotidiennement témoin des conséquences de cette perpétuelle attente. Elle génère avant tout des plaintes et des commentaires de la part des détenus, qui n'hésitent pas à interrompre le cours de façon intempestive pour s'épancher. L'enseignante prenait très mal ces interventions et y mettait très vite un terme avec autorité. En milieu carcéral les préoccupations des apprenants peuvent être telles qu'elles empêchent toute concentration et prennent ainsi le pas sur l'apprentissage. Dans ce groupe de LCI, j'ai pu observer que les tensions étaient parfois si importantes que certains apprenants restaient prostrés déclarant « ne plus en pouvoir et ne plus être capables de travailler ». L'enseignante laissait faire ou proposait un coloriage « pour se détendre ou se changer les idées ». Je trouve regrettable qu'elle n'ait pas pris en considération le désarroi des apprenants. Non apaisée,

leur affliction finissait par peser sur l'ensemble du groupe. De plus, le recours à des activités que je qualifierais d'infantiles m'a paru irrespectueux envers les détenus. Selon moi, si un enseignant doit parfois être capable de renoncer à suivre strictement sa programmation en fonction des aléas rencontrés dans sa classe, il ne s'agit pas pour autant de se soustraire à sa mission d'enseignement. En ce qui concerne les personnes temporairement perturbées par un élément externe, il aurait sans doute été judicieux d'interrompre le cours prévu à leur intention et de leur proposer une activité d'écriture en rapport avec leurs difficultés du moment. D'une part, à l'inverse d'un travail oral, cela aurait évité d'embrigader les autres apprenants dans d'inévitables débats sans fin sur l'injustice de leur condition. D'autre part, cela aurait permis à l'apprenant de se concentrer sur un travail de production d'écrits en utilisant les outils mis à sa disposition (dictionnaire, manuels, glossaire personnel, Bescherelle, etc.). Une fois organisés sur papier, leurs problèmes seraient peut-être plus facilement mis à distance et relativisés, ce qui apaiserait d'autant les tensions au sein de la classe. Le travail initialement prévu par l'enseignante aurait été reporté à plus tard. Pour autant, l'apprenant n'aurait pas subi une simple activité occupationnelle, mais aurait réellement été dans une situation d'apprentissage efficace et valorisante.

Les enseignants subissent également ce temps carcéral. En effet, si enseigner en prison leur offre une entière liberté pédagogique de par l'absence de programme, ils sont en revanche dans l'impossibilité de mettre en place un emploi du temps pérenne ou encore une programmation annuelle. Il est donc très difficile d'élaborer un projet, et la liberté pédagogique dont ils semblaient faire preuve est finalement réduite par cette temporalité carcérale dont ils doivent tenir compte quotidiennement. Enseigner en prison suppose non seulement de connaître les lois et les codes régissant ce lieu, mais encore de savoir s'adapter aux arrivées et départs imprévisibles des apprenants. Face à cette situation de travail dans l'urgence, le piège peut alors être de chercher des activités préconçues que l'on suppose adaptées à tout apprenant arrivant. Or, en proposant des activités préétablies sans tenir compte des besoins de chaque apprenant en terme d'apprentissage, mais également en terme de projet individuel de réinsertion, on risque de se heurter à un échec. J'ai ainsi pu constater que l'enseignante de LCI avait une tendance à proposer ce type de travaux issus de fichiers à ces apprenants, qui se plaignaient régulièrement de ne pas trouver de sens à ce qu'ils faisaient.

L'un des points de divergence entre vie carcérale et vie civile est de percevoir le temps selon sa durée et non plus selon un horaire ou une date précise. Dans cet espace où le temps paraît « distendu », il peut paraître paradoxal d'exiger des détenus qu'ils fassent preuve d'une systématique

ponctualité. L'intérêt d'une telle exigence est justifié par les enseignants comme pouvant aider les apprenants à garder ou à reprendre un rythme régulier, afin de faciliter leur réinsertion ultérieure. Je m'étonne cependant qu'aucun test ne soit pratiqué pour vérifier les capacités des apprenants, notamment en situation d'illettrisme, à lire l'heure ou à se servir d'un tableau à double entrée (emploi du temps, calendrier), afin de proposer une remédiation le cas échéant. Je m'interroge également sur les difficultés rencontrées par l'ensemble des détenus pour tenter de maintenir un rythme en adéquation avec celui de la vie civile, alors même qu'ils vivent une temporalité tout à fait différente. Je pense qu'ils auront à déployer une somme d'efforts particulièrement importante pour y parvenir, et ce, d'autant plus pour les détenus de longue durée qui auront pu perdre au fil des mois tout lien avec « l'extérieur ». Certains détenus sont concernés par ce problème dès leur arrivée. C'est pourquoi la RLE interroge presque systématiquement les nouveaux apprenants susceptibles de venir en classe en début de journée, pour savoir « s'ils se lèvent le matin ».

Travailler et étudier en prison signifient donc résister à l'engourdissement du temps carcéral. Cette lutte permanente pour conserver la notion du temps extérieur requiert une très grande motivation de la part des apprenants, assortie de conditions de détention rendant possible l'autonomie de l'apprenant, aussi bien au niveau matériel que psychologique.

4.1.3 Gestion du temps

Le temps carcéral s'écoule selon un mode répétitif, l'emploi du temps d'un détenu étant identique de semaine en semaine. Ainsi, se succéderont invariablement : le jour de classe, le jour de parloir, le jour de bibliothèque, le jour de sport, etc. Tout imprévu fait en prison figure d'exception. En effet, si les détenus sont par définition empêchés d'organiser à leur gré leur propre emploi du temps, il en va de même pour les personnels qui sont dans l'obligation de faire de nombreuses démarches en amont pour obtenir les autorisations nécessaires à la mise en place de tout type d'activités, qu'elles soient ordinaires ou exceptionnelles. Tel a été le cas pour organiser un concert participatif et inviter des rappers (par l'enseignant des détenus mineurs), ou encore faire une sortie au Parc de Pourtales dans le cadre d'un projet d'écriture sur l'environnement (par l'enseignante documentaliste).

Les détenus vivent souvent très mal tout changement dans l'organisation de leurs plannings, en particulier lorsque cela aboutit à une privation (absence d'un professeur, retard à un parloir, etc.). La

prison étant par principe le lieu de toutes les privations, être privé des quelques activités auxquelles on a encore droit donne très vite lieu à des situations démotivantes et frustrantes, qui peuvent aboutir à des tensions. Dans tous les cas, les réactions seront exacerbées et pourront se perpétuer sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines. Les répercussions sur la classe se feront sentir rapidement. Elles se traduiront en général par un refus de travailler, accompagné parfois de commentaires plus ou moins virulents, voire même d'un départ intempestif de la salle de classe. Les détenus se raccrochent avec ardeur à cet emploi du temps coutumier, qu'ils ne paraissent plus vivre comme une habitude, mais presque comme une véritable addiction. Bien qu'ils n'aient que peu de prise sur l'organisation de leurs journées, ces rituels hebdomadaires semblent avoir sur les détenus un effet apaisant. Ce fut le cas d'un apprenant, détenu depuis près de trois ans à la MAS et ayant appris son transfert imminent vers un Centre de détention. Ses principales préoccupations étaient alors de « perdre ses habitudes ».

Les détenus sont souvent très attachés à obtenir rapidement une formation rythmant leurs semaines. Or, en Maison d'arrêt, l'offre de formations est nettement plus restreinte qu'en Maison de peine. De plus, les prévenus et les condamnés à des peines très courtes n'ont pas droit aux mêmes opportunités de formations que les condamnés à des peines plus longues. En outre, avant de pouvoir proposer un cours à un nouvel apprenant, la RLE doit également tenir compte des incompatibilités d'emploi du temps (entre sport et formation par exemple), ainsi que des listes d'attente pour les formations très demandées. Cela est vrai pour les détenus ayant pu rencontrer au préalable l'assistante de formation, mais elle m'a avoué que « beaucoup d'entre eux passent à la trappe » en raison du manque de temps dont elle dispose pour les recevoir. Ces personnes ne se verront donc proposer aucune formation au cours de leur détention. La conséquence de l'ensemble de ces paramètres est que nombre d'entre eux seront privés de la formation demandée, et au mieux accéderont à une formation de substitution. Le cas était flagrant en cours de LCI. En effet, parmi la quinzaine de détenus qui ont fréquenté ces cours durant ma présence à la MAS, seulement deux étaient en situation d'illettrisme. Les autres relevés soit du FLE, soit des classes passerelles préparant le CFG³¹. Leur présence était due à des incompatibilités d'emploi du temps, à des cours complets ou encore à l'inexistence de cours adaptés. Cette dernière catégorie touche essentiellement les apprenants de FLE, car d'après les enseignantes « on ne sait plus où les mettre, parce qu'ils sont déjà trop avancés pour aller en cours de FLE ». Une telle situation a pour répercussion d'octroyer des difficultés supplémentaires à l'enseignante. Au lieu de prendre en charge un groupe de LCI, elle se trouve face à un groupe

31 Certificat de formation générale

mêlant LCI, FLE et niveau CFG. Les niveaux et les besoins des apprenants de chaque sous-groupe étant très hétérogènes, l'enseignante doit organiser autant de cours particuliers que d'apprenants présents. Lors de mon entretien avec la RLE, elle constatait que « les enseignants font comme ils peuvent dans l'urgence ». À aucun moment il n'a été question de proposer une solution pour harmoniser les groupes d'apprenants et soulager l'enseignante. Cette situation est préjudiciable autant pour l'enseignante que pour les apprenants, à qui elle n'était pas toujours en mesure de proposer un travail individualisé et adapté.

Je m'interroge sur la possibilité d'envisager la prise en charge de sa propre réinsertion dans la vie civile, alors que l'on vit dans un cadre où l'organisation même du temps nous est imposée. Il paraît également difficile d'élaborer un projet de formation lorsque l'offre est limitée, inadaptée, ou que l'on soit finalement empêché, pour des raisons pragmatiques, d'accéder à celle de notre choix.

4.1.4 Utilisation du temps de détention

La routine imposée aux détenus présente deux versants opposés. Elle est ainsi à la fois rassurante et accablante.

L'aspect rassurant impacte particulièrement les détenus arrivants, notamment les primaires³². La grande majorité de ceux que j'ai pu rencontrer lors d'entretiens arrivants ou de tests de positionnement, était particulièrement avide de voir ce temps carcéral occupé et organisé par un maximum d'activités. Selon leurs témoignages, la priorité des détenus primaires est de combler au plus vite ce temps libre qui s'impose soudainement à eux et de s'occuper l'esprit pour éviter d'avoir des idées sombres. Certains affirment « ne pas être là pour perdre leur temps » et vouloir en profiter pour faire une formation et se remettre à niveau. Mais ces derniers sont loin de représenter la majorité. De plus, on est en droit de se demander si face aux enseignants qui représentent une certaine forme d'autorité, ils ne se sentent pas obligés de tenir ce type de discours, leur but étant peut-être de s'assurer l'obtention d'une place en Zone scolaire où les cours sont souvent très vite complets.

A contrario, tout un chacun peut facilement concevoir que ce temps carcéral puisse être perçu avec accablement, les détenus étant constamment dans l'attente et dans l'incertitude, quant à une date de

32 Personnes incarcérées pour la première fois

jugement ou de libération par exemple. Les récidivistes et les condamnés à des peines longues avec qui j'ai pu m'entretenir considèrent, quant à eux, l'école comme une façon de « passer le temps », moins ennuyeuse que de rester en cellule. Connaissant les systèmes de remises de peine, ces détenus se disent souvent plus motivés par le gain de RPS³³ que par les formations en elles-mêmes. Il en va de même pour le travail, qui attire plus par son salaire que par la tâche à effectuer ou les relations sociales que l'on peut y établir.

Le choix de s'inscrire dans un parcours de formation semble donc être biaisé par des priorités annexes, aussi bien pour les primaires que pour les récidivistes. Ce temps de formation est ainsi utilisé à bien d'autres fins que celui de l'apprentissage en vue d'une future réinsertion professionnelle.

C'est également le point de vue du corps enseignant. Les personnels rencontrés s'accordaient tous pour dire que ce temps de détention était utilisé par les détenus avant tout pour obtenir des RPS. Ce système récent de remises de peine, instauré par la loi Perben (Ministère de la Justice, 2004), a, selon eux, perverti l'organisation des formations qui avait cours auparavant. Ils disent ressentir une baisse de la motivation des détenus et ne plus être en mesure de discerner « ceux qui viennent pour les RPS, de ceux qui viennent réellement pour étudier ». L'école est ainsi réduite au rang de passe-temps, ce qui a pour conséquence de poser la question de sa place et de son utilité au sein de la MAS. Il semblerait qu'elle n'a plus toujours le rôle de vecteur de réinsertion sociale et professionnelle qui lui était soi-disant jadis imparti.

4.1.5 Le temps carcéral à la MAS

Il existe une réelle diachronie entre le temps carcéral et le temps de la vie civile, qui peut parfois constituer un véritable frein à tout engagement vers la réinsertion. Aussi bien les enseignants que les apprenants n'ont de prise effective sur le temps, et il en résulte une difficulté partagée quant à l'organisation et la prise en charge de formations de réinsertion.

Le temps carcéral est vécu et présenté comme une parenthèse entre le temps « d'avant » et le temps « d'après » l'incarcération. L'objectif des formateurs et enseignants est de permettre aux détenus d'optimiser cette période, afin de préparer leur sortie, mais les moyens disponibles et les contraintes

33 Remises de peine supplémentaires

légales semblent paradoxalement aller à l'encontre de toute tentative d'aide à la réinsertion.

Alors qu'une des missions premières de l'école est de tout mettre en œuvre pour assurer la maîtrise de la langue française, elle paraît ne plus être en mesure d'y répondre totalement à la MAS. Cela se traduit par un temps d'enseignement hebdomadaire insuffisant. En effet, si la loi prévoit une durée de 6h par semaine (Ministère de l'Éducation nationale & Ministère de la Justice, 2011, p. 2-3), les apprenants inscrits en LCI à la MAS ne bénéficient que de deux séances par semaine d'une durée totale de 2h30. Les raisons invoquées par la RLE pour expliquer cette situation sont « une suppression de poste et un manque de moyens humains ». D'après moi, il s'agit néanmoins d'un choix de la part de l'équipe enseignante de la Zone-école. En effet, il eut été possible de privilégier les cours de LCI en leur accordant plus d'heures d'enseignement aux dépens d'autres formations, telles que la préparation au DAEU³⁴. Cette dernière pourrait se faire entièrement ou en partie par correspondance, les apprenants inscrits étant très peu nombreux et d'un niveau suffisamment élevé pour prendre en charge leur formation en autonomie. Je trouve regrettable que les personnes les plus fragiles et les plus en difficulté ne soient pas davantage soutenues par la Zone-école.

D'après l'assistante de formation, « les détenus ont toujours beaucoup de difficultés à se projeter et à élaborer un projet de formation ». Il semble évident que ces difficultés puissent être accentuées chez les personnes maîtrisant peu la langue française. En ce qui concerne les apprenants allophones rencontrés en entretien, la plupart d'entre eux se sont dits désintéressés par l'apprentissage du français. Se sachant expulsés du territoire français à l'issue de leur peine, ils n'envisageaient souvent aucune utilité ultérieure à l'apprentissage de cette langue, hormis le gain de RPS. Les détenus condamnés à de longues peines ont, quant à eux, des difficultés à considérer l'intérêt de l'apprentissage du français en terme de réinsertion. Leur date de libération étant souvent incertaine ou trop lointaine, ils conçoivent davantage cet apprentissage comme une activité de loisir que comme un moyen de réinsertion sociale. Enfin, les personnes en situation d'illettrisme ont avant tout des besoins d'ordre pragmatique (écrire des lettres, remplir des formulaires, etc.). Ceux que j'ai rencontrés à la Zone-école manifestaient surtout l'envie d'acquérir davantage d'autonomie et d'estime de soi.

Il me paraît donc essentiel que les besoins des apprenants, aussi bien en terme d'apprentissage que d'objectifs personnels de réinsertion, soient évalués avant le début de toute formation et qu'il en soit tenu compte pour élaborer des programmations individuelles d'enseignement.

34 Diplôme d'accès aux études universitaires

4.2 Rapport à l'autorité

4.2.1 La prison, une société hyperhiérarchisée

La prison fonctionne par essence en vase clos. Elle peut donc paraître telle une microsociété avec ses propres règles et principes de fonctionnement. Comme beaucoup de sociétés, elle fonctionne de manière hiérarchique. En revanche, elle a ceci de particulier d'être hiérarchisée de manière exacerbée.

Si l'on considère les personnels de l'administration pénitentiaire, on observe qu'ils entretiennent un mode de relations assez similaire à celui de l'armée. Par exemple, ils sont astreints à l'uniforme et ont tous des grades propres à leurs fonctions.

Cette hiérarchisation sociale touche encore plus et à bien des niveaux l'ensemble des détenus. Cela se traduit tout d'abord dans l'architecture même des locaux. En effet, chaque bâtiment et chaque étage de la MAS³⁵ sont réservés à un type spécifique de détenus. Ils sont ainsi regroupés selon leurs délits et/ou leurs profils (primaires³⁶ vs récidivistes). Par conséquent, il est tout à fait possible de connaître le type d'infraction commise par un détenu simplement en fonction du numéro de sa cellule.

Si les surveillants et autres personnels pénitentiaires sont gradés, il existe de façon symétrique une forme de hiérarchie parmi les détenus. Ainsi, la RLE³⁷ m'informa que les braqueurs, en particulier ceux n'ayant pas fait couler de sang pour acquérir leur butin, sont tout en haut de l'échelle. Viennent ensuite les voleurs, les dealers, etc., pour arriver enfin tout en bas de l'échelle aux détenus condamnés pour outrages aux bonnes mœurs.

Ces derniers, surnommés les « pointeurs » dans le jargon carcéral, sont largement voire unanimement méprisés par tous les autres détenus. L'un d'entre eux m'a déclaré lors d'un entretien qu'il était « impossible de les supporter, tant leur crime était *anormal* ». Leurs actes jugés « hors norme » justifiaient pour ce détenu d'être dans « l'obligation de les battre » s'il les croisait. La RLE m'a ensuite expliqué que si tout crime sexuel, a fortiori lorsque les victimes sont mineures, est perçu avec effroi à l'extérieur de la prison, à l'intérieur ces sentiments d'horreur sont décuplés et les

35 Maison d'arrêt de Strasbourg

36 Personnes incarcérées pour la première fois

37 Responsable locale de l'enseignement

réactions qui en découlent seront fatalement violentes et démesurées.

De façon plus équivoque, j'ai également constaté à plusieurs reprises une certaine forme de mépris ou de répulsion de la part des personnels pénitentiaires et enseignants envers ceux qu'ils appellent également les « pointeurs ». Pourtant, une fois passés les murs de la prison, ces détenus sont de véritables victimes potentielles. Risquant les pires supplices, ils acceptent en général d'être placés sous protection dans un quartier leur étant réservé. Ils auront ainsi un emploi du temps spécifique, leur permettant d'éviter au maximum de croiser les autres détenus. Sous prétexte de sécurité, les délinquants sexuels se retrouvent donc en quelque sorte ostracisés.

À l'occasion de ma visite de la MAS, le surveillant qui accompagnait le groupe de visiteurs nous expliquait qu'en général les délinquants sexuels étaient les plus assidus à l'école. Or, à la Zone scolaire, la RLE m'a affirmé n'avoir ni les moyens ni la volonté de séparer les détenus selon leurs crimes. Tous partagent ainsi les mêmes cours et c'est a priori le seul moment où ces détenus protégés se trouvent mêlés aux autres. J'ai pu observer que cela entraîne de grandes difficultés pour les enseignants qui ont à gérer des tensions et conflits permanents au sein même de leurs salles de classe. Ils doivent ainsi endosser le rôle de surveillant, ce qui impacte forcément la qualité de leur enseignement.

Les enseignantes auprès de qui j'ai effectué mon stage prétendaient ne pas s'informer des casiers judiciaires de leurs apprenants, de leurs dates de sortie, etc., hormis lorsqu'on leur signalait un individu dangereux. Toutefois, je nuancerais leurs propos. En effet, effectuant les tests de positionnement, elles s'entretiennent avec chacun et ont accès à toutes les fiches de renseignements. Sur ces dernières, comme sur tout document relatif à un détenu, figure forcément le numéro de sa cellule, révélateur implicite de l'acte dont il est accusé. De plus, les détenus sont très bavards en classe et se livrent régulièrement en ce qui concerne leurs délits.

De prime abord, nier les actes de leurs apprenants peut paraître venir d'un bon sentiment et avoir un objectif égalitaire. Néanmoins, il me semble qu'en situation d'enseignement, il n'est jamais bénéfique de négliger les individualités. Ce passé criminel fait partie intégrante de leur quotidien carcéral et je m'interroge sur l'intérêt de vouloir effacer un élément douloureux, mais omniprésent et connu de tous. Je suis au contraire convaincue que ce qui prime est avant tout de se connaître afin de créer une relation entre enseignant et apprenants. Il me paraît périlleux d'envisager une situation d'enseignement-apprentissage sans qu'un minimum de liens n'ait été tissé entre les individus d'une classe. Cela est peut-être encore plus vrai en prison, où la violence est constamment latente, et la chaleur humaine bien souvent laissée à l'entrée, à l'extérieur des murs. S'il n'est sans doute pas

opportun d'évoquer les situations pénales de chacun durant la classe, il peut être intéressant de faire travailler les apprenants sur des sujets personnels, tels que leurs passions, leurs situations familiales ou encore leurs professions. Ces sujets pourront permettre de traiter des thématiques propres à tout projet de réinsertion, tout en abordant des éléments linguistiques nouveaux.

J'ai pu constater à plusieurs reprises lors des séances de LCI³⁸ que de réelles tensions animaient la classe. Les « pointeurs », au nombre de quatre, étaient systématiquement pris pour victimes. Il pouvait s'agir de réflexions, de rétention de matériel, etc. qui menées à répétition avaient pu pousser à bout certains apprenants. L'un d'eux a fini par quitter le cours en se prétendant « persécuté ». À aucun moment l'enseignante n'est intervenue, autorisant ainsi implicitement la situation à se dégrader. Il est probable que lutter de façon permanente contre ces règles hiérarchiques tacites qui régissent les relations entre les détenus, soit à la fois usant et une charge trop pesante pour les enseignants. Je crois que de ce point de vue, les enseignants manquent cruellement d'accompagnement et de soutien, aussi bien de la part de leur hiérarchie que de celle de l'AP³⁹, afin de trouver les moyens nécessaires à la mise en place d'un climat d'enseignement serein.

Les travaux de groupe ou la mise en place de tutorat sont quasiment invisibles dans un tel climat. La tâche de l'enseignante de LCI est rendue extrêmement ardue, puisqu'elle a à faire face à un groupe d'apprenants aux niveaux et aux besoins totalement hétérogènes, chacun sollicitant énormément sa présence et son aide. Il me paraît regrettable qu'une solution matérielle ne puisse être envisagée pour regrouper les apprenants d'une part selon leurs réels besoins⁴⁰, et d'autre part selon leurs profils carcéraux. D'après les enseignantes, les détenus font peu de progrès, et elles-mêmes se disent découragées par la situation et démotivées par leur travail. Comment dans de telles conditions envisager de faire porter à l'école tout ou partie du projet de réinsertion des détenus ?

4.2.2 Autoritarisme ou infantilisation ?

Évoquer la prison fait forcément référence à la notion d'autorité. Cet aspect hiérarchique se traduit par un grand nombre de lois et de règlements officiels, mais ce sont les actes et les éléments du

38 Lutte contre l'illettrisme

39 Administration pénitentiaire

40 cf. 4.1 Rapport au temps

quotidien qui ont retenu mon intérêt. En effet, ces habitudes qui pourraient passer pour insignifiantes et auxquelles plus personne ne prête attention traduisent à mon sens avec représentativité les relations interpersonnelles qui se jouent au sein de la MAS.

L'un des premiers éléments marquants rencontrés fut l'interdiction de courir dans les couloirs. Cela m'a d'autant plus frappée qu'il pourrait s'agir d'un alinéa du règlement intérieur d'une école primaire. Au-delà de l'aspect sécuritaire qui interdit à quiconque de courir dans les couloirs et les lieux de promenade d'une prison, il m'a donc semblé, de par cette similitude, que cette règle avait également un aspect infantilisant. Elle s'insère dans un ensemble de règles propres à la Zone scolaire de la MAS où « tout doit toujours être placé sous clé » et où « aucun apprenant ne doit jamais rester seul en classe ». Dans l'unique lieu de la MAS qui soit volontairement exempt de caméra, il est paradoxal de vouloir à tout prix placer tout le monde sous surveillance, augmentant d'autant la tâche et la responsabilité des enseignants. De par ses missions d'éducation, l'école paraît être le lieu idéal de formation et d'accompagnement vers la réinsertion. Or, je m'interroge sur la possibilité d'apprendre lorsque l'on ne se voit nullement accorder de confiance, même par ses propres enseignants.

En se penchant sur le « Guide du détenu arrivant⁴¹ » (Ministère de la Justice, 2015a), on constate que les principaux verbes utilisés sont *pouvoir* et *devoir* dans les locutions : « vous pouvez », « vous devez », « vous ne pouvez pas ». Tout est présenté sous la forme d'une liste très simpliste, qui a tout du règlement intérieur qu'encore une fois l'on pourrait retrouver sur les murs d'une salle de classe d'école primaire. À aucun moment il n'est question de *droits* et de *devoirs*. On s'adresse donc à des détenus réprimés et non à des citoyens détenus. Ce guide, distribué à chaque arrivant, donne d'emblée le ton d'un règlement qui se veut résolument infantilisant. On doit toutefois reconnaître qu'un effort a été fourni afin de le proposer en neuf langues différentes. En revanche, je m'interroge sur les aides à la lecture dont peuvent disposer les locuteurs de langues dites « minoritaires », ainsi que les personnes en situation d'illettrisme. Je n'ai eu connaissance d'aucun soutien particulier en ce sens, qu'il s'agisse de personne ressource ou de cours de la Zone-école par exemple. Accueillant des détenus relevant du FLE⁴² et de l'illettrisme, les cours de LCI de la MAS pourraient pourtant être le lieu idéal pour expliciter ce guide. Indispensable à leur nouvelle existence en prison, ce document pourrait parfaitement tenir lieu de support de travail, aussi bien pour la lecture que pour l'acquisition de vocabulaire nouveau. Par ailleurs, pourquoi ne pas proposer aux détenus de réécrire à leur manière ce règlement somme toute assez infantilisant et oppressant ? À mon avis, l'écriture pourrait

41 cf. Annexes : Guide du détenu arrivant

42 Français langue étrangère

permettre, en réinventant un présent difficile, d'évacuer une certaine dose d'irritabilité et de mécontentement.

Si ce règlement n'est pas correctement respecté, sa logique veut que les détenus soient punis. Il pourra s'agir d'un parloir disciplinaire ou du fameux « mitard », autrement dit l'isolement au quartier disciplinaire. Cette notion de punition, employée par l'ensemble des personnels, m'a posé question. Comment peut-on envisager de punir davantage une personne qui se trouve déjà incarcérée par décision de justice ? De plus, il m'a semblé que cet aspect punitif n'avait aucun but constructif et contribuait sans doute à augmenter la révolte intérieure que certains individus entretiennent contre le système carcéral. Bien évidemment il est parfois nécessaire d'isoler certaines personnes par mesure de sécurité. Mais d'après le témoignage des surveillants, le système carcéral français vise au maximum à isoler les personnes de façon quotidienne (repas pris individuellement en cellule, etc.). Les membres de l'association de réinsertion « La cité relais » (Association La cité relais, 2015) m'ont ainsi confié qu'à leur sortie de la MAS, les détenus devaient entre autres réapprendre à dîner en commun autour d'une table et avaient beaucoup de mal à faire des activités en groupe. Il paraît évident que tout excès de répression, contrebalancé par trop peu d'éléments valorisants, ne pourra guère avoir d'effet bénéfique à long terme. En conséquence, il est d'autant plus regrettable de ne pouvoir mettre en place des activités de classe basées sur le tutorat et l'entraide, et ce, en raison de la constitution des groupes de LCI⁴³. Ces derniers étant totalement hétérogènes, ce type d'organisations serait pourtant idéal pour permettre à la fois aux détenus de gagner en autonomie et en confiance en eux, et à l'enseignante de pouvoir se concentrer davantage sur les apprenants en difficulté.

La question du choix de l'emploi du vouvoiement ou du tutoiement me paraît centrale dans toute relation hiérarchique. D'après mes observations, mais également selon un rapport du CGLPL⁴⁴ faisant suite à un contrôle des conditions de détention à la MAS et ayant eu lieu lors de mon stage entre le 9 et le 13 mars 2015, plus de 50 % des surveillants et personnels enseignants tutoient les détenus. (Contrôleur général des lieux de privation de liberté, 2015) Les surveillants eux-mêmes m'ont pourtant affirmé que cette pratique était interdite par le Code de procédure pénale. Les enseignants, quant à eux, ont comme parade de demander aux détenus si le tutoiement ne les dérange pas. Question de pure rhétorique puisqu'au final il s'agit simplement d'une façon comme une autre de leur imposer d'être tutoyés. Il va sans dire que ce tutoiement n'est jamais réciproque et que les détenus vouvoient l'ensemble des personnels et les appellent « chef », « monsieur » ou

43 cf. 4.2.1 La prison, une société hyperhiérarchisée

44 Contrôleur général des lieux de privation de liberté

« madame », alors qu'eux-mêmes sont désignés par leur seul prénom ou seul nom de famille, voire même souvent par un surnom. Cette façon de s'adresser à autrui m'évoque une école d'un autre temps. Je m'interroge sur la nécessité d'employer de tels procédés et présume qu'il s'agit de la part des personnels d'une peur de ne pas être respectés qui les poussent à recourir à l'autoritarisme et à l'humiliation. Cette dernière, dont j'ai été témoin à plusieurs reprises, a également été dénoncée par le rapport du CGLPL de mars 2015 (Contrôleur général des lieux de privation de liberté, 2015). Le recours à de telles méthodes me paraît incompatible avec tout postulat d'éducabilité. Or, en raison de leur passé scolaire souvent douloureux, les personnes en situation d'illettrisme ont un besoin particulièrement important d'être encouragées, sécurisées et valorisées pour entrer dans les apprentissages. Il semble évident que les pratiques ayant cours à la MAS ainsi qu'à la Zone scolaire vont souvent à l'encontre de tout soutien.

Certaines activités pédagogiques récurrentes sont également infantilisantes. Il est régulièrement proposé aux détenus d'assister à des Kamishibai ou de faire des coloriages en classe. Ces activités auraient pourtant pu être utilisées pour être mises au service de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pourquoi ne pas préparer la rédaction et/ou la lecture d'un récit qui pourrait être illustré et lu tel un Kamishibai ? La plupart des détenus ayant des parloirs, parfois avec leurs enfants, ils auraient ainsi pu présenter leur travail à leurs visiteurs. À l'occasion de mes entretiens à la MAS avec des personnes en situation d'illettrisme, ces dernières m'ont confié que si elles voulaient apprendre à lire et à écrire c'était bien sûr dans un souci d'indépendance, mais également pour que leurs enfants soient fiers d'elles et qu'elles puissent entretenir une correspondance avec eux. Proposer des activités permettant de consolider un lien affectif avec l'extérieur serait à mon sens l'un des moyens idéals pour motiver les apprenants à fréquenter la Zone-école de façon régulière dans la perspective de construire un parcours d'apprentissage et de réinsertion.

Alors que l'idée de retourner à l'école peut en soi paraître une régression, ce sentiment peut sans doute être décuplé pour un apprenant ayant eu un passé scolaire difficile. Afin d'aider ces apprenants à modifier leurs représentations de l'école, les enseignants exerçant en prison n'ont d'autre choix que de leur proposer des activités valorisantes. Ces personnes vivent un quotidien pénible, dans lequel ils subissent pressions et réprimandes. Il me semble que le rôle de l'école doit être, en prison peut-être plus qu'ailleurs, de proposer des activités permettant à chacun de se responsabiliser, et de retrouver suffisamment d'estime et de confiance en soi pour être en mesure d'entrer dans les apprentissages.

4.2.3 Quid de l'intimité ?

La surpopulation des Maisons d'arrêt françaises est un fait avéré. Selon le rapport du CGLPL datant de mars 2015, la MAS ne fait pas exception. Calibrée pour accueillir 444 personnes, elle en comptait 730 selon l'inscription au greffe, lors de ma visite de la MAS, le 8 avril 2015. L'arrivée en flux tendu des personnes à incarcérer oblige le personnel à réaménager les cellules. Cela consiste en général à ajouter un matelas à même le sol, empêchant définitivement tout déplacement dans cet espace réduit. D'environ 9 m², chaque cellule est à l'origine prévue pour accueillir une personne (deux en cas de prévention du suicide). Elles hébergent en réalité entre deux et trois prisonniers. Tout arrivant découvre alors très vite que la promiscuité et le manque d'hygiène seront dorénavant son lot quotidien. En effet, il s'agit d'arriver à cohabiter avec un ou deux inconnus, sans espace pour se mouvoir ou pour ranger ses affaires personnelles. Il faut entre autres supporter de partager des toilettes à peine isolées du reste de la cellule par un simple muret. Selon l'assistante de formation, cette cohabitation forcée entre personnes issues de milieux parfois très différents peut mener très rapidement à des conflits et avoir des conséquences dramatiques. Celles-ci peuvent être d'ordre physique aussi bien que psychologique.

De nombreux détenus m'ont expliqué être incapables de travailler en cellule, gênés par le bruit ou encore par des tensions avec leur codétenu. Les motifs, qui les empêchent de pouvoir se concentrer et de réviser en cellule, sont multiples. Les apprenants de LCI ne bénéficient que de deux séances hebdomadaires d'une heure quinze chacune. S'ils ne trouvent pas le temps et l'espace de tranquillité nécessaires pour étudier en dehors de ces deux séances, leurs progrès seront considérablement ralentis.

Parmi les apprenants rencontrés au cours de LCI, un seul travaillait assidûment en dehors des cours. Gérard faisait partie des personnes en situation d'illettrisme. Il est le seul pour qui les progrès étaient nettement visibles et l'enseignante m'avoua « que jusqu'à présent jamais personne n'avait atteint ce niveau ». Contrairement aux autres détenus du groupe, il n'était pas indigent et avait de nombreux parloirs avec différents membres de sa famille. De plus, durant notre entretien il m'a expliqué qu'il travaillait en détention et qu'il avait les moyens financiers d'investir dans un projet professionnel très concret dès sa sortie. En prison, ces éléments sont d'un grand soutien psychologique et peuvent suffire à vous donner beaucoup de force morale.

Si la volonté et la motivation personnelles sont nécessaires à tout apprentissage, les conditions matérielles jouent un rôle non négligeable pour la réussite des apprenants. Il n'est pas certain que

l'on puisse agir facilement sur les premières, en revanche il est déplorable que les conditions matérielles des Maisons d'arrêt empêchent les détenus d'étudier, entravant d'autant leur processus de réinsertion et augmentant par conséquent tout risque de récidive.

4.2.4 Du respect des individus à la pédagogie de projet

Aussi bien le règlement de la prison que les usages quotidiens de la MAS obligent les détenus à subir en permanence la violation de leur intimité (surveillance des caméras, écoutes de leurs appels téléphoniques, censure de leurs courriers, fouilles de leurs cellules, etc.) et les placent d'emblée en position d'infériorité vis-à-vis du personnel pénitentiaire et enseignant (tutoiement, confiscation d'objets personnels, réglementation en matière d'habillement, quota de douches, etc.). L'environnement carcéral contraint toujours beaucoup plus qu'il ne tolère. Dans ce contexte, l'école pourrait endosser un rôle intermédiaire. Vecteur d'apprentissage et de réinsertion, l'école devrait, à mon sens, être capable de faire le lien entre l'*intérieur* et l'*extérieur*, tout en faisant preuve de respect et de souplesse envers les apprenants.

Lors de mon stage à la MAS, j'ai constaté que les apprenants n'y étaient pas traités différemment que par l'ensemble de l'AP. Cette dernière avait une certaine ascendance sur le fonctionnement de la Zone-école, et les enseignants s'en plaignaient régulièrement. Pourtant, il semblerait qu'ils aient subi, plus ou moins à leur insu, l'influence du mode de fonctionnement du reste de la MAS. Par exemple, lorsque des détenus avaient à s'entretenir avec la directrice, ils n'étaient jamais invités à s'asseoir, ou tout au plus sur un petit tabouret, le fauteuil étant réservé à d'autres types de visiteurs. Ou bien encore, j'ai constaté qu'il n'était jamais question d'excuses lorsqu'à plusieurs reprises la RLE les interrompait pour répondre au téléphone. Dans un tel contexte, le tutoiement systématique et unilatéral pratiqué par les enseignantes envers les détenus m'a paru relever du manque de respect. De ce que j'ai pu observer, l'unique tentative pour établir une certaine équité entre enseignant et apprenants, a été la rituelle poignée de mains, au début et à la fin de chaque cours. Cependant, si les détenus y étaient très attachés et ne manquaient jamais de se saluer ainsi, l'enseignante ne s'y soumettait qu'à contrecœur et déclarait souvent en classe « qu'elle allait faire l'effort de serrer la main aux détenus, car sinon on allait encore lui reprocher de ne pas dire bonjour. »

L'existence d'une si forte hiérarchie se ressent en permanence à la MAS, et même à la Zone-école.

L'enseignante de LCI avait également sa propre façon d'imposer son ascendance. Régulièrement, elle se permettait de raconter à l'ensemble de la classe des anecdotes à caractère privé, mais elle interrompait immédiatement les apprenants s'apprêtant à en faire autant, s'octroyant en quelque sorte le monopole de la parole. Cela aurait pourtant pu être une façon spontanée de mieux se connaître et se faire confiance. Afin d'instaurer un climat plus serein au sein de la classe, un temps de parole aurait pu être proposé régulièrement par l'enseignante. Ce moment d'échanges aurait pu avoir un thème libre ou imposé, et possiblement en lien avec la suite du cours. Pratiqué en début d'heure, il aurait permis aux apprenants de s'épancher ou de se rappeler un agréable souvenir *extérieur* et d'être ainsi plus disponibles et concentrés par la suite.

Durant mes trois mois passés à la MAS, je n'ai assisté à aucune séance d'oral en cours de LCI. Le travail était systématiquement individuel et à l'écrit. Une activité orale régulière aurait pourtant été bénéfique aussi bien pour les personnes en situation d'illettrisme que pour celles relevant du FLE. Les premières auraient pu gagner en confiance en aidant les apprenants allophones, et ces derniers, se plaignant souvent de n'avoir l'occasion de parler français qu'en classe, auraient pu bénéficier d'un entraînement de qualité. Par ailleurs, un travail oral aurait été un préalable indispensable à tout travail écrit ultérieur. Il semble évident qu'en négligeant de développer les compétences orales de ses apprenants, l'enseignante les mettait en difficulté aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Ne proposant aucune place à l'oral, l'enseignante exigeait paradoxalement que l'on ne parle que français dans sa classe. Elle invoquait comme prétexte que le français était la seule langue commune à l'ensemble des personnes présentes. J'aurais tendance à nuancer ces propos. En effet, il y avait deux groupes d'apprenants, l'un composé de turcophones et l'autre de roumanophones, qui appréciaient particulièrement de se retrouver et d'échanger dans leurs langues d'origine. Je crois qu'elle aurait pu tirer parti de cette situation, en les autorisant à traduire ou à expliquer des consignes en turc ou en roumain, par exemple. De plus, des travaux à dimensions interculturelles auraient pu être proposés à ces deux groupes d'apprenants dans le but de mettre en commun leurs connaissances et de les partager avec la classe.

Si les langues des apprenants ne sont pas prises en considération en classe de LCI, il en va de même des évaluations et des besoins des apprenants. En effet, l'enseignante faisant pourtant elle-même passer les tests de positionnement m'a avoué ne pas utiliser ces évaluations et ne lire ni les lettres, ni les fiches de renseignements des détenus. En conséquence, elle ne connaissait ni leurs motivations, ni leurs parcours, ni leurs acquis, ni leurs besoins, ni même leurs projets. Je m'interroge alors sur l'utilité de ces tests de positionnements s'ils ne permettent pas de préparer des parcours individuels

adaptés. Il semblerait que ces évaluations *passées à la chaîne* ne servent qu'à placer rapidement les apprenants dans des cours parfois inadaptés, et soient ainsi du temps perdu si l'on considère les données obtenues, mais inexploitées.

Par ailleurs, l'enseignante « *préparait* » régulièrement ses séances durant les cours. Elle m'expliquait qu'« avant elle faisait des programmations, mais que maintenant elle n'avait plus le temps », c'est pourquoi elle choisissait des fiches d'exercices dans ses anciens classeurs « pour recycler ses vieilles photocopies ». La conséquence était que le travail n'était en général pas adapté aux besoins et aux niveaux des apprenants, qui s'en plaignaient régulièrement.

À mon sens, la pédagogie de projet aurait dû trouver toute sa place en classe de LCI. En tenant compte des individualités et des capacités de chacun, elle aurait permis de redonner aux apprenants la motivation et la confiance en soi nécessaires pour entrer dans les apprentissages. Or, de nombreuses associations interviennent au sein de la MAS et proposent diverses activités aux détenus. Parmi les plus prisées se trouvent l'association de médiation animale Evi'dence (Association EVI'DENCE, 2015) et l'atelier cycles géré par la communauté Emmaüs de Mundolsheim. Leur but commun est de permettre aux détenus d'élaborer un éventuel projet professionnel. Certains apprenants de LCI y participaient régulièrement et en parlaient avec plaisir. Il me paraît évident qu'un travail collectif autour des différents projets de réinsertion aurait pu se mettre en place entre l'école et les associations. Ces dernières auraient apporté l'aspect technique et professionnelle, tandis que l'enseignante se serait concentrée sur l'aspect linguistique.

Même en milieu carcéral, l'école devrait pouvoir permettre une ouverture et un lien vers l'extérieur, permettant ainsi de faire oublier le temps d'un cours pourquoi on est là.

4.3 Rapport à l'écrit

4.3.1 Besoins et usages quotidiens de l'écrit

En France, sur l'ensemble des lieux de privation de liberté, on dénombre en moyenne un quart des détenus en situation d'illettrisme, ainsi qu'un cinquième des prisonniers nécessitant un soutien en FLE⁴⁵. De ce fait, c'est près de la moitié de la population carcérale qui se trouve en grande difficulté face à l'écrit en langue française. Il peut donc paraître assez paradoxal d'imposer aux détenus un mode de fonctionnement qui repose essentiellement sur l'écrit. En effet, quelle que soit la démarche envisagée, chaque personne écrouée devra dorénavant formuler une *requête*⁴⁶ par écrit.

À la MAS⁴⁷, ces *requêtes* s'effectuent en utilisant une fiche conçue selon un modèle unique pour l'ensemble des services. Ce formulaire me paraît présenter plusieurs difficultés d'utilisation. D'une part, il requiert des compétences avérées de lecture et d'écriture. Il s'agit d'être capable de lire la liste des services présents à la MAS, afin de choisir la case correspondante au destinataire de la requête. Il faudra ensuite rédiger librement sa demande à la suite du document. On y constate l'utilisation d'une police d'écriture trop petite pour une personne ayant des difficultés de lecture. Par ailleurs, le vocabulaire (greffe, vaguemestre, etc.), ainsi que les acronymes (SPIP⁴⁸, SMPR⁴⁹, etc.) utilisés sont spécifiques au milieu carcéral, et ne seront pas forcément connus des primaires⁵⁰ ou des personnes ayant des difficultés en français. D'autre part, l'usage de ce formulaire suppose la connaissance non seulement du fonctionnement des *requêtes*, mais également de celui de l'ensemble des services de la MAS et de leurs attributions. En effet, une erreur dans le type ou le nombre de services choisis, et la *requête* n'aboutira pas. Les détenus se trouvent alors face à une double difficulté : avoir une maîtrise suffisante de la langue française écrite et connaître l'organisation de l'ensemble des services de la MAS.

Lors de mon stage à la MAS, j'ai constaté que seule l'assistante de formation tentait de s'assurer de la bonne compréhension du mode d'emploi des *requêtes* par les arrivants. Elle disposait de très peu

45 cf. 1.2.3 Enseignement en milieu pénitentiaire

46 cf. Annexes : Formulaire de requête

47 Maison d'arrêt de Strasbourg

48 Service pénitentiaire d'insertion et de probation

49 Service médico-psychologique régional

50 Personnes incarcérées pour la première fois

de temps et aucun autre dispositif explicatif n'était prévu par la suite. Pourtant, la majorité des détenus auprès de qui j'ai pu mener un entretien m'a confié avoir davantage recours à l'écriture depuis leur incarcération, aussi bien pour des courriers personnels que pour des démarches administratives, notamment les *requêtes*. En classe, il serait intéressant de profiter de cette dynamique d'écriture dans laquelle se trouvent les détenus pour leur proposer des activités de production d'écrits utiles à leur quotidien en Maison d'arrêt. Dans cette optique, la fiche de *requêtes* pourrait constituer un support de travail durant les cours de LCI⁵¹. À l'occasion de l'arrivée de nouveaux apprenants, il serait opportun de mettre en place une séance leur permettant de pallier les deux types de difficultés liées à son utilisation. Les modalités pourraient être variées, mais il me semble que débiter par une phase d'expression orale permettrait aux apprenants de pratiquer la langue orale et de manier le vocabulaire nouveau présent sur la fiche. Quant à l'enseignant, il serait en mesure de vérifier la bonne compréhension du mode de fonctionnement des *requêtes* et des services de la MAS. Par la suite, si l'entente entre les détenus est suffisamment cordiale, des activités de tutorat pourraient être mises en place, permettant aux arrivants d'être aidés en lecture et en écriture par des apprenants d'ores et déjà au fait de l'usage de ces formulaires. En outre, ces tuteurs, valorisés par leur tâche, gagneraient certainement en confiance en eux.

Au cours de mes entretiens avec les détenus, la majorité d'entre eux déclaraient lire et écrire beaucoup plus depuis leur incarcération. Si écrire devient très vite une nécessité en prison, lire y est en revanche considéré comme un loisir. Aussi, l'ensemble des apprenants que j'ai pu rencontrer fréquentait-il la bibliothèque à raison de deux fois 45 minutes par semaine. L'espace relativement exigu de la salle de prêts ne permettait pas d'accueillir plus de vingt personnes à la fois, et les fonds assez peu importants n'autorisaient que l'emprunt de trois documents. Malgré ces conditions sommaires, les détenus manquaient rarement leurs créneaux bihebdomadaires. S'ils m'ont tous déclaré qu'il s'agissait pour eux d'un passe-temps, et ce, au même titre que l'école, beaucoup ont ajouté qu'ils y trouvaient également du plaisir. Leurs goûts en matière de lecture concernaient surtout des ouvrages aux thèmes proches de leur quotidien (biographies de prisonniers, documentaires et magazines techniques ou professionnels, journaux, etc.). Les apprenants relevant du FLE appréciaient de pouvoir emprunter des livres dans leurs langues d'origine, ou des dictionnaires français afin de faciliter la rédaction de documents administratifs.

La prise en compte de ces comportements de lecteurs pourrait être une aide précieuse pour les

51 Lutte contre l'illettrisme

enseignants de la Zone scolaire. Au lieu d'imposer des textes, que j'ai parfois jugés infantilisants, aux apprenants de LCI, l'enseignante aurait pu exploiter les ouvrages empruntés ou proposer des documents en tenant compte des centres d'intérêt de chacun. Je pense que cela permettrait d'exploiter des textes relativement complexes, mais suffisamment motivants pour aider les apprenants à progresser rapidement.

La volonté de disposer, par souci d'autonomie, de supports tels que les dictionnaires, me paraît également être un point essentiel dans leurs parcours d'apprentissage et de réinsertion. À l'occasion de l'un de mes entretiens, Gérard, détenu primaire d'une quarantaine d'années en situation d'illettrisme, m'a décrit certaines de ses stratégies pour pallier ses difficultés quotidiennes face à l'écrit. Avant de subir un licenciement économique, Gérard a exercé durant 27 ans le métier de préparateur de commandes. Il m'a expliqué « qu'il y arrivait parce qu'il connaissait tous les mots par cœur ». En recourant à cette même stratégie, il a réussi à obtenir le permis cariste⁵² « en apprenant tout le livre par cœur » avec l'aide de sa compagne. Il a également utilisé la reconnaissance globale des mots pour effectuer un déplacement professionnel entre Strasbourg et Narbonne. Pour cela, il a comparé le nom inscrit sur son billet de train avec ceux figurant sur les panneaux de chaque gare traversée. Gérard s'est parfois fabriqué ses propres outils d'aide à la lecture. Lorsqu'il a travaillé durant 8 ans dans le BTP⁵³, il devait connaître les matériaux dangereux, les différents types de peintures, et surtout établir les factures. Aussi, s'est-il fabriqué un carnet composé d'illustrations annotées à la manière d'un imagier. Gérard a également sollicité l'aide de ses collègues, puis de ses codétenus, afin de rédiger des fiches types lui permettant d'écrire seul des lettres adaptées à différentes circonstances.

Tous les adultes en situation d'illettrisme n'ont pas la même assurance et ingéniosité que Gérard. À la MAS, l'école devrait pouvoir les aider à mettre en place leurs propres stratégies de lecture et d'écriture. À la différence des astuces utilisées par Gérard, je crois qu'il faudrait privilégier une entrée dans la lecture par la méthode dite syllabique et non plus uniquement en se basant sur la reconnaissance globale de certains mots. Cependant, l'enseignante de LCI a choisi de proposer la méthode dite naturelle. Il s'est avéré que cela manquait d'efficacité. Rapidement les apprenants modifiaient les consignes de lecture et essayaient par eux-mêmes de décoder les graphèmes. Gérard a d'ailleurs régulièrement remis en cause cette méthode en signalant « qu'il faudra bien un jour qu'il arrive à lire tout seul » sans avoir besoin de se référer sans cesse à ses textes, et il poursuivait en me demandant de l'aider à déchiffrer les syllabes.

52 Permet la conduite d'engins de manutention en entrepôt

53 Bâtiment et travaux publics

En ce qui concerne la production d'écrits, si l'on reprend l'exemple des *requêtes*, on pourrait proposer aux apprenants d'établir, au fil des séances, un référentiel collectif composé du vocabulaire et des formules utilisées de façon récurrente dans leurs propres rédactions. Cette mise en commun des savoirs aurait l'avantage d'une part de leur offrir plus d'autonomie pour rédiger leurs propres *requêtes*, d'autre part de les orienter peu à peu vers la rédaction de la lettre de motivation, qui leur sera indispensable à leur sortie de prison.

4.3.2 Dépistage de l'illettrisme

L'arrivée en flux tendu des détenus à la MAS, ne permet pas de leur réserver un accueil optimal, tant au niveau humain, que sanitaire et logistique⁵⁴. Pourtant, on constate une véritable volonté de mettre œuvre un dépistage systématique des personnes en situation d'illettrisme ou nécessitant un accompagnement en FLE, en application de la circulaire du 8 décembre 2011 d'orientation sur l'enseignement en milieu pénitentiaire. Celle-ci préconise que « les services d'enseignement interviennent dès le processus d'accueil des établissements pénitentiaires : pour les personnes illettrées ou non francophones, les services d'enseignement travaillent à partir des informations fournies par les services pénitentiaires des quartiers arrivants. Ils rencontrent toutes les personnes signalées en difficulté pour réaliser un repérage fondé sur un bilan individuel. Une offre de formation adaptée est proposée à ceux qui s'avèrent illettrés ou non-francophones dans le cadre d'un entretien dont l'objet est, également, d'obtenir l'indispensable adhésion de la personne au projet de formation. » (Ministère de l'Éducation nationale & Ministère de la Justice, 2011)

À la MAS, la procédure veut que chaque détenu rencontre un gradé dans les 48 premières heures de sa détention. Cet entretien sera l'occasion pour l'officier d'effectuer une première « évaluation » du niveau de français de l'arrivant. À cette fin, il se basera uniquement sur des déclarations, et consignera les « résultats » obtenus dans le CEL⁵⁵.

La deuxième étape de cette « évaluation » en français, a lieu dans les 10 premiers jours après l'arrivée en Maison d'arrêt. Chaque détenu est cette fois convoqué par l'assistante de formation. Cette dernière définit sa tâche ainsi : « mon travail c'est de voir dans quelle dynamique ils se

54 cf. 1.3 La Zone-école de la Maison d'arrêt de l'Elsau

55 cf. Annexes : Cahier électronique de liaison (Base informatique, accessible en intranet, consignait les informations relatives à chaque détenu)

trouvent », et ce, aussi bien en terme de prévention du suicide, que de projet de réinsertion. Après un bref échange, les détenus sont invités à remplir le formulaire : « Construire un parcours en détention⁵⁶ », qui reprend les points venant d'être évoqués oralement. J'ai constaté qu'ils étaient généralement très réticents à s'exécuter, malgré la bienveillance et les encouragements de l'assistante de formation. Cette résistance concernait aussi bien des personnes ayant des difficultés de lecture et d'écriture, que celles ayant un niveau équivalent ou supérieur au DAEU⁵⁷. J'en déduis que cette préférence à s'exprimer oralement au sujet de leurs parcours n'est pas forcément en lien avec des difficultés d'écriture. Il pourrait également s'agir d'un refus de voir ces données être consignées par écrit. Pour ces personnes dont les parcours personnels et professionnels sont subitement interrompus et mis à mal par la détention, il peut sans doute être compliqué d'avoir une vision très précise du cheminement que prendra leur réinsertion. Après seulement quelques jours passés en Maison d'arrêt, elles manquent souvent d'informations quant aux différentes formations proposées et ne sont donc pas en mesure d'ébaucher un véritable projet. Je m'interroge alors sur l'intérêt d'imposer aux détenus « de formuler plus précisément [par écrit] leur demande de formation ou de travail⁵⁸ », et ce, d'autant plus que ce document sera directement archivé. En effet, contrairement à ce qui leur est annoncé lors de ces entretiens, les personnels ne se référeront qu'aux informations recensées dans le CEL. Dans ces conditions, un échange oral serait à mon sens suffisant et permettrait aux arrivants d'être mieux informés des choix dont ils disposent. Par ailleurs, il pourrait être intéressant de permettre aux détenus de conserver ce document papier où figurent de nombreuses informations utiles, ainsi qu'un questionnaire pouvant les aider à réfléchir à l'élaboration de leur parcours individuel de réinsertion.

À l'issue des entretiens auxquels j'ai pu assister, l'assistance de formation demandait parfois aux détenus s'ils acceptaient de passer un test de lecture. Elle utilisait le bilan de lecture⁵⁹ établi spécifiquement pour l'AP par A. Bentolila, mais ne faisait lire que le premier paragraphe du document 6b, avant de demander au détenu d'expliquer brièvement le contenu de sa lecture. En se basant sur cet exercice de lecture et sur la fiche « Construire un parcours en détention » préalablement remplie, elle estimait son niveau de français et consignait le « résultat » dans le CEL. En dépit de sa dénomination, l'assistante de formation n'est ni une enseignante, ni une conseillère d'orientation. Sociologue de formation, elle relève de l'AP⁶⁰ et non de l'Éducation nationale. Je

56 cf. Annexes : Entretiens arrivants - Construire un parcours en détention

57 Diplôme d'accès aux études universitaires

58 cf. Annexes : Entretiens arrivants - Construire un parcours en détention

59 cf. Annexes : Bilan de lecture - A. Bentolila

60 Administration pénitentiaire

m'interroge sur sa légitimité à faire passer des tests d'évaluation en français, dont je qualifierai la passation de particulièrement sommaire.

Entre trois à six semaines plus tard, les détenus seront reçus à la Zone scolaire pour passer les tests de positionnement. À cette occasion, ils rencontreront tour à tour deux enseignantes, qui leur poseront chacune à nouveau les mêmes questions que lors des précédents entretiens, à l'oral et à l'écrit. Je trouve regrettable d'imposer un Nième questionnaire⁶¹ à ces futurs apprenants, sachant que les informations d'ordre factuel devraient être disponibles dans le CEL depuis leur arrivée à la MAS. Dans un milieu où le temps est si précieux⁶², toute perte de temps inutile devrait être à proscrire.

Tout comme le gradé, les enseignantes se baseront essentiellement sur du déclaratif (diplômes obtenus, dernière classe fréquentée, biographie langagière, auto-évaluation du niveau de lecture et d'écriture, etc.) pour évaluer le niveau de leurs futurs apprenants. L'une d'entre elles fait également passer des tests écrits en français et en mathématiques⁶³, qu'elle a elle-même élaborés. Elle m'a cependant avoué ne pas s'en servir par la suite. J'en conclus donc que l'unique but de ces exercices est d'occuper les personnes avant leur entretien individuel avec la RLE⁶⁴. Cette dernière leur fera passer le test de lecture d'A. Bentolila, déjà pratiqué auprès de l'assistante de formation. Les passations que j'ai pu observer ont été faites de manière tout aussi sommaire que précédemment et sans respecter le protocole⁶⁵ préconisé par A. Bentolila. La RLE se basera sur ce test de lecture, sur les informations déclarées par les détenus, ainsi que sur la proposition d'orientation faite en amont par sa collègue enseignante, pour établir une orientation définitive. La responsable de l'enseignement m'a déclaré qu'elle jugeait sa procédure d'évaluation suffisante et légitime en raison de sa trentaine d'années d'expérience à la MAS. Je nuancerai cette vision des choses, car je ne suis pas certaine que le repérage de l'illettrisme soit réellement efficace à la MAS. Je qualifierai ce dépistage de très approximatif, se basant davantage sur le ressenti et le déclaratif que sur des tests fiables. Si les prisons françaises comptent en moyenne 25 % de détenus en situation d'illettrisme, on ne dénombrait que 2 apprenants illettrés inscrits en cours de LCI, alors que la MAS comptait environ 730 détenus durant mon stage. Ce différentiel est trop important pour qu'il s'agisse uniquement de personnes refusant ou n'ayant pas la possibilité de fréquenter la Zone-école. Une partie d'entre elles n'a forcément pas été correctement dépistée et évaluée.

61 cf. Annexes : Positionnement - Questionnaires

62 cf. 4.1 Rapport au temps

63 cf. Annexes : Positionnement - Tests créés par l'enseignante de LCI

64 Responsable locale de l'enseignement

65 cf. Annexes : Bilan de lecture - A. Bentolila

4.3.3 Projets individuels et volonté de formation

La prison est généralement perçue comme un milieu relativement peu hospitalier et manquant de chaleur humaine. Certains détenus tentent de pallier ce manque en se rendant à la Zone scolaire, où ils chercheront à retrouver un ancien professeur. Que ce soit en entretien ou dans leurs lettres de motivation, ils déclaraient vouloir suivre les cours de « leur instituteur de primaire, celui de l'école des gens du voyage », ou encore ceux de « Madame X, qui enseignait le français la dernière fois qu'ils étaient à la MAS ». Ce besoin de se rassurer en créant du lien affectif paraît parfois primer sur l'intention de se former. À mon sens, l'école et les enseignants ne peuvent répondre que partiellement à cette carence. S'il me paraît essentiel que des relations se soient nouées pour faciliter tout processus d'enseignement-apprentissage, celles-ci doivent préserver une certaine distance et ne pas empiéter dans la sphère intime. En revanche, l'association de médiation animale Evi'dence (Association EVI'DENCE, 2015) intervenant dans le cadre de la réinsertion à la MAS, compte parmi ses principaux objectifs la lutte contre l'isolement et l'insécurité psychique. Les thérapeutes d'Evi'dence agissent dans le but d'apporter réconfort et sentiment de revalorisation aux détenus. Un partenariat⁶⁶ entre Evi'dence et la Zone-école serait alors particulièrement profitable aux apprenants. La mise en œuvre de leurs parcours d'apprentissage de la langue française et de leur réinsertion professionnelle pourrait ainsi se faire de concert entre les deux équipes et dans une atmosphère réconfortante pour les apprenants.

La plupart des demandes de scolarisation sont motivées par un souhait de se « remettre à niveau » en français et/ou en mathématiques. Les détenus entendent ainsi « reprendre là où ils en étaient avant la prison » ou « avant le début des *bêtises* ». Nombre d'entre eux ont quitté l'école très jeunes et souvent sans diplôme. À leur désir de « continuer une évolution scolaire », ils associent souvent la notion de « fautes d'orthographe » ou de « problème d'écriture », prétendant vouloir « reprendre un peu le français, qu'ils ne savent pas écrire ». Je constate que dans leurs demandes d'inscription à la Zone-école, les détenus évoquent systématiquement leurs difficultés, mais rarement leurs points forts. C'est d'autant plus vrai que le niveau de scolarisation a été faible. De façon générale, ils affichent une image très négative d'eux-mêmes en tant qu'apprenants. Or, faire une requête de scolarisation engendre une double difficulté, à savoir être conscient de ses besoins et être capable de rédiger une lettre tout en exprimant ses souhaits. Cette démarche peut être très décourageante pour des personnes ayant une mauvaise opinion de leurs capacités. Il est même

66 cf. 4.2.4 Du respect des individus à la pédagogie de projet

probable que certains renoncent à écrire à la Zone-école. Un formulaire de requête⁶⁷ spécifique à la Zone scolaire pourrait être mis en place, afin de simplifier la tâche aux futurs apprenants. Les candidats n'étant pas toujours informés de l'offre de formation, le document pourrait présenter la liste des cours dispensés, sur laquelle ils cocheraient directement leurs choix. Un espace serait réservé à la rédaction d'un paragraphe évoquant les motivations du candidat, mais ce dernier resterait optionnel. Je modifierais également le questionnaire⁶⁸ rempli lors des tests de positionnement. Outre les questions de types factuels, il pourrait proposer une liste de compétences à la manière d'un portfolio. L'apprenant serait alors en mesure de prendre conscience et de définir ses acquis, et se verrait ainsi valorisé. Ces modifications auraient également l'avantage de permettre aux enseignants de disposer de documents précis, facilitant l'entretien d'orientation.

Si les postulants à la Zone-école visent à s'améliorer en français, c'est bien souvent pour des raisons pragmatiques. Lorsqu'ils explicitent leurs besoins, ils invoquent des raisons administratives ou épistolaires privées. Sur l'ensemble des tests de positionnement auxquels j'ai assisté, aucun objectif professionnel n'y a jamais été associé. Pour les apprenants, formations et diplômes ne semblent pas forcément impliquer le travail comme corollaire. Lors d'un entretien, l'un d'entre eux m'a confié venir à la Zone scolaire dans l'unique but de se cultiver. À 27 ans, Nicolae avait subi un total de 6 ans de peine d'emprisonnement, mais n'envisageait pas pour autant de s'inscrire dans un parcours de réinsertion. Ayant connu ce type d'existence depuis son adolescence, il n'avait aucune volonté de travailler et de renoncer à la criminalité à sa sortie de prison. Son exemple est loin d'être isolé et beaucoup de détenus se disent victimes d'un *système*, et ne font preuve d'aucune volonté de changement quant à leur mode de vie. Cela a été le cas de Kader, la trentaine, qui m'a expliqué « avoir passé la moitié de sa vie en prison, mais que la France n'a rien fait pour lui ». Accusant « le *système* de lui avoir tout volé » (frais d'avocat, etc.), il m'expliqua « qu'à la sortie quand on n'a pas de travail, on retombe. » Contrairement à Nicolae, Kader aurait été prêt à accepter un travail honnête à condition d'être payé 5000€ par mois, autant que pour son activité illicite. Malgré une aversion affichée envers « les pointeurs », Kader a choisi, lors d'une précédente incarcération, d'être transféré au Centre de détention de Toul⁶⁹ dans le but d'y effectuer une formation diplômante. Cependant, à sa sortie il n'a jamais profité de ce diplôme pour tenter de trouver du travail, mais a commis d'autres délits avant d'être à nouveau arrêté pour récidive. Face à de tels profils

67 cf. Annexes : Formulaire de requête

68 cf. Annexes : Positionnement - Questionnaires

69 Le Centre de détention de Toul accueille majoritairement des détenus condamnés pour outrages aux bonnes mœurs

d'apprenants, les formations sont davantage pratiquées au titre du développement personnel, que de celui de la réinsertion. Dans ce type de contexte, je m'interroge sur la capacité des enseignants à accompagner ces détenus vers un projet professionnel. Il serait sans doute préférable de recourir à l'expérience d'un conseiller d'orientation ou d'un psychologue, plus à même de construire un parcours de réinsertion avec des personnes en rupture avec la société. Au sein des Maisons d'arrêt, les SPIP⁷⁰ remplissent en partie cette mission. Une collaboration avec la Zone-école permettrait d'améliorer la mise en place des parcours de réinsertion. Les détenus pourraient ainsi envisager un réel projet de réinsertion avec l'aide des SPIP et l'équipe enseignante prendrait ensuite en charge des formations adaptées.

4.3.4 Propositions d'orientation et enseignement du français

Lors de mon passage à la MAS, j'ai fait la rencontre de détenus ayant un projet personnel très précis en matière d'apprentissage des langues. Lewis, un jeune alsacien se qualifiant plus volontiers de *gitan*, m'a un jour confié en aparté avoir l'intention d'apprendre l'espagnol et de préparer son code de la route, dans le but de voyager en Espagne et de rejoindre une partie de sa famille vivant à Barcelone. La RLE l'inscrivit pourtant en LCI, afin qu'il se remette à niveau en français et en mathématiques. Lewis aura été présent à deux séances, puis abandonna les cours sans donner d'explication. Le même procédé d'orientation conduisit un apprenant wallon désirant reprendre la pratique de l'anglais à fréquenter les classes passerelles préparant le CFG⁷¹ (cours de français et de mathématiques de niveau 3e des collèges). Un troisième détenu, de nationalité française, s'est quant à lui vu répondre que « pour l'instant on ne le mettait pas en langue, car il fallait d'abord qu'il s'améliore en français. » Ces apprenants francophones ont dû renoncer à leurs souhaits, afin de respecter les priorités établies par l'école à savoir le perfectionnement de leur maîtrise de la langue française. J'en conclus que la politique d'orientation appliquée à la Zone-école considère la prise en compte des vœux des apprenants comme secondaire. Elle accorde systématiquement la prévalence à l'enseignement du français. Pour des personnes souvent en rupture avec le système scolaire traditionnel, je doute de l'efficacité d'une stratégie aussi contraignante. Si l'on souhaite pouvoir

70 Services pénitentiaires d'insertion et de probation

71 Certificat de formation générale

construire un parcours de réinsertion, l'important est d'être à l'écoute des désirs exprimés et de prendre appui sur eux pour aider les détenus à renouer avec l'école. En demandant aux candidats d'approfondir leurs motivations lors de l'entretien d'orientation, la RLE aurait peut-être assoupli sa position, accédant ainsi plus facilement à leurs demandes. De plus, elle aurait pu leur proposer de suivre des cours de français en parallèle des séances de langues vivantes. Contrairement à la RLE, je ne pense pas qu'assister à deux enseignements de langues puisse mettre en péril leurs apprentissages. Selon moi, il n'y a pas lieu d'établir de hiérarchie entre les langues et de prioriser certains enseignements aux dépens de langues jugées « mineures ». À l'inverse, je crois que se perfectionner dans sa langue maternelle tout en apprenant une langue vivante étrangère peut permettre d'établir des analogies facilitant l'apprentissage des deux langues à la fois.

Si l'école de la MAS accorde une place prépondérante à l'enseignement du français, elle ne pousse pas pour autant les apprenants à se dépasser. À plusieurs reprises, j'ai entendu les apprenants, notamment de FLE, utiliser en classe un vocabulaire particulièrement familier, voire vulgaire. L'enseignante ne les a jamais corrigés. Cela aurait pourtant été l'occasion d'aborder les notions de synonymie et de niveaux de langage. Elle m'expliquait, avec fatalisme, qu'il s'agissait là du « français qu'on apprend à la MAS ». Je trouve profondément regrettable de ne pas avoir aidé les apprenants à élargir leurs connaissances de la langue française. S'ils apprenaient en cellule ce que certains nomment le « français de la rue », l'école aurait dû être là pour compléter cet apprentissage informel par l'enseignement d'un français plus académique. En voulant accorder une priorité absolue à l'enseignement de la langue française, comment peut-on négliger de mettre l'accent sur les différents niveaux de langue ? Dans une perspective de réinsertion, il sera tout à fait essentiel qu'ils soient capables de les manier avec suffisamment d'aisance pour s'adresser correctement à leurs différents interlocuteurs en milieu professionnel, et ce, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Parmi les lettres⁷² de demande d'inscription à la Zone scolaire, il m'a été donné d'en lire une au caractère tout à fait atypique. Melvin souhaitait venir à l'école afin d'intégrer un atelier d'écriture, son ambition étant de devenir écrivain. Très prolix, il expliquait dans sa missive avoir besoin d'écrire quotidiennement ses pensées et ses ressentis. Malheureusement, faute de personnel, l'atelier d'écriture avait dû récemment fermer. Melvin, qui avait arrêté l'école après la seconde, aurait pu intégrer la préparation au DAEU. Cela lui aurait permis de bénéficier de cours de français accordant une part importante à la production d'écrits. Au lieu de cela, la RLE l'a orienté vers les cours de LCI, durant lesquels Melvin s'est plaint de s'ennuyer et d'être déçu de ne pas progresser. Et pour

72 cf. Annexes : Lettres des apprenants (demandes d'inscription à la Zone scolaire)

cause, durant les deux mois de sa détention, l'enseignante lui a proposé de recopier au traitement de textes les écrits qu'il rédigeait en cellule. Par la suite, l'enseignante les corrigeait, sans donner d'explication ou d'exercice de remédiation, avant de les imprimer. Melvin avait conscience de ses lacunes et était en demande d'améliorer sa maîtrise de la syntaxe, du vocabulaire et de la conjugaison. Les quelques exercices qui ont pu lui être proposés n'ont été en lien ni avec ses besoins, ni avec ses centres d'intérêt. Bien que le projet de réinsertion de Melvin concorde parfaitement avec la politique linguistique de la Zone scolaire, celle-ci n'a pas su répondre à ses attentes.

J'estime que l'orientation des détenus devrait se faire avant tout en tenant compte des désirs et des parcours personnels de chacun, sans quoi le manque de motivation risque de faire échouer toute tentative d'apprentissage. En respectant les choix des apprenants, il serait sans doute plus facile de les amener par la suite à élargir les champs disciplinaires étudiés. Si les Instructions officielles (Ministère de l'Éducation nationale & Ministère de la Justice, 2011, p. 2-3) recommandent de privilégier un enseignement visant à améliorer la maîtrise de la langue française, cela concerne uniquement les personnes en situation d'illettrisme ou relevant du FLE. Il me semble que la MAS applique de façon systématique les préconisations des IO⁷³, sans tenir compte des différents publics auxquels elle doit faire face. Individualiser leurs parcours de formation devrait pourtant être incontournable, afin de garantir leur processus de réinsertion.

73 Instructions officielles

5. Bilan de l'enquête ethnographique

5.1 État des lieux

Enseigner à la Maison d'arrêt de Strasbourg impose un certain nombre de contraintes aux enseignants. Tributaires d'une modification continuelle de leurs groupes d'apprenants, ils ne peuvent établir ni calendrier, ni programmation annuelle. Ils accueillent des personnes aux parcours et aux niveaux totalement hétérogènes, nécessitant un enseignement adapté.

Face à la complexité de la tâche, les enseignantes que j'ai rencontrées à la MAS⁷⁴ ont des difficultés à mettre en place un protocole d'évaluation et d'orientation. Débordées par des demandes d'inscriptions à la Zone scolaire toujours plus nombreuses, elles manquent de temps pour être en mesure d'évaluer efficacement chaque détenu. Une offre de formation restreinte les empêche souvent de proposer une orientation vers des parcours correspondants aux souhaits et aux besoins des candidats. Le dépistage de l'illettrisme est mené avec approximation, quelquefois par des personnels non qualifiés. En conséquence, seule une infime partie des personnes concernées par l'illettrisme est repérée au sein de la MAS pour être orientée vers un enseignement spécifique.

Peu renseignés sur les opportunités d'enseignement qui s'offrent à eux, les arrivants ont du mal à établir un projet de réinsertion et adoptent généralement un comportement de consommateur vis-à-vis de la Zone scolaire. Ainsi, ils y cherchent une activité s'apparentant au loisir et pouvant leur octroyer des RPS⁷⁵, mais la dimension d'apprentissage n'est pas forcément prise en considération.

Les enseignantes déplorent une dégradation récente et progressive de leur environnement de travail, en particulier concernant la masse salariale, qui ne leur permet plus d'assurer un enseignement de qualité. Elles se disent découragées par cette situation et ne trouvent pas de réponse auprès de leur hiérarchie ou de l'AP⁷⁶.

74 Maison d'arrêt de Strasbourg

75 Remises de peine supplémentaires

76 Administration pénitentiaire

5.2 Propositions didactiques

En regard d'un tel contexte, les professeures des écoles peuvent difficilement agir sur le milieu. En revanche, elles pourraient gagner en temps et en efficacité en apportant quelques modifications à leur pratique enseignante.

Lors de la phase d'évaluation des tests de positionnement, je renoncerais à recourir systématiquement à l'auto-évaluation des détenus. Je ne me contenterais pas de m'appuyer sur leurs déclarations, mais sur les résultats obtenus à l'issue de la passation d'évaluations objectives. J'évitais de leur faire remplir tout document redondant ou inexploité, mais privilégierais des questionnaires valorisants, informatifs et simples d'utilisation, comme le port-folio qui aide la personne à reconnaître et à mettre en avant ses compétences. Au moment de l'entretien, je mettrais davantage l'accent sur les expériences, les goûts et les projets du candidat, afin de mieux cerner ses acquis professionnels, académiques et personnels, et de lui proposer un parcours en lien avec ses objectifs de réinsertion.

Afin d'être en mesure de répondre au mieux aux besoins des apprenants, je modifierais les types d'enseignements dispensés à la Zone scolaire. Je proposerais davantage de modules à visée culturelle, non certifiants, tels que les ateliers d'écriture, les débats-philo, etc. Parfaitement adaptables à des groupes hétérogènes, ils s'adresseraient à des détenus inscrits en liste d'attente, ou purgeant de courtes peines, ou bien ayant une incompatibilité d'emploi du temps les empêchant de suivre un cours classique. Ces apprenants seraient accueillis à la Zone-école pour bénéficier d'un enseignement correspondant à leurs niveaux et répondant aux préconisations institutionnelles en matière d'apprentissage de la langue française (Ministère de l'Éducation nationale & Ministère de la Justice, 2011, p. 1). Pour certains détenus en rupture avec le système scolaire, ce type d'activités moins formelles peut avoir l'avantage de les aider à renouer avec l'école et, par la suite, à s'engager véritablement dans une formation.

Il serait également opportun de revoir la place accordée aux langues au sein de la Zone scolaire. La politique linguistique qui y est menée accorde la suprématie au français, suivi par l'anglais, l'allemand et l'espagnol. Ces quatre langues sont les seules qui soient enseignées à la MAS. Cette dernière ne propose aucun cours de/en langues d'origine des détenus (majoritairement : l'arabe, le turc, le roumain). Je serais d'avis de valoriser la connaissance de ces langues et d'encourager leurs usages dans les différents cours suivis. Cela serait l'occasion pour les enseignants de mettre en place des activités à dimension interculturelle. Les apprenants pourraient déployer des stratégies

d'intercompréhension et de traduction, mises au service de leurs apprentissages. Cette modification du rapport aux langues mettrait en valeur certaines compétences des apprenants et aurait un impact positif sur l'opinion qu'ils se font de leurs propres capacités d'apprentissage.

En raison de passés scolaires souvent difficiles, les personnes en situation d'illettrisme peuvent avoir besoin d'être rassurées et encouragées pour retrouver confiance en eux et dans l'institution scolaire. C'est pourquoi, je pense primordial de ne leur fournir aucune activité infantilisante ou privée de sens. En reconnaissant d'emblée qu'ils ont des habitudes de lecture et d'écriture, l'enseignant pourra se baser sur leurs pratiques, leurs goûts et leurs besoins afin d'élaborer des supports de travail et des activités appropriées. L'objectif principal est de les aider à gagner en autonomie et à devenir un lecteur expert, en les accompagnant du maniement de la reconnaissance globale vers la maîtrise de la syllabique.

Pour certains apprenants, ce sont les actes même de lire et d'écrire qui doivent reprendre tous leurs sens. Je pense qu'en faisant appel à d'autres types de compétences, il est possible de les amener vers la lecture et l'écriture. Je m'appuierais sur la production orale, afin de leur permettre de construire des discours corrects et cohérents avant chaque travail écrit. Je choisirais les sujets à traiter en fonction du quotidien des détenus à la MAS (démarches administratives, ateliers professionnels, sport, etc.) et de leurs centres d'intérêt. Il serait opportun de pouvoir être en action (à l'atelier, à la cuisine, au gymnase, à l'animalerie, etc.) et mettre en mot gestes et situations, afin d'étoffer leur syntaxe et leur lexique grâce à des situations concrètes. L'entrée dans l'écrit se ferait selon deux axes : consigner les savoirs acquis et répondre à des nécessités d'ordre professionnel, administratif ou privé (lecture d'un mode d'emploi, rédaction d'un courrier, etc.). La lecture et l'écriture seraient exploitées selon leurs dimensions pragmatiques, à savoir la conservation et la transmission d'informations.

5.3 Limites de l'étude

Ma qualité de professeur des écoles m'a conféré une place ambiguë au sein de la Zone scolaire. En tant que collègue, il pouvait m'être difficile de prendre le recul nécessaire à une observation objective d'un milieu intrinsèquement impressionnant, voire déstabilisant.

Ma position de stagiaire m'a octroyé des difficultés pour obtenir l'adhésion des personnels enseignants et pénitenciers à ma recherche. Je n'ai eu ni la possibilité de mener tous les entretiens

prévus, ni de faire établir des journaux de bord. Mon étude des représentations des enseignantes sur l'illettrisme et sur le fonctionnement du dépistage et de l'orientation des détenus à la MAS, se base donc uniquement sur mes observations. N'ayant pas obtenu leurs témoignages pour les compléter, mon analyse a pu être limitée et biaisée.

Pour des raisons légales, il m'a été interdit d'enregistrer mes entretiens ou de filmer des séances d'observation. Une prise de notes ne peut être aussi exhaustive qu'un enregistrement et risque de donner aux informations un aspect lacunaire ou approximatif.

Avoir choisi de travailler sans grille d'observation m'a permis d'avoir une vision globale de la Zone-école et de la MAS. En revanche, dans une perspective d'approfondissement, il serait intéressant d'élaborer des grilles d'observation relatives aux sujets étudiés.

5.4 Perspectives de recherche

Mon étude, qui a eu pour but de faire un état des lieux de l'évaluation et de l'orientation des adultes en situation d'illettrisme à la MAS, a mis en évidence un certain nombre de dysfonctionnements et de manques. Ils relèvent principalement de deux catégories, à savoir respectivement l'évaluation et la pédagogie de projet. À partir de ces éléments, il serait intéressant de pouvoir mener deux nouvelles recherches visant à améliorer le dispositif existant. Je privilégierais la méthodologie de la recherche-action. En impliquant les acteurs du terrain, je serais en mesure de mieux cerner leurs besoins et de leur permettre de s'approprier le matériel élaboré en commun.

La première recherche-action se concentrerait sur le dépistage, l'évaluation et l'orientation des détenus en situation d'illettrisme ou en grande difficulté face à l'écrit. Il serait opportun de mener une réflexion commune au chercheur et à l'ensemble de l'équipe enseignante, afin d'élaborer un matériel d'évaluation efficace et adapté. Celui-ci pourrait venir compléter le Bilan de lecture⁷⁷ préconisé par le Ministère de la Justice. Les améliorations visées seraient de repérer et d'impliquer un plus grand nombre de détenus dans une formation de LCI⁷⁸ ou d'ABS⁷⁹, tout en facilitant la tâche aux enseignants. Ces derniers devraient pouvoir bénéficier d'un gain de temps et d'une commodité d'utilisation du nouveau matériel d'évaluation, lequel prendrait davantage en compte les parcours et

77 cf. Annexes : Bilan de lecture - A. Bentolila

78 Lutte contre l'illettrisme

79 Accès aux savoirs de base

les objectifs des apprenants, afin de leur proposer des orientations en adéquation avec chaque profil. La seconde recherche-action étudierait les possibilités de mise en place d'un partenariat entre la Zone scolaire et les différentes associations ou employeurs proposant des activités aux détenus. L'objectif serait de travailler de concert autour de chaque projet de réinsertion, afin de prendre en compte les compétences et les connaissances personnelles des détenus dans leur globalité. Cette mise en projet viserait la valorisation des savoirs et des acquis chez des personnes souvent en rupture avec l'école et la société. Il s'agirait de répondre au mieux aux besoins spécifiques des apprenants, et de leur proposer des parcours leur permettant de se projeter dans l'avenir, avec pour arrière-plan un souci d'intégration sociale et professionnelle.

Bibliographie

- Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme. (2015). Les définitions : illettrisme. Repéré à <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions>
- Arborio, A.-M., Fournier, P., & Singly, F. de. (2010). *L'observation directe*. Paris, France : Armand Colin.
- Assemblée nationale. (1981). *Journal Officiel de la République Française*. Repéré à <http://archives.assemblee-nationale.fr/6/qst/6-qst-1981-05-04.pdf>
- Association Auxilia. (2015). Auxilia - formation et amitié : une nouvelle chance. Repéré à <http://www.auxilia-formation.org/>
- Association EVI'DENCE. (2015). Médiation animale, zoothérapie. Repéré à <http://s302971705.siteweb-initial.fr/>
- Association GENEPI. (2015). GENEPI : Groupement Étudiant National d'Enseignement aux Personnes Incarcérées. Repéré à <http://www.genepi.fr/>
- Association La cité relais. (2015). La cité relais : le relais pour trouver sa place dans la vie. Repéré à <http://la-cite-relais.fr/>
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris, France : La Découverte.
- Bentolila, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris, France : Plon.
- Bentolila, A. (1997). L'illettrisme, autisme social. *Le monde de l'éducation*, (246), 35.
- Blind, C.-F. (1999). Le milieu carcéral. Dans Blind, C.-F. (dir.), *L'illettrisme en toutes lettres : textes, analyses, documents, entretiens, témoignages* (p. 171-184). Charenton, France : Flohic.
- Buscatto, M. (2010). *La fabrique de l'ethnologue dans les rouages du travail organisé*. Toulouse, France : Octarès éditions.
- Cefaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris, France : École des hautes études en sciences sociales.
- Céré, J.-P. (2007). *La prison*. Paris, France : Dalloz.
- Cligman, O. (2001). *Le droit en prison*. Paris, France : Dalloz.
- Contrôleur général des lieux de privation de liberté. (2015). Recommandations en urgence relatives à la maison d'arrêt de Strasbourg (Bas-Rhin). Repéré à <http://www.cglpl.fr/2015/recommandations-en-urgence-relatives-a-la-maison-darret-de-strasbourg-bas-rhin/>

- Deubel, P. (2011). *100 fiches pour comprendre le système éducatif*. Rosny-sous-Bois, France : Bréal.
- Gaffuri, C. (2011). *L'accueil des détenus dans les prisons françaises*. Paris, France : Harmattan.
- Garnier, M. (2014). Maison d'arrêt : "La zone scolaire, on l'appelle la zone sinistrée" Repéré à <http://www.rue89strasbourg.com/index.php/2014/07/15/societe/maison-arret-zone-scolaire-zone-sinistree/>
- Geffroy, M.-T., & Gautier-Moulin, P. (2013). *L'illettrisme : mieux comprendre pour mieux agir*. Toulouse, France : Éditions Milan.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité. *Éducation et Société*, (17), 73–87.
- Jamet, C., & Bossé, F. (2007). Travailler avec des adultes en vue de l'insertion professionnelle. Dans Gaté J.-P., & Gaux C. (dir.), *Lire-écrire : de l'enfance à l'âge adulte : genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle* (p.137-154). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Jonas, N. (2012). Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul. Repéré à http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1426
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme : rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris, France : Editions La Découverte.
- Leclercq, V. (2003). Connaître les publics en situation d'illettrisme. Objets de recherche, méthodologies, résultats. Dans Gilles, A. (dir.), *De l'illettrisme aujourd'hui : Apports de la recherche à la compréhension et à l'action* (p. 103-116). Reims, France : CRDP Champagne-Ardenne.
- Lenoir, H. (2003). Illettrisme, entre réalité et préjugés : éducation et solidarité. Dans Gilles, A. (dir.), *De l'illettrisme aujourd'hui : Apports de la recherche à la compréhension et à l'action* (p. 117-126). Reims, France : CRDP Champagne-Ardenne.
- Massonnat, J. (1987). Observer. Dans Blanchet, A. (dir.), *Les Techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner* (p. 17-79). Paris : Dunod.
- Ministère de la Justice. (2004). *LOI n° 2004-204 du 9 mars 2004 portant adaptation de la justice aux évolutions de la criminalité* (Publication n° 2004-204). Repéré à <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000249995&dateTexte=&categorieLien=id>

- Ministère de la Justice. (2015a). *Guide du détenu arrivant*. Repéré à http://www.justice.gouv.fr/art_pix/Guide_Je_suis_en_detentionV6_fevrier2015_opt.pdf
- Ministère de la Justice. (2015b). Justice / Portail / La formation et l'enseignement. Repéré à <http://www.justice.gouv.fr/prison-et-reinsertion-10036/la-vie-en-detention-10039/la-formation-et-lenseignement-12000.html>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Prévenir l'illettrisme* (Publication n° 2013-179). Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid74961/agir-contre-l-illettrisme-l-ecole-se-mobilise.html#Pr%C3%A9venir_l%27illettrisme%20:%20la%20circulaire
- Ministère de l'Éducation nationale, & Ministère de la Justice. (2011). *Circulaire d'orientation sur l'enseignement en milieu pénitentiaire*. Repéré à http://www.justice.gouv.fr/art_pix/Circulaire_2011.pdf
- Murat, F. (2006). *Les compétences des adultes et l'exclusion sociale*. Repéré à https://www.onpes.gouv.fr/IMG/pdf/travaux2005-2006-2-2-1-competencesadultes_exclusionssociale-Murat.pdf
- UNESCO. (2006). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous : L'alphabétisation, un enjeu vital*. Repéré à http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap6_fr.pdf