



HAL
open science

Hors-la-loi et "Hors-la-langue": de l'instruction primaire à l'enseignement en milieu pénitentiaire des "analphabètes", "illettrés" et "non francophones"

Maël Meur

► To cite this version:

Maël Meur. Hors-la-loi et "Hors-la-langue": de l'instruction primaire à l'enseignement en milieu pénitentiaire des "analphabètes", "illettrés" et "non francophones". Plurensa-2023: Plurilinguisme, enseignement-apprentissage, complexité et intégrité: perspectives épistémologiques, didactiques et politiques, Jun 2023, Montpellier, France. hal-04129026

HAL Id: hal-04129026

<https://hal.science/hal-04129026>

Submitted on 15 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Hors-la-loi et "Hors-la-langue" : de l'instruction primaire à l'enseignement en milieu pénitentiaire des "analphabètes", "illettrés" et "non francophones"



Maël Meur, doctorante en sciences du langage, mael-karine.meur@cyu.fr
 École, mutations, apprentissages – CY Cergy Paris Université : EA 4507 – France



Poster scientifique présenté dans le cadre du colloque international PLURENSA 2023 organisé par l'Université Paul Valéry - Montpellier 3 du 07 au 10 juin 2023

Introduction

D'après les conventions établies entre les ministères de l'Éducation nationale et de la Justice, l'enseignement en milieu pénitentiaire s'adresse en priorité aux personnes placées sous main de justice (désormais PPSMJ) qui n'ont ni qualification ni diplôme, et notamment aux personnes détenues "analphabètes", "illettrées", "non francophones" ("allophones" selon celle de 2019). Il s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente et vise notamment la maîtrise de la langue française, en tant que compétence indispensable pour l'insertion sociale et professionnelle et l'accès au savoir et à la culture.

Mais cette articulation entre langue et (ré)insertion est génératrice de tension et renvoie au dilemme professionnel suivant : comment relier les réalités identitaires plurielles et dynamiques (Guérin et Laurens, 2022, p. 5) des PPSMJ, qui renvoient à une pluralité des langues mais aussi à une pluralité des variétés linguistiques (Galligani, 2010, p. 3), au modèle légitimé – celui du *Bon Usage* – garant de l'idéologie unilingue à la française et « que l'on peut résumer par la formule : pas de concurrence (pour la langue nationale), pas de déviance (par rapport à l'usage légitime) » (Boyer, 2001, p. 384) ?

1 - Problématique

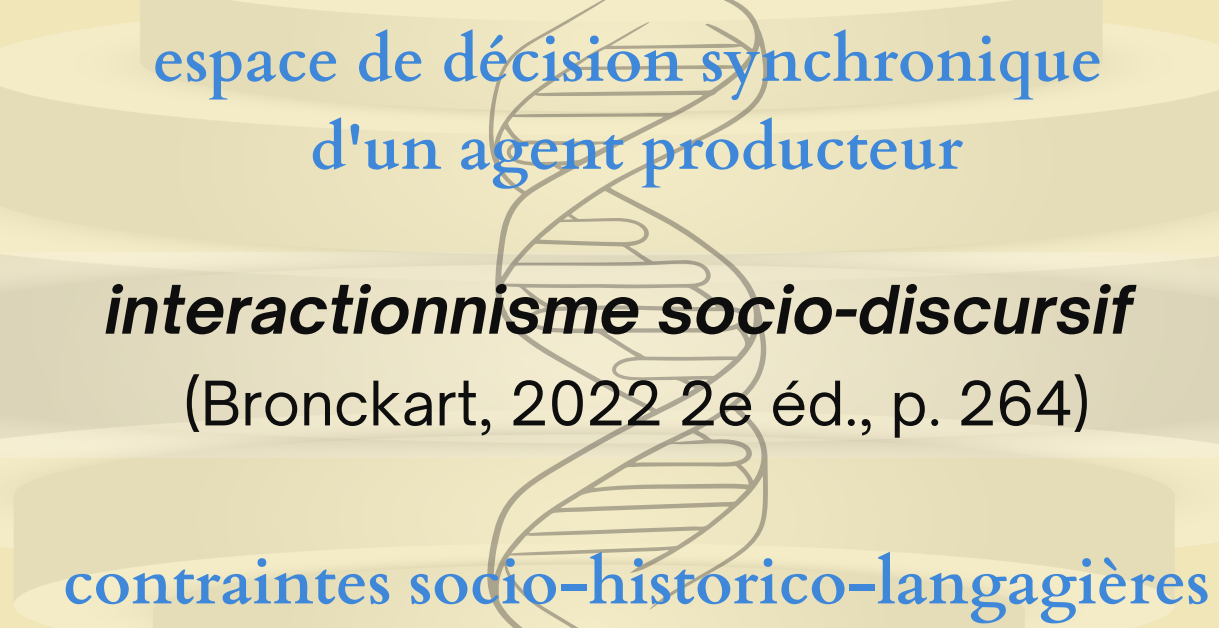
Dans quelle mesure l'historicisation des discours sur la langue française (de scolarisation) et la contextualisation de son enseignement en milieu pénitentiaire reconfigurent-elles le répertoire didactique des enseignants (Cadet, 2006) exerçant auprès des publics dits prioritaires ?

*Quelle influence les représentations de l'enseignement de la/des langue(s) ou des variétés linguistiques exercent-elles sur les situations d'enseignement-apprentissage ?
 Quels savoirs ou savoir-faire sont mobilisés et/ou mobilisables par les enseignants ?*

Corpus

- **Extraits de textes officiels relatifs à l'instruction primaire ou à l'enseignement en milieu pénitentiaire** (textes réglementaires, conventions et circulaires d'orientation)
- **Verbatims d'enseignants** (titularisés dans l'année en milieu pénitentiaire), extraits des premiers entretiens de recherche menés dans le cadre de notre étude doctorale

3 - Méthodologie



entretien et figures d'action

"un genre réflexif comme lecture régulatrice de l'agir" (Vanhulle, 2016)
 et
 "des formes d'interprétation de l'agir" (Bulea et Jusseaume, 2012)

4 - Analyses

La scolarisation des détenus adultes faiblement lettrés en langue française ou l'avènement d'un "monolinguisme de Degré primaire"

(Balibar, 1985, p. 147-152)

4A

Figure A : Ligne du temps de l'institutionnalisation de la scolarisation des détenus adultes faiblement lettrés en langue française : d'un enseignement mutuel puis simultané à un enseignement spécialisé

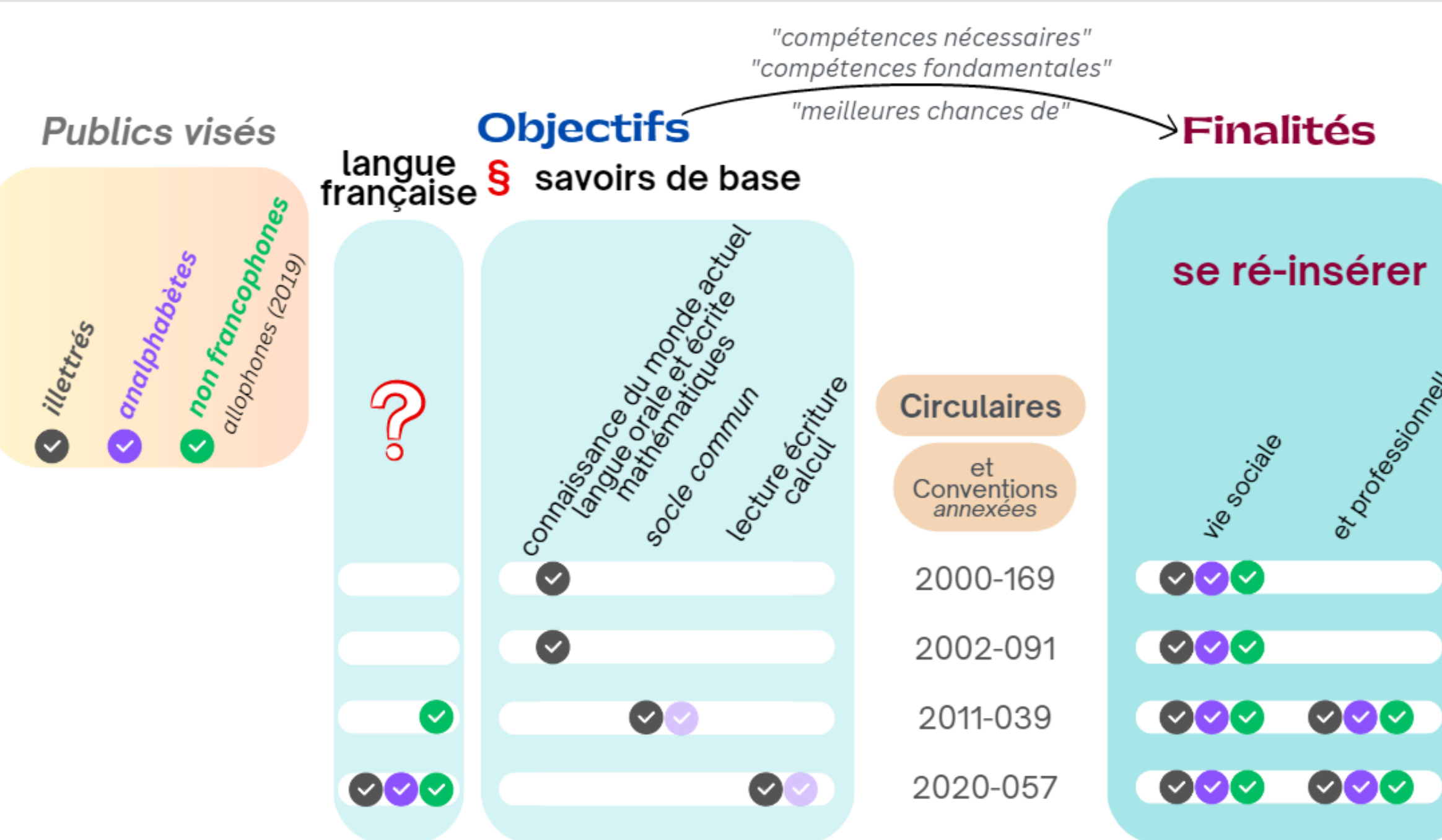
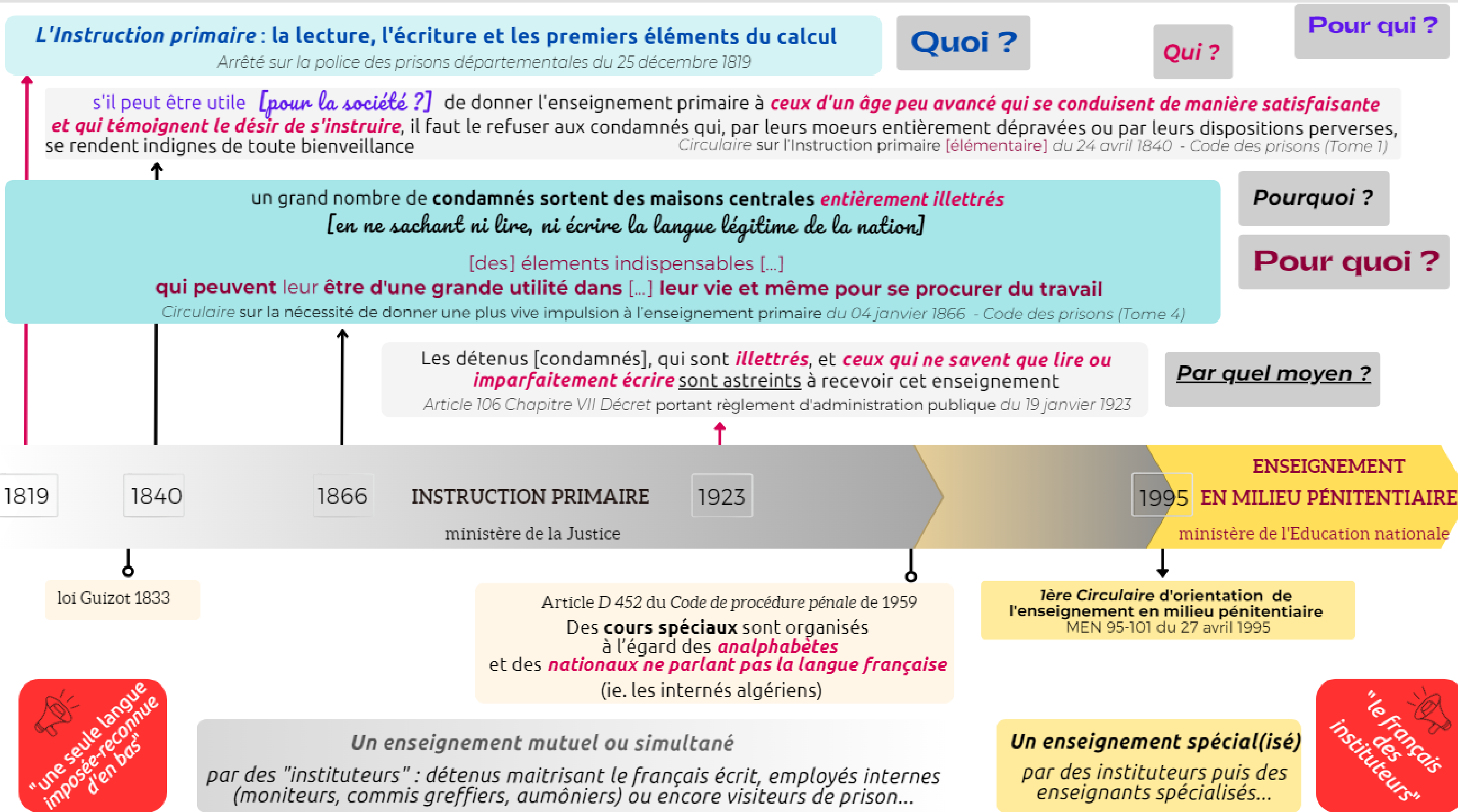


Figure B : Tableau des objectifs et finalités de l'enseignement en milieu pénitentiaire, en direction des adultes faiblement lettrés en langue française, d'après les Circulaires d'orientation du MEN de 2000, 2002, 2011 et 2020

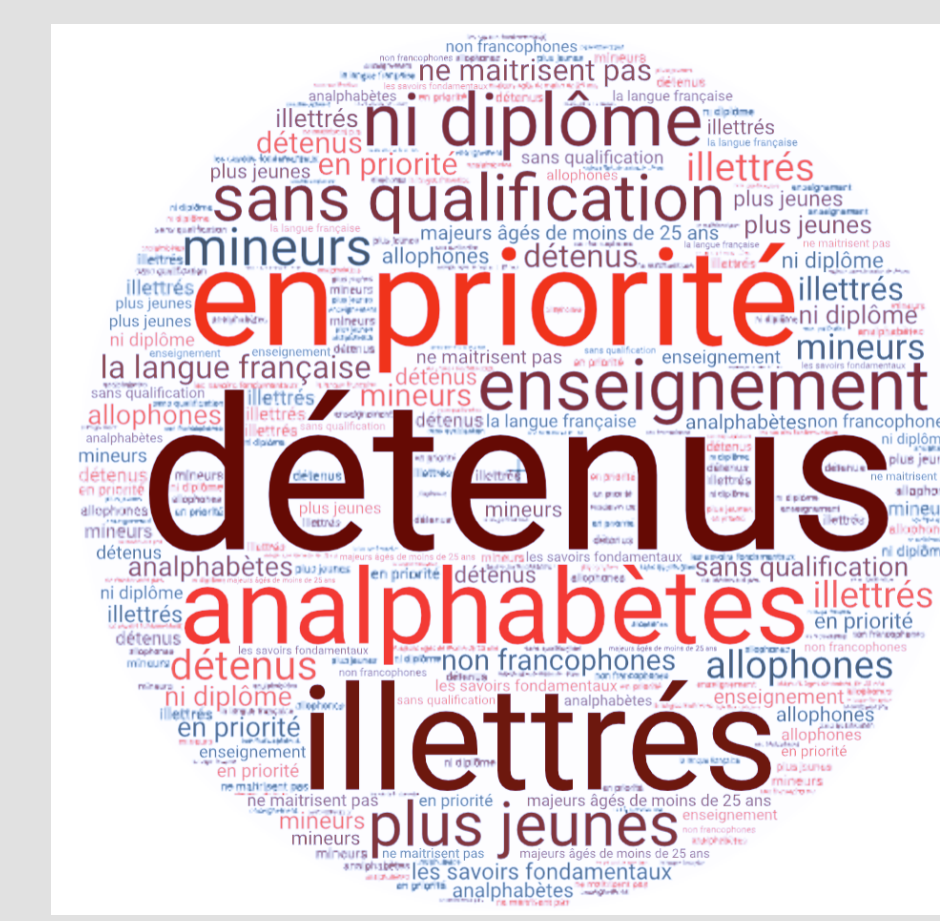
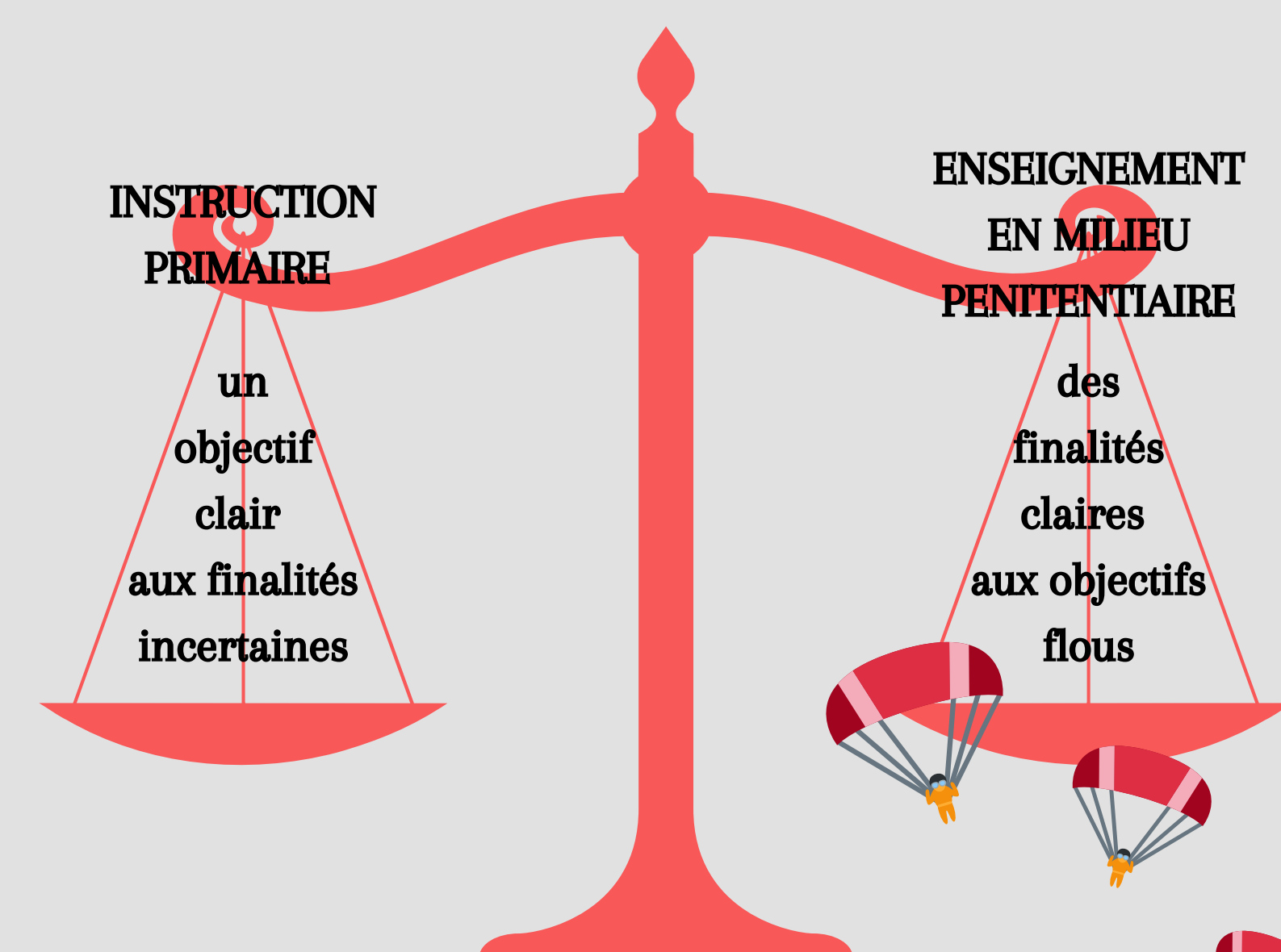


Figure C : Nuage de mots des missions de l'enseignement d'après les Conventions DAP DGESCO de 1994, 2002, 2011 et 2019



4B

La prise en compte des langues et des variétés de langue peut-elle être une possibilité un impensé* un atout dans l'enseignement en milieu pénitentiaire ?

(*) seuls les enseignants exerçant en EPM (établissements pour mineurs) ont fait mention des différents usages de la langue, à propos notamment du "parler jeune"

Des figures d'action caractérisées par

une hétérogénéité énonciative

- 1 - un "je" (jeu) enseignant (de la prise en charge de l'agir professionnel) qui dialogue avec plusieurs relais anaphoriques :
 - "ils" des "allophones" (arabophones, roumains, serbes...) et "nous/on" du couple enseignant-apprenants (exemple 1)
 - "ils" des apprenants et "nous/on" de la communauté enseignante (exemple 2)

une homogénéité thématique

- 2 - une identification et une valorisation des répertoires linguistiques, une prise en compte de l'autre et de son identité plurielle pour entrer en relation, communiquer, (re)valoriser l'estime de soi
- 3 - une difficulté à penser les langues (et les variétés de langue) comme une ressource pour enseigner et pour apprendre pour ne pas se soustraire à l'enseignement du français

Exemple 1 : Une figure d'action expérience

La figure d'action expérience "constitue une saisie [globale] de l'activité sous l'angle de la cristallisation personnelle de multiples occurrences d'activités vécues : elle propose une sorte de bilan de l'état actuel de l'expérience de l'actant" (Bulea et Jusseaume, 2014, p. 60) auquel peuvent se substituer des commentaires sur l'agir des apprenants.

bah déjà nous à chaque fois qu'on a quelqu'un dans le cours on a une carte et on note d'où chacun vient + ça ils aiment bien c'est rigolo y en a qui arrivent des fois ils di(sen)t mais moi j'y suis pas (rires) donc en fait ils s'en emparent tout seuls c'est + ça leur fait plaisir en fait ils ont l'impression + voilà après j'ai pas trop juste enfin des fois ils me disent dans ma langue ça fait ça mais je je je le fais pas enfin je systématise pas j'utilise pas vraiment ça parce qu'en plus j'ai plein de langues différentes je sais pas trop comment je saurais pas trop comment faire je ils le disent eux-mêmes voilà ils disent des trucs et j'ai pas ouais je m'en je m'en saisis pas c'est ça je sais pas trop comment + j'le fais pas [d'accord ok] + on sait tous d'où on vient voilà on mais je j'suis tellement en plus, j'essaie tellement ouais qu'ils soient vraiment sur le français parce qu'en plus souvent moi j'ai beaucoup plus de arabophones dans mes cours du coup souvent ils parlent en arabe donc j'essaie de leur dire hé + parce qu'ils s'expliquent entre eux certains en arabe voilà alors que j'ai d'autres qui sont roumains d'autres qui sont serbes d'autres qui sont donc j'essaie qu'on revienne à ce qu'on est en train de faire quoi enfin + mais peut-être que oui nan je sais pas comment utiliser ça

Agathe (Maison d'Arrêt + Centre de Détention pour majeurs)

Exemple 2 : Une figure d'action événement passé

La figure d'action événement passé "se caractérise par une structuration des faits racontés potentiellement proche du schéma narratif (situation initiale, complication, résolution [argumentée] ; exemplifiée, évaluation), qui confère à l'unité extraite son statut d'« événement »". (Bulea et Jusseaume, 2014, p. 60)

alors ça moi à [DROM] oui et même même euh assez indispensable donc on va avoir du coup nous beaucoup d'apprenants qui parlent le shimaoré et on a j'ai pu constater là depuis les deux années alors je parle pas du tout le shimaoré couramment mais le fait de leur montrer par des petits mots par des choses que je prends en compte leur langue et que voilà j'essaie j'essaie de m'adapter il y a quand même une certaine reconnaissance de leur part et ils se sentent beaucoup moins infériorisés ou enfin je pense que c'est vraiment important pour eux même s'ils savent qu'ils doivent ils doivent s'exprimer en français ils viennent pour apprendre le français montrer qu'on qu'on part pas on les prend pas comme des individus qui ne savent rien mais ils ont quand même une base parce que mine de rien dans leur langue ils maîtrisent quand même pas mal de choses

Salomé (Centre de Détention pour majeurs)

Des figures d'action expérientielles qui témoignent d'une possibilité d'envisager les langues en présence comme un atout, mais qui renvoient plus (figure d'action expérience) ou moins (figure d'action événement passé) la responsabilité et l'évaluation de l'action (enseignante) aux apprenants.

Discussions et perspectives

Si les catégorisations instituées peuvent servir de cadres « éprouvés » susceptibles de réduire la complexité du réel (Castellotti, 2009, p. 109) et de sécuriser les enseignants, elles filtrent toutefois la question des relations entre un français de scolarisation à visée de réinsertion – qui « sélectionne et privilégie certaines variétés, genres et normes » (Castellotti, Duverger et Coste, 2008 cités par Galligani, 2010) – et des usages divers des langues et les variétés de langues, qui trouvent leur source dans les fonctions communicative et cognitive mais aussi expressive du langage. La finalité de (ré)insertion par La langue peut-elle aller de pair avec des objectifs d'intégration par la/les langue(s) et les variétés de langue en usage ? Cette tension entre langue et insertion ne renvoie-t-elle pas les enseignants et les apprenants à des situations d'enseignement-apprentissage "hors-la-langue" ?

Pour paraphraser l'ouvrage sous la direction de Serge Martin (2010)
Penser le langage, panser l'enseignement ?
 avec Henri Meschonnic
 éditions L'Atelier du Grand Tétrás

Références bibliographiques

Auger, N. (2020). Un modèle en sept étapes pour enseigner le FLS à des publics allophones. *Administration & Éducation*, 166, 99-105.
 Balibar, R. (1985). L'institution du français. Essai sur le colingisme des Carolingiens à la République. PUF.
 Boyer, H. (2001). L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 34/35, 383-392.
 Bronckart, J.-P. (2022, 2e éd.). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme sociodiscursif*. Lambert-Lucas.
 Bulea, E. & Jusseaume, S. (2014). Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant. *Lidil*, 49.
 Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2.
 Castellotti, V. (2009). Construire l'intégration en (dé)intégrant les catégories ? *Le français aujourd'hui*, 164, 109-114.
 Galligani, S. (2010). Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7-1.
 Guérin, E. & Laurens, V. (2022). Constructions identitaires et intégration : l'enseignement de la langue en questions. *Le français aujourd'hui*, 217, 5-8.
 Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique ». *Pratiques*, 171-172.

Illustrations

Cyril Delacour, 2015, *Série Prison et vie carcérale à la Maison d'Arrêt de Privas (07)*

