



HAL
open science

L'enseignement de l'objet langue-culture en contexte d'insertion : étude de quelques discours d'enseignants exerçant en maison d'arrêt

Maël Karine Meur

► To cite this version:

Maël Karine Meur. L'enseignement de l'objet langue-culture en contexte d'insertion : étude de quelques discours d'enseignants exerçant en maison d'arrêt. Education. 2020. dumas-02971708

HAL Id: dumas-02971708

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02971708>

Submitted on 19 Oct 2020

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.

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Site EAD

Année universitaire 2019-2020

Mémoire

Présenté en vue d'obtenir le **MASTER 2**

« **Recherches en Éducation, Didactique et Formation** »

Mention 4 : Pratiques et ingénierie de la formation

4^e Champ : Technologies numériques et recherche en éducation

Parcours : Recherches en éducation, didactique et formation - REDEF

L'enseignement de l'objet langue-culture en contexte d'insertion : étude de quelques discours d'enseignants exerçant en Maison d'Arrêt

Maël Karine MEUR

Directrice de mémoire : madame Claudie Péret

Jury :

Madame Marie-Laure ÉLALOUF, Professeur des universités en sciences du langage, CY Cergy Paris université

Madame Claudie PÉRET, Maître de conférences en sciences du langage, CY Cergy Paris université

Date de soutenance : septembre 2020

Remerciements

« Être, c'est communiquer dialogiquement. »

Bakhtine, *La poétique de Dostoïevski*, 1970

Je remercie chaleureusement les enseignants qui ont accepté de me faire entendre leurs voix et qui, je l'espère, se reconnaîtront. Cette étude leur doit tout, ou presque. Car je ne remercierai jamais assez ma directrice de mémoire qui, par monts et par mails, m'a accompagnée sur les chemins sinueux de l'écriture et de cette recherche, et dont la voix traverse désormais mon discours.

Résumé

Cette étude exploratoire porte sur le rapport à la culture d'enseignants exerçant en Maison d'Arrêt à des personnes détenues majeures inscrites en formation linguistique en contexte d'insertion.

Nous cherchons à comprendre dans quelle mesure les enseignants exerçant en milieu pénitentiaire arrivent à répondre aux questions liées à l'enseignement de l'objet langue-culture en contexte d'insertion au service des apprentissages en langue française.

Nous présentons quelques analyses de discours enseignants, appréhendés dans leur dimension énonciative. En nous appuyant sur les notions de polyphonie et de points de vue, nous examinons à partir de deux corpus oraux l'orchestration des voix dans les discours et l'émergence des points de vue pour relever de premiers éléments de compréhension des représentations enseignantes sur leur enseignement de l'objet langue-culture dans ce contexte.

Mots-clés : enseignants en milieu pénitentiaire / formation linguistique en contexte d'insertion / objet langue-culture / analyse de discours oraux / énonciation / polyphonie / points de vue

Abstract

This exploratory study focuses on the representation of the teachers' culture of working in penitentiary environment for detained adults in language training in an insertion context.

We seek to understand to what extent do teachers working in a penitentiary environment manage to answer questions related to the teaching of the language-culture object in the context of insertion process in the service of learning in French.

We present a few analyses of teachers' speeches in their enunciative dimension. Drawing on the notions of polyphony and points of view, we examine from two oral corpora the orchestration of voices embedded in discourse and the emergence of points of view to identify first elements of comprehension to the representations of teachers of their teaching in this context.

Keywords: teachers working in a penitentiary environment / language training in insertion context / language-culture object / teachers' speeches / enunciative approach / polyphony / points of view

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Abstract	4
Introduction	7
Ancrage de la question	9
1. <i>Une étude portant sur l'intégration socioculturelle et linguistique d'apprenants allophones scolarisés en Maison d'Arrêt</i>	9
➤ Présentation de l'étude	9
➤ Résultats, limites et perspectives de l'étude	10
2. <i>Les rapports entre langue, culture et intégration</i>	12
➤ Culture, cultures et grammaire culturelle	12
➤ Biographies singulières et enseignement de l'objet langue-culture	14
État de la question	17
1. <i>La professionnalisation du métier d'enseignant en milieu pénitentiaire</i>	17
➤ Les premiers personnels enseignants en prison	17
➤ Le métier d'enseignant en milieu pénitentiaire	19
2. <i>La formation linguistique des adultes en contexte d'insertion</i>	22
➤ L'enseignement de la langue en formation d'adultes.....	22
➤ L'apprentissage de la langue, démarches, contenus et outils	24
Question problématisée	28
Note méthodologique	30
1. <i>Le protocole de recueil des données</i>	30
2. <i>Le choix de l'entretien de recherche</i>	31
Le corpus d'étude	33
1. <i>Présentation du corpus</i>	33
2. <i>Conventions de transcription adoptées</i>	35
Analyse	38
1. <i>Présentation de l'analyse de discours retenue</i>	38
2. <i>Codes utilisés pour l'analyse</i>	40
3. <i>Repérage des voix de discours dans les entretiens-tests</i>	41
➤ Premier extrait de l'échange avec l'enseignante E1	42
➤ Deuxième extrait de l'échange avec l'enseignante E1	45

➤ Un extrait de l'échange avec l'enseignant E2	48
➤ Synthèse du repérage des voix dans les entretiens-tests	53
4. <i>Repérage des points de vue sur l'enseignement de l'objet langue-culture</i>	56
➤ Fragments discursifs extraits de l'entretien avec l'enseignante A.....	56
➤ Fragment discursif extrait de l'entretien avec l'enseignante B	62
➤ Fragments discursifs extraits de l'entretien avec l'enseignant C	64
➤ Fragment discursif extrait de l'entretien avec l'enseignante D.....	68
5. <i>Synthèse de l'analyse des points de vue extraits des entretiens</i>	71
Conclusion	74
Perspectives	76
Bibliographie	77
Annexes	82
<i>Annexe 1 : Trame d'entretien utilisée</i>	83
<i>Annexe 2 : Extraits de l'entretien mené avec l'enseignante A</i>	85
<i>Annexe 3 : Extraits de l'entretien mené avec l'enseignante B</i>	88
<i>Annexe 4 : Extraits de l'entretien mené avec l'enseignant C</i>	91
<i>Annexe 5 : Extraits de l'entretien mené avec l'enseignante D</i>	95

Introduction

Inscrit dans une perspective d'éducation tout au long de la vie, l'enseignement en milieu pénitentiaire a pour finalité de permettre à chaque personne détenue scolarisée de se doter des compétences nécessaires pour se réinsérer dans la vie sociale, professionnelle et citoyenne. Pour l'année 2017-2018, le bilan annuel de l'enseignement en milieu pénitentiaire rapporte qu'environ un quart des personnes incarcérées a des besoins importants dans la maîtrise des savoirs de base, notamment en français.

Cet enseignement en milieu pénitentiaire s'adresse donc en priorité aux mineurs ou aux jeunes majeurs de moins de 25 ans « ayant abandonné leurs études sans avoir validé un diplôme de niveau 3 », ainsi qu'aux « détenus qui ne maîtrisent pas la langue française (analphabètes, illettrés, allophones) et les savoirs fondamentaux », et qui doivent bénéficier d'une « prise en charge spécifique » dans les meilleurs délais (convention partenariale entre les ministères de l'Éducation nationale et de la Justice, 2019).

Cette prise en charge des publics dits prioritaires nécessite des réponses pédagogiques adaptées qui tiennent compte des besoins spécifiques des personnes, et de la diversité langagière, linguistique et culturelle des groupes ainsi constitués.

Dans ce contexte, nous nous intéressons plus spécifiquement aux problématiques liées à cet enseignement auprès des majeurs, dont les acteurs institutionnels s'accordent à reconnaître des besoins importants en termes de formation de base ; c'est-à-dire aux aspects didactiques liés à « la formation linguistique en contextes d'insertion » (Bretegnier, 2011) des « adultes ou jeunes adultes maîtrisant mal un certain nombre de compétences de base, nécessaires à la vie sociale et professionnelle, et notamment de compétences langagières » (Leclercq, 2017, p. 64).

En effet, quels parcours de formation adaptés construire, qui tiennent compte des centres d'intérêt d'adultes en reprise d'études, de leurs besoins spécifiques et de la durée de leur peine ? Quelles démarches, quels contenus, quels outils mettre en œuvre pour favoriser et faciliter les apprentissages en formation ? Quelles réponses enseignantes peut-on apporter dans le contexte de l'enseignement en milieu pénitentiaire pour adultes en parcours d'insertion ?

Dans le cadre de cette étude, nous exposerons l'ancrage de ces questions en présentant les apports d'une précédente étude sur l'intégration socioculturelle et linguistique d'apprenants allophones en Maison d'Arrêt, ainsi que les relations que nous envisageons entre langue et culture dans l'enseignement.

Nous présenterons ensuite le cadre institutionnel de la professionnalisation des enseignants en milieu pénitentiaire, et quelques apports de la recherche appliquée au champ éducatif et didactique de la formation des adultes en parcours d'insertion et des professionnels en formation. Puis, nous développerons notre question problématisée au regard de ces différents apports.

Nous présenterons notre méthodologie de recueil de données et notre corpus d'étude, constitué de deux entretiens-tests et de quatre entretiens à visée semi-directive d'enseignants exerçant en Maisons d'Arrêt.

Enfin, dans la mesure où tout « discours enseignant passe par la reformulation interdiscursive des discours de la discipline » (Bres, 2017, p.7) et du métier, nous proposerons une première analyse interprétative des discours enseignants, appréhendés dans leur dimension énonciative, en nous appuyant sur l'orchestration des voix dans les discours et l'expression des points de vue (Maury-Rouan et al., 2007).

Ancrage de la question

1. Une étude portant sur l'intégration socioculturelle et linguistique d'apprenants allophones scolarisés en Maison d'Arrêt

➤ *Présentation de l'étude*

Enseignant en Maison d'Arrêt depuis une dizaine d'années en direction des publics dits prioritaires et ne maîtrisant pas ou peu les savoirs de base, nous nous intéressons aux questions liées à l'intégration socioculturelle et linguistique des apprenants, dans le contexte spécifique de cet enseignement en milieu pénitentiaire.

En 2019, nous avons ainsi présenté un mémoire professionnel (Meur, 2019) portant sur l'analyse d'une démarche de réception d'une œuvre d'un artiste contemporain, avec des apprenants allophones majeurs scolarisés en Maison d'Arrêt.

Notre questionnement initial portait sur les particularités d'une démarche d'enseignement-apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI) (Adami & André, 2013) en milieu pénitentiaire avec ces apprenants. Nous cherchions en effet à expérimenter une démarche susceptible de favoriser l'accès à une langue-culture, c'est-à-dire susceptible d'accompagner les apprenants dans la maîtrise des différents usages de la langue. Comment aider les apprenants à passer des premiers parlars fonctionnels - proches d'un « parler-Tarzan », en référence à « la formulation d'un contenu de pensée avant une mise en mots respectant les règles de syntaxe de la langue » (Péret, 2018a) - au second usage de la langue qui s'appuie sur les fonctions expressives et cognitives du langage ? Autrement dit, comment passer de la *langue de service*, utile pour communiquer en détention de basique, à la *langue de culture* qui émerge du dialogue entre les individus (Wismann, 2005) ?

Nous avons défini notre problématique ainsi : en quoi la réception de l'œuvre d'un artiste contemporain, Victor Vasarely, pourrait-elle être une activité susceptible de répondre aux besoins d'apprentissage d'apprenants allophones sous main de justice et d'enrichir leurs pratiques langagières ?

Nous nous étions appuyée sur les travaux de Bruner portant sur *l'Éducation, entrée dans la culture*, pour qui « apprendre et penser sont des activités toujours *situées* dans un cadre culturel, et dépendent toujours de l'utilisation de ressources culturelles » (Bruner, 1996, p.18). Dans ce cadre, la culture est « une boîte à outils composée de techniques et de procédures permettant de comprendre et de gérer notre monde » (Bruner, 1996, p.124) ; les objets de savoirs enseignés culturels, et les enseignants instruments de cette culture. Nous nous étions également intéressée aux travaux de Nicole Everaert-Desmedt (Everaert-Desmedt, 2006) portant sur les processus d'interprétation d'une œuvre d'art, en référence aux travaux de Peirce.

D'un point de vue didactique, nous cherchions à faciliter la mise en relation des représentations du monde sous la forme de langages, de signes et de conventions, de représentations ou d'habitudes, donc sous formes culturelle et symbolique de l'œuvre de Vasarely, à partir des interactions sociales générées par sa réception.

➤ **Résultats, limites et perspectives de l'étude**

Notre analyse portait principalement sur les conditions du dialogue autour de l'œuvre et la manière dont nous avons permis aux apprenants de négocier, ou non, la langue dans laquelle ils communiquaient. Nous avons en particulier analysé « les aspects organisationnels de l'interaction (tours de parole, ouverture et clôture, structuration des échanges) » (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

Nous avons ainsi pris conscience de l'importance cruciale de la dynamique des *postures enseignantes et apprenantes* (Bucheton & Soulé, 2009), en situation

d'enseignement-apprentissage avec des publics en grande *insécurité langagière* ou linguistique (Adami & André, 2014). Ce jeu des postures peut contraindre ou au contraire faciliter les possibilités de *négociations conversationnelles* (Kerbrat-Orecchioni, 2005). En effet, « la posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets » (Bucheton & Soulé, 2009). De ce point de vue, certaines de nos postures ont abouti à des interactions-sans-discours, où l'articulation des tours de parole et le pilotage de l'échange a eu pour conséquence un jeu de questions-réponses qui nous a paru insipide et superficiel, tandis que d'autres ont permis le développement de « discours-en-interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2005) et une meilleure appropriation de la langue par les apprenants qui sont alors en mesure de circuler dans plusieurs postures d'étude (Bucheton & Soulé, 2009).

De plus, l'expérience empirique de l'appropriation de la langue française par des apprenants allophones majeurs s'effectue principalement en milieu social et non en formation. « Cette situation les différencie des publics traditionnels du FLE [Français Langue Étrangère], par exemple, qui sont essentiellement des apprenants qui se trouvent en situation d'apprentissage guidé et en situation exolingue » (Adami, 2012) et a des incidences sur le développement et la mise en œuvre d'une posture réflexive par rapport à la langue. Or, cette activité réflexive est essentielle pour pouvoir se détacher d'une communication basique en « parler-Tarzan » (Péret, 2018a) et enrichir ses pratiques langagières. En d'autres termes, « la posture réflexive est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports » (Bucheton & Soulé, 2009) ; autrement dit de parler et écrire pour penser et apprendre. Dès lors, si « l'apprentissage en milieu naturel n'exclut pas de possibles tactiques voire des

stratégies d'apprentissage conscientisées » (Adami, 2012), le développement d'une posture réflexive ne pourrait-il pas prétendre à un intérêt immédiat de l'utilité et de l'efficacité d'une formation linguistique pour les apprenants ?

Notre méthode d'enquête s'apparentait à une *participation observante* (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 73) dans la mesure où nous étions directement impliquée en tant qu'enseignante dans la mise en œuvre de l'expérimentation. Cette méthode a présenté l'avantage de nous permettre d'analyser le jeu de nos postures enseignantes et des postures apprenantes, mais cette observation présentait également certaines limites. L'implication directe dans la démarche pédagogique rend difficile une *métaposition* à l'analyse : nous pouvions nous distancier de la situation didactique vécue pour l'analyser, mais nous ne n'étions pas en mesure d'évaluer sa *représentativité* (Blanchet & Chardenet, 2011). Nos observations pouvaient-elles être partagées par d'autres enseignants dans ce contexte ?

2. Les rapports entre langue, culture et intégration

➤ ***Culture, cultures et grammaire culturelle***

Le mot *culture* est un terme polysémique qui accepte trois définitions courantes, mais qui peut également paraître « tellement galvaudé qu'il n'a plus aucune signification opératoire » (Adami, 2011).

Le premier sens normatif et traditionnel du terme renvoie à la connaissance des beaux-arts, des belles lettres et du patrimoine culturel. La culture se définit alors par rapport au savoir acquis ou transmissible « où la quantité prévaut (on est alors pas, peu ou très cultivé), et dont la sélection relève d'une domination élitiste » (Blanchet, 2000, p.132).

D'un point de vue anthropologique, la deuxième définition de la notion de culture « renvoie aux modes de vie et de pensée, [elle] est aujourd'hui assez largement admise, même si cela ne va pas parfois sans certaines ambiguïtés » (Cuhe, 2016, p.6). L'évolution de l'Homme est ainsi perçue comme « liée au

développement d'un mode de vie où la « réalité » est représentée par un symbolisme commun à tous les membres d'une communauté culturelle, au sein de laquelle, le mode de vie technico-social est à la fois organisé et interprété selon les termes de ce symbolisme » (Bruner, 1996, p.17). Ce symbolisme partagé, conservé, élaboré et transmis par la communauté perpétue l'identité de cette culture tout en façonnant l'esprit de ses membres. Mais, « la culture relève en grande partie de processus inconscients. L'identité, elle, renvoie à une norme d'appartenance, nécessairement consciente, car fondée sur des oppositions symboliques » (Cuche, 2016, p.97). Cette notion de « culture » et les approches inter-, multi-, trans- qui s'en réfèrent alimentent alors bien souvent la confusion entre culture et identité en opacifiant le problème, car ce ne sont pas des communautés culturelles qui migrent ou qui entrent en contact, ni même des cultures, mais des individus singuliers qui dialoguent, s'adaptent et se construisent dans et par les rapports sociaux, interpersonnels et économiques au sens large (Adami, 2011).

Une troisième définition plus retrainte, utilisée en psychologie sociale, tente de résoudre les impasses des deux premières, en considérant la culture par son expression individuelle. La culture correspond alors à « l'élaboration de la signification, qui assigne un sens aux choses selon différentes dispositions et dans des circonstances données » (Bruner, 1996, p.17). Elle est la « grammaire culturelle » (Zarate, 1986 citée par Blanchet, 2000), « le schème fondamental, la grille de lecture, le système de signification, partagés par un groupe humain, qui permet à un individu d'interpréter la signification symbolique des comportements humains, et donc de construire en écho son propre comportement » (Clanet, 1993 cité par Blanchet, 2000). Cette notion de grammaire culturelle rappelle que « culture et langue sont une construction sociale permanente » (Blanchet, 2000, p.132), qui émerge des pratiques effectives des acteurs, et non un donné ou un « hypothétique réservoir de représentations ordonnées qui préexisteraient aux pratiques et leur donneraient *a priori* du sens » (Bensa, 2006 cité par Adami, 2011).

D'un point de vue didactique, nous pourrions alors définir la « grammaire culturelle et linguistique » d'un apprenant comme une construction singulière et contextualisée, indissociablement liée à ses pratiques langagières et à ses représentations sociales de l'oral et de l'écrit.

➤ ***Biographies singulières et enseignement de l'objet langue-culture***

Cette notion de grammaire culturelle et linguistique peut se rapprocher du concept de « biographie », en tant que « dynamique subjective interne de la vie d'un individu singulier » (Sève, 2008 cité par Adami, 2011). En effet, la biographie singulière d'un individu se construit dans et par ses rapports sociaux, économiques et interpersonnels et permet d'éclairer ses processus d'insertion et d'intégration sociale et professionnelle (Adami, 2011).

Or, les biographies singulières d'adultes inscrits en formation de base révèlent souvent des voies d'intégration sociolangagières diverses et des répertoires langagiers et linguistiques dissymétriques. De nombreux apprenants sont en situation « d'insécurité sociolangagière indexée » (Adami, 2011) :

Les compétences acquises par les migrants en milieu naturel sont asymétriques et sont difficilement intégrables à un modèle général de progression. Les répertoires langagiers qu'ils maîtrisent peuvent être tout à fait adaptés à telle ou telle situation, tel ou tel besoin, tel ou tel interlocuteur mais ils ne sont pas aisément transférables à d'autres situations. On ne peut donc pas parler d'insécurité linguistique en général mais d'insécurité sociolangagière indexée, c'est-à-dire liée à un contexte social en particulier et à une situation particulière d'interaction. L'asymétrie la plus grande est celle qui existe entre l'oral et l'écrit et leurs divers contextes d'utilisation. Certains migrants par exemple –mais c'est également le cas de nombreux francophones natifs en situation d'illettrisme– sont à l'aise à l'oral dans de nombreuses situations d'interactions mais sont très en insécurité à l'écrit. Certains autres en revanche sont particulièrement à l'aise à l'écrit en raison d'une scolarisation longue mais se retrouvent en difficulté dans les interactions orales spontanées. Or, la maîtrise de l'écrit est un élément déterminant du processus d'intégration linguistique. (Adami, 2011)

Le repérage et l'analyse des besoins langagiers et linguistiques, à partir des biographies des apprenants et de leur projet personnel, social et professionnel peut alors avoir pour objectif de « transformer la sinuosité [des] parcours

d'intégration langagière en *trajectoire* » ; de construire des parcours personnalisés favorisant le passage « d'une démarche empirique, conduite par les aléas de la biographie, à une véritable stratégie d'apprentissage en milieu naturel » au-delà du temps de formation (Adami, 2011).

L'enseignement de l'objet langue-culture tendrait alors à actualiser et conscientiser la grammaire culturelle et linguistique des apprenants adultes en s'appuyant sur leurs biographies singulières respectives.

Questionnement de départ

C'est par l'analyse de la complexité des situations contextualisées que l'on peut tendre vers une vision élargie pouvant permettre « de comprendre, de prendre en compte et de résoudre éventuellement des problèmes effectivement vécus sur le terrain par les acteurs sociaux, dans leurs dimensions concrètes et situées. » (Blanchet & Chardenet, 2011, p.76)

Nos premières explorations des rapports entre langue, culture et intégration dans différents contextes d'une part et de notre propre enseignement en milieu pénitentiaire d'autre part, nous invitent ainsi à questionner plus généralement le rôle et la place de la culture dans l'enseignement en milieu pénitentiaire auprès des majeurs en « situation d'insécurité sociolinguistique indexée » (Adami, 2011).

Aussi, quel rôle et quelle place les enseignants exerçant en milieu pénitentiaire accordent-ils à la culture dans leurs enseignements auprès d'adultes en formation de base ?

Dans une approche compréhensive de cette question didactique, nous partirons des savoirs concrets des acteurs à partir d'entretiens de recherche. Nous nous intéresserons d'abord aux caractéristiques professionnelles des enseignants exerçant en milieu pénitentiaire, puis à quelques apports de la recherche en formation de base des adultes, allophones ou francophones, ne maîtrisant pas ou peu un certain nombre de compétences nécessaires à la vie socioprofessionnelle (Leclercq, 2017).

État de la question

1. La professionnalisation du métier d'enseignant en milieu pénitentiaire

➤ *Les premiers personnels enseignants en prison*

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, la volonté de reconstruction de la nation française et l'urgence politique et sanitaire à mettre fin aux régimes d'exception en détention a entraîné une importante réforme des lieux d'exécution de la peine, qui régit encore aujourd'hui la politique pénitentiaire actuelle.

En mars 1944, le programme du Conseil National de la Résistance établit un plan d'action immédiate prévoyant la formation de comités de lutte « contre toutes les formes d'oppression et d'exploitation imposées par l'ennemi, de l'extérieur et de l'intérieur » en défendant les conditions de vie des anciens combattants, des femmes de prisonniers, ou encore des prisonniers de guerre. La réforme pénitentiaire Amor de mai 1945 élargit la ligne de conduite du Conseil National de la Résistance en instituant une politique d'humanisation des conditions de détention afin d'accompagner l'amendement et le reclassement des condamnés. Elle développe une série de mesures administratives qui constitue historiquement la première étape du cycle de modernisation de la peine.

Ses principes visent à lutter contre les modes de répression injustes à l'égard des prisonniers, qu'ils soient de droit commun ou de guerre. Son premier principe déclare ainsi que la peine privative de liberté a pour « but essentiel l'amendement et le reclassement social du condamné », tandis que son troisième principe rappelle que le traitement infligé au prisonnier doit « tendre principalement à son instruction générale et professionnelle et à son amélioration ». Pour la première fois dans l'histoire pénitentiaire, l'instruction

devient une modalité nécessaire à l'humanisation des conditions de vie des détenus.

Progressivement la prison ouvre donc ses portes et son territoire à de nouvelles catégories de professionnels. Il faudra cependant attendre la parution du premier *code de procédure pénale* pour assister aux prémices de l'enseignement en milieu pénitentiaire.

À partir de 1958, l'enseignement scolaire est considéré comme une action de préparation à la réinsertion des détenus. « Les détenus doivent acquérir ou développer les connaissances qui leur seront nécessaires [...] en vue d'une meilleure insertion sociale » (article D450). « L'enseignement primaire est assuré dans tous les établissements pénitentiaires » et revêt une dimension obligatoire pour les condamnés de moins de 25 ans qui ne savent pas lire, écrire ou calculer couramment ; « des cours spéciaux sont organisés à l'égard des analphabètes ainsi que des nationaux ne parlant pas la langue » (article D452). « Le service de l'enseignement, comme la charge d'aider ou de conseiller les détenus admis à poursuivre des études personnelles, doit être assuré par des personnes qualifiées » (article D456) : principalement des membres du personnel, désignés par l'Administration pénitentiaire pour assurer ces fonctions.

Pour ce qui concerne les matières du premier degré (lecture, écriture, calcul), les activités scolaires à l'intérieur de la prison sont, dans un premier temps, assurées par diverses catégories de personnels. Les personnels perçus comme « légitimes » sont les éducateurs de l'administration pénitentiaire, pour la plupart issus du corps des surveillants, et désignés en interne par les directeurs de prison ; ainsi que les instituteurs vacataires, en fonction ou à la retraite, recrutés par l'Inspection académique de l'Éducation nationale et agréés par l'Administration pénitentiaire. Mais, ces derniers sont à l'époque trop peu nombreux pour répondre aux besoins de personnel qualifié. L'Administration pénitentiaire fait donc appel à toutes les bonnes volontés et accepte également le concours de personnels « non légitimes » ; des

bénévoles intervenant à titre ponctuel (visiteurs de prison, assistantes sociales, commis-greffiers, aumôniers, etc.), ou encore des « détenus instituteurs » peuvent ainsi assurer un enseignement bien qu'ils n'aient reçu dans l'ensemble aucune formation pédagogique (Yvorel, 2005, pp.158-180).

➤ ***Le métier d'enseignant en milieu pénitentiaire***

Les processus de massification du système scolaire et de l'allongement de la durée des études accélèrent finalement la coopération entre l'Éducation nationale et la Justice. Le premier enseignant « des temps modernes en milieu pénitentiaire » est ainsi nommé en 1963 à Lyon ; treize autres sont nommés l'année suivante avec pour mission d'enseigner aux mineurs de treize à dix-huit ans, et rapidement aux jeunes adultes également (Febrer, 2009, p.55).

À l'époque, la mise en œuvre des enseignements est vraisemblablement laissée à l'appréciation des enseignants. Quel que soit le public auquel ils s'adressent, aucune consigne pédagogique ne semble leur être donnée. Les sources archivistiques permettent cependant de penser qu'un enseignement primaire du français et du calcul en lien avec la vie pratique, ainsi que de la morale est assuré (Yvorel, 2005, p.176-178). Les pratiques pédagogiques semblent diversifiées : de l'enseignement traditionnel aux méthodes actives, « d'une approche culturelle à une véritable préparation à la formation professionnelle » (Loeb, 1994 cité par Febrer, 2009, p.59). L'efficacité de l'action enseignante est alors évaluée « en termes de réussites aux examens, d'élévation du niveau scolaire et d'amélioration du comportement » des détenus scolarisés (Febrer, 2009, p.60).

En 1989, les recommandations du Conseil de l'Europe sur l'Éducation en prison rappellent le droit des détenus à avoir accès à une éducation en prison analogue à celle dispensée en milieu libre. Celle-ci contribue en effet au développement de la personne en tenant compte de son contexte social, économique et culturel et facilite son retour dans la société. Pour l'enseignement général, le Conseil de l'Europe rappelle qu'une attention

spécifique doit être « accordée aux détenus ayant des difficultés particulières et notamment ceux ayant des difficultés pour lire et écrire » (recommandation 8). Les gouvernements des États membres doivent également « mettre en place des programmes de perfectionnement pour assurer que les éducateurs des prisons adoptent des méthodes d'éducation appropriées aux adultes » (recommandation 7).

En 1993, un audit réalisé par le CNEFASES¹ souligne cependant la difficulté des enseignants exerçant en milieu pénitentiaire à définir et exercer leurs missions en l'absence de consignes précises. « Ces enseignants hésitent entre le souci rationaliste d'instruire, le souci thérapeutique de soigner individus et groupes, la volonté humaniste de permettre l'expression des ressources individuelles et collectives, et l'ambition politique d'assurer à chacun, l'insertion sociale, économique et culturelle » (extrait de l'audit du CNEFASES de 1993 *cité par Febrer, 2009*).

L'audit souligne également la nécessité pour les enseignants, en grande partie titulaires du CAAPSAIS² option F à l'époque, d'être formés « aux démarches, outils et méthodes de la formation d'adultes » (Febrer, 2009, p.73). L'enseignement en milieu pénitentiaire s'inscrit en effet dans une perspective d'éducation permanente et de formation tout au long de la vie, par la poursuite ou la reprise d'études, de personnes détenues pour la plupart majeures. D'après les derniers chiffres clés de la justice, les majeurs incarcérés représentent environ 99% de la population carcérale dont un quart a moins de 25 ans.

Les modalités de recrutement et d'affectation des personnels enseignants, vacataires ou titulaires, précisées dans la dernière circulaire d'orientation de l'enseignement en milieu pénitentiaire, ne semblent cependant pas tenir compte de cette spécificité du public accueilli en formation. L'expérience

¹ Centre national d'études et de formation pour l'adaptation scolaire et l'éducation spécialisée

² Le Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (CAAPSAIS) a été remplacé en 2004 par le CAPA-SH et le 2CA-SH, eux-mêmes remplacés en 2017 par le

pédagogique acquise antérieurement sur des postes d'enseignant spécialisé est un des critères de recrutement retenus, mais l'expérience en formation pour adultes n'y apparaît pas. Les professeurs nouvellement nommés bénéficient d'une formation d'adaptation à l'emploi, comprenant un module de découverte et d'acculturation au milieu pénitentiaire de cinq jours, organisé par l'Enap³, ainsi qu'un module de professionnalisation à l'emploi en milieu pénitentiaire de dix jours, s'intégrant à la préparation du CAPPEI⁴. Les vacataires d'enseignement sont de préférence des enseignants titulaires de l'Éducation nationale –pour les besoins du service, ils peuvent cependant être recrutés par des contrats d'enseignement pour une durée déterminée– mais ne bénéficient pas des modules de formation d'adaptation à l'emploi.

Par ailleurs, d'après la convention du 15 octobre 2019, la direction de l'administration pénitentiaire et la direction générale de l'enseignement scolaire ont redéfini trois objectifs prioritaires pour faciliter la réinsertion des personnes à leur libération : la maîtrise de la langue française pour toutes les personnes détenues, une prise en charge globale des personnes avec une articulation entre l'activité d'enseignement et les autres activités, et le développement du numérique en détention. Concernant le premier objectif, il s'agit de « s'assurer que toutes les personnes détenues maîtrisent la langue française, compétence indispensable pour l'insertion sociale et professionnelle et l'accès au savoir et à la culture (apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul et de la langue française pour les non francophones, la lutte contre l'illettrisme) ». Cependant les moyens pédagogiques à mettre en place pour atteindre cet objectif sont tout juste esquissés : « l'offre de formation proposée [...] a pour objectif premier d'améliorer l'employabilité de la personne détenue. Les parcours de formations cohérents certifiant et diplômant [...] sont privilégiés. L'offre de formation est complétée par des enseignements dits « transversaux » dans les domaines de la citoyenneté, de la culture, des arts, des langues vivantes, et du

CAPPEI. L'option F correspondait à une spécialisation dans l'enseignement et l'aide pédagogique auprès des adolescents ou des jeunes en difficulté.

³ École nationale d'administration pénitentiaire

⁴ Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive

développement de l'esprit critique » (convention partenariale entre les ministères de l'Éducation nationale et de la Justice, 2019).

Ainsi, la prise en compte des biographies et des projets personnels ou sociaux des personnes (Adami, 2011) n'apparaît-elle pas clairement dans la construction des parcours de formation générale, alors qu'elle semble être un levier pour les apprentissages langagiers et linguistiques et l'intégration socioculturelle et socioprofessionnelle.

2. La formation linguistique des adultes en contexte d'insertion

➤ *L'enseignement de la langue en formation d'adultes*

Les adultes concernés par les formations de base en langue française peuvent être des personnes ayant le français comme langue maternelle, faiblement scolarisés ou qualifiés, en insécurité dans les tâches de communication écrite principalement, ou encore des migrants primo-arrivants ou non, allophones, confrontés à l'appropriation du français, en tant que langue dominante. Si leurs biographies et leurs projets révèlent « l'extrême variété des profils sociolinguistiques » accueillie en formation, ils rendent aussi compte de « l'expérience [partagée] de parcours liés à l'appropriation linguistique, l'insertion, l'intégration, la mobilité » (Leclercq, 2017).

Le champ de la « formation linguistique en contextes d'insertion » (Bretegnier, 2011) concerne ainsi des adultes ou des jeunes adultes, en parcours d'insertion sociale et/ou professionnelle, rattachés à des dispositifs d'alphabétisation, de formation linguistique des migrants ou encore de réapprentissage des savoirs de base.

À notre connaissance, peu de travaux de recherche (Febrer, 2009 ; Abdel Sayed, 2009) portent sur les questions didactiques liées à ce type de formation dans le contexte spécifique de l'enseignement en milieu pénitentiaire. La recherche socio-historique de Febrer (2009) révèle la réalité complexe de l'enseignement en prison, et la recherche en éducation et en formation des adultes de Sayed (2009) révèle la nécessité de tisser des liens entre les actions culturelles et la dimension linguistique des formations pour adultes.

Cependant, aucune n'aborde ces problématiques sous l'angle des transactions langagières spécifiques liées aux situations d'enseignement-apprentissage de l'objet langue-culture française.

Pourtant, les nombreux dispositifs qui existent dans le champ de la formation des adultes en contextes d'insertion « ont pour point commun le développement de savoirs et compétences dans le domaine de la communication orale et écrite en langue française » (Leclercq, 2017) et relèvent, à ce titre, de la didactique du français. Mais les premières recherches en formation d'adultes dans les années 1970 se sont surtout penchées sur les enjeux socio-économiques et politiques des formations, et celles des décennies sur les questions d'ingénierie pédagogique et d'ingénierie de formation (alternance, pédagogie de projet, usage des nouvelles technologies, ...) (Leclercq, 2017). Les questions liées à l'enseignement-apprentissage de la langue, « à la dimension didactique de la formation, c'est-à-dire aux démarches, aux contenus ou aux outils » (Adami, 2012) ont ainsi été occultées au profit des questions de didactique générale et les « analyses de pratiques restent parcellaires et rares » (Leclercq, 2017).

Certains apports de la recherche interrogent les problématiques liées à la formation initiale et continue des enseignants exerçant en milieu pénitentiaire auprès d'adultes en formation de base.

Ainsi, il semble que lorsque les intervenants n'ont que peu ou pas d'expérience de l'enseignement du français à des adultes, les démarches et outils proposés - qui reposent principalement sur des canevas scolaires débarrassés de leurs aspects les plus infantiles - ne facilitent pas l'implication dans les apprentissages et la formation linguistique (Adami, 2012 ; Leclercq, 2017). De plus, les études ont pu montrer que les représentations sur la langue influencent directement les pratiques de formations :

Les études empiriques qui reposent sur des analyses de long terme (Adami, 2009b, 2011 ; Vandermeulen, 2012) montrent que les pratiques des formateurs mêlent des conceptions très normatives de la langue, un attrait pour *la langue en tant que telle*, à une conscience aigüe de la nécessaire

contextualisation de l'enseignement, de l'utilisation de documents sociaux, de la prise en compte des besoins des apprenants en situation d'immersion linguistique. Mais cette intuition de professionnel peine à trouver des appuis méthodologiques construits par la didactique pour mettre en œuvre des interventions didactiques qui soient à la fois adaptées au public et « techniquement » efficaces, notamment par l'utilisation d'outils appropriés. (Adami, 2012)

➤ ***L'apprentissage de la langue, démarches, contenus et outils***

Pour les migrants (Adami, 2012) comme pour l'ensemble des apprenants en parcours d'insertion (Abdel Sayed, 2009 ; Leclercq, 2017), les situations d'apprentissage de la langue en formation ne peuvent être dissociées des situations d'acquisition de celle-ci en milieu social. Pour les migrants en particulier, en contexte endolingue, le processus d'appropriation de la langue et de ses usages s'effectue de manière formelle au cours de la formation, mais aussi et surtout de manière informelle au cours des interactions quotidiennes avec des locuteurs natifs. Il est donc utile de distinguer « d'une part le processus largement inconscient et involontaire (acquisition) et d'autre part la démarche consciente et volontaire (apprentissage) » de la langue (Cuq, 2003 citée par Adami, 2012, p.21). L'utilité et l'efficacité des apprentissages sociolinguistiques en formation peuvent donc être interrogées au regard des acquisitions réalisées en milieu social. Dans quelle mesure les apprentissages en milieu guidé peuvent-ils présenter un gain par rapport aux acquisitions réalisées lors des interactions quotidiennes en milieu social ou professionnel (Adami, 2012) ? Dans quelle mesure peuvent-ils répondre aux besoins langagiers et linguistiques, réels ou perçus comme tels, des apprenants ?

Le cadre didactique de la formation linguistique des adultes migrants (Adami, 2012) et en contextes d'insertion (Bretegnier, 2011) s'adosse en partie au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Les démarches didactiques actuellement préconisées s'inspirent donc de l'approche actionnelle, qui considère les apprenants avant tout comme des acteurs sociaux accomplissant des tâches dans des circonstances et un environnement

donné, à l'intérieur d'un domaine d'action spécifique. Elles concourent à envisager que les actes de parole se réalisent toujours dans des actions langagières contextualisées, socialement et culturellement, qui leur confèrent leur pleine signification. Dans cette perspective, la langue est alors vue comme moyen de communication avant d'être un objet d'étude, ce qui ne signifie cependant pas un arrêt de l'enseignement de la grammaire ou de la littérature. En effet, « communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socioculturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique)⁵.

Les démarches doivent également tenir compte du fait que « les apprentissages sont favorisés s'ils s'ancrent sur des connaissances antérieures qu'elles soient procédurales ou linguistiques dans le cadre d'une situation d'interaction et d'attention conjointe » (Péret, 2018b). De plus, les stratégies d'appropriation de la langue, plus ou moins conscientes et formalisées, dépendent en grande partie du niveau de scolarisation et de littératie antérieur des apprenants (Adami, 2012). Dans le cadre des formations linguistiques en contexte d'insertion, la nécessaire structuration des savoirs sur la langue conduit ainsi à accompagner les apprenants dans le développement de stratégies d'apprentissage transférables, en favorisant la prise de conscience de leur capacité à réfléchir sur la langue et en développant leur réflexion métalinguistique (Péret, 2018b).

Les situations d'enseignement-apprentissage proposées consistent alors à prendre appui sur les savoirs déjà-là des apprenants pour faciliter leur appropriation de la langue et leur insertion socioprofessionnelle.

Elles doivent permettre « de faire du lien entre la langue première, les diverses expériences de langage d'une part et [au besoin] les caractéristiques de la langue cible d'autre part » (Péret, 2018b).

⁵ Présentation du Cadre européen commun de référence pour les langues, sur Éduscol : <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

D'après la théorie des opérations énonciatives, l'activité de langage est « une activité de production et de reconnaissance de *formes*, qui ne peuvent pas être étudiées indépendamment des textes, qui eux-mêmes ne peuvent être indépendants des langues dans lesquels ils s'expriment » (Culioli, 1990). Cette activité langagière est le résultat d'une série d'opérations de représentation, de référenciation et de régulation, communes à toutes les langues, et que l'on peut appréhender à travers les agencements et les configurations singulières propres à chacune (Culioli, 1990).

La théorie postule l'existence de trois niveaux de représentations susceptibles de lier activité langagière et linguistique.

Le niveau I, du langage, auquel nous n'avons pas directement accès, correspond aux « représentations qui organisent des expériences que nous avons élaborées depuis notre plus jeune enfance, que nous construisons à partir de nos relations au monde, aux objets, à autrui, de notre appartenance à une culture, de l'interdiscours dans lequel nous baignons » (Culioli, 1990).

Le niveau II, des langues, correspond aux traces linguistiques de ces représentations de niveau 1. « C'est à ce niveau que des différences vont apparaître selon les langues mais le processus cognitif qui permet la réalisation en langue de ce qui a été préalablement construit reste le même » (Péret, 2018b). D'une part, il n'existe pas de correspondance termes à termes entre les marqueurs linguistiques d'une langue et les universaux du langage : la négation, la détermination, la prédication se (re)marquent ainsi différemment d'une langue à l'autre. D'autre part, il n'existe pas un marqueur pour une valeur, mais un marqueur pour plusieurs valeurs ou plusieurs valeurs pour un marqueur. « En d'autres termes, va surgir sans arrêt le problème de la synonymie et de l'homonymie, de l'ambiguïté et de la paraphrase, des valeurs composites, bref, tout sauf un jeu fixe entre représentants et représentations » (Culioli, 1990).

Le niveau III, de la métalangue, correspond à la construction des représentations métalinguistiques. À ce niveau, plusieurs procédés existent pour (re)-construire la signification d'un énoncé. L'activité de langage n'est pas

purement informative, il ne s'agit pas uniquement de véhiculer une information entre deux locuteurs, émetteurs et récepteurs. Toute activité de langage suppose, par un jeu intersubjectif, modulation et déformation des formes. « La relation entre production et reconnaissance [des formes] suppose la capacité d'ajustement entre les sujets. Cette capacité ne permet que très rarement un ajustement strict. C'est parce qu'il y a un jeu inter-sujets qu'il y a *du jeu* dans l'ajustement. » (Culioli, 1990) Pour (re)-construire de la signification, il est alors nécessaire d'employer la langue d'usage comme métalangue (Culioli, 1990) : pour rendre compte de la finesse des phénomènes linguistiques ou pour produire, reconnaître et interpréter les nuances des énoncés par exemple.

Dans ce cadre, une démarche didactique visant l'intégration par la langue des apprenants s'appuie nécessairement sur des situations qui facilitent tout d'abord la prise de parole ou l'expression écrite, et par la suite le retour métalinguistique sur leur production. Il s'agit dans un premier temps de s'appuyer sur les diverses pratiques langagières des apprenants en créant une « atmosphère propice à la prise de parole » ; puis de « faire comprendre l'enjeu des apprentissages en cours en créant des liens » entre l'activité langagière, les marqueurs de la langue et l'insertion socioprofessionnelle ; et enfin de poursuivre le transfert et la structuration des connaissances en aidant les apprenants à « construire la langue comme langue de référence » à l'aide d'activités classiques de catégorisation et de formalisation une fois que les apprenants en auront compris l'intérêt, voire quand ils en feront la demande (Péret, 2018b).

Question problématisée

La professionnalisation des enseignants en milieu pénitentiaire tend à rapprocher les problématiques enseignantes de celles des formateurs en langue française exerçant auprès de publics adultes peu scolarisés et peu qualifiés.

Dans les deux cas, les questions didactiques liées à l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française à des adultes, en parcours d'insertion ou de réinsertion, peu ou non scolarisés antérieurement, natifs ou non, semblent en partie occultées au profit des questions relatives aux enjeux socioéconomiques de la formation de base. L'histoire de la formation d'adultes et de ses évolutions révèle ainsi une centration sur « le sens général de la formation et les finalités attribuées par la société à ces interventions éducatives », puis un intérêt croissant pour l'ingénierie andragogique ; l'ensemble ayant contribué à générer une « faible visibilité des didactiques », à l'exception de la didactique professionnelle (Leclercq, 2017, p.63).

Pour autant, les évolutions de la didactique du français dans le champ de la « formation linguistique en contextes d'insertion » (Bretegnier, 2011) ont permis de dépasser les débats incessants autour des notions d'intégration, d'insertion ou d'inclusion. D'un point de vue didactique, la notion de « sécurisation langagière » (Adami & André, 2014, p.81) semble ainsi plus opératoire. Elle a trait au processus d'appropriation de la langue française par des adultes en situation d'insécurité sociolangagière indexée et s'appuie sur les caractéristiques de la conduite des interactions par ces adultes ainsi que sur les processus de co-construction du sens.

Les parcours de sécurisation langagière ainsi construits permettent de réinterroger les notions de besoins langagiers ou encore d'activités métalinguistiques et d'intégration par la langue (Péret, 2018a). Il paraît

raisonnable de penser que « la professionnalisation des formateurs intervenant dans le secteur de la formation linguistique en contexte d'insertion passe donc aussi par le développement de compétences en didactique du français (Bretegnier, 2011 citée par Leclercq, 2017, p.74).

Au regard de ces différents apports, nous étudierons dans quelle mesure les enseignants en milieu pénitentiaire arrivent à répondre aux questions liées à l'enseignement de l'objet langue-culture en contexte d'insertion au service des apprentissages en langue française.

Note méthodologique

1. Le protocole de recueil des données

Pour cette étude exploratoire, nous avons fait le choix de recueillir des discours d'enseignants exerçant en milieu pénitentiaire, par l'intermédiaire d'entretiens téléphoniques d'une durée de trois quarts d'heure environ, faisant suite à l'écoute d'une émission radiophonique⁶ portant sur la culture en prison. L'émission présentait un projet culturel mené en partenariat avec les services d'insertion et de probation, susceptible d'inviter les enseignants à nous exposer les spécificités de leur approche enseignante et de leurs préoccupations de terrain.

Dans un premier temps nous avons donc contacté deux enseignants pour tester notre démarche, affiner notre protocole d'enquête et établir nos conventions de transcription des enregistrements. Ces premiers échanges téléphoniques nous ont permis d'observer les voix discursives convoquées par les enseignants pour parler de leur métier.

Dans le même temps, nous avons envoyé une lettre de demande d'autorisation d'enquête à visée didactique au responsable national du dispositif de l'enseignement en milieu pénitentiaire, ainsi qu'au responsable du département des politiques sociales et des partenariats de la direction de l'administration pénitentiaire. Telle que nous l'avons présentée, l'étude se déclinait selon deux axes : recueil et analyse des discours enseignants sur la culture et son rôle dans l'enseignement en milieu pénitentiaire d'une part, observation et analyse du rapport à la culture à travers la diversité des pratiques enseignantes mises en œuvre en formation pour adultes incarcérés d'autre part.

⁶ Émission radiophonique l'Heure Bleue de France Inter, du 23 octobre 2019, « Arles, la centrale et le pouvoir des mots », disponible à l'écoute : <https://www.franceinter.fr/emissions/l-heure-bleue/l-heure-bleue-23-octobre-2019>

Ce projet de recherche ayant été favorablement accueilli par les responsables de l'enseignement en milieu pénitentiaire, nous avons envoyé aux proviseurs des dix unités pédagogiques régionales métropolitaines et des territoires ultramarins un courrier décrivant notre proposition d'enquête didactique. Ce courrier précisait que nous souhaitions réaliser, entre janvier et avril, une série d'entretiens téléphoniques anonymisés d'enseignants volontaires des différentes unités pédagogiques interrégionales (UPIR), exerçant auprès des publics prioritaires majeurs.

Les responsables des UPIR ont ensuite relayé l'information dans les unités localisées d'enseignement de leurs secteurs ; l'ensemble des responsables locaux de l'enseignement en milieu pénitentiaire ont donc été destinataires d'une lettre présentant notre protocole de recherche. Nous avons reçu six propositions d'entretiens téléphoniques, dont quatre ont abouti. Ces entretiens nous ont permis de recueillir les points de vue des enseignants sur l'enseignement de l'objet langue-culture auprès des adultes en contexte d'insertion.

2. Le choix de l'entretien de recherche

L'approche méthodologique du « sablier » (Blanchet, 2000, p.45) employée dans les études en sociolinguistique procède du global, avec une première prise d'indices par observation participante, à une réduction analytique, via des enquêtes contextualisées, pour aboutir à une synthèse interprétative qui restitue aux phénomènes étudiés leur pleine signification.

Notre étude exploratoire se situe en quelque sorte au milieu du sablier. Nous avons contacté les enseignants volontaires pour participer à une enquête didactique à l'aide de notre trame d'entretien (Annexe 1) incluant la gestion des relances (Duchesne, 2000). Pour réaliser cette enquête, nous nous sommes inspirée des caractéristiques de l'enquête semi-directive « constituée de *questions ouvertes* auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, lors d'un entretien, l'enquêteur se contentant de le suivre dans le

dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps) » (Blanchet, 2000, p.51).

Ce type d'entretien de recherche est un modèle d'enquête et d'échange particulier, produit en situation formelle, qui s'inscrit dans une perspective dialogique. Il doit permettre au sujet « de mettre en scène des dialogues multiples et des discours sociaux auxquels il participe en tant qu'interlocuteur » (Blanchet & Chardenet, 2011, p.77). User des entretiens c'est donc « considérer qu'il est aussi pertinent de s'adresser aux individus eux-mêmes que d'observer leur comportement ou d'obtenir une opinion ou une autoévaluation à l'aide de divers questionnaires » (Blanchet & Chardenet, 2011, p.77).

La situation formelle de l'entretien induit cependant « des attitudes et des discours d'*ajustement de témoin* » (Blanchet & Chardenet, 2011, p.75) où celui-ci tend à présenter des réponses qu'il suppose attendues par l'enquêteur et qui lui semble le mieux convenir au rôle social qu'il doit jouer dans ce contexte. Afin d'atténuer ce biais méthodologique (Blanchet, 2000, p.53), nous sommes donc restée volontairement assez évasive dans l'exposé des termes de l'entretien.

Nous avons précisé aux enseignants que l'entretien serait enregistré et transcrit et qu'ils seraient destinataires d'une première retranscription anonymisée. Nous avons également expliqué que l'entretien porterait sur le rôle et la place de la culture dans l'enseignement en milieu pénitentiaire auprès des publics dits prioritaires, mais sans définir préalablement le terme *culture*. Il s'agissait de « ne pas imposer de catégories et de désignations préconçues mais faire émerger celles de l'informateur » (Blanchet, 2000, p.54) pour les confronter à celles des autres informateurs enseignants. Nous souhaitons recueillir les représentations de l'enseignement de l'objet langue-culture à travers les mises en discours des enseignants et nous devons pour cela être également attentive à nos propres *représentations a priori* (Blanchet, 2000, p.52).

Le corpus d'étude

1. Présentation du corpus

Il s'agit d'un corpus oral (Sandré, 2013) dont le cadre participatif est le suivant : nous participons à l'entretien en tant que « responsable de l'entretien » pour obtenir des informations auprès d'un témoin sous forme dialogale. Son cadre spatio-temporel est défini comme suit : l'entretien dure trois quarts d'heures environ et s'effectue par téléphone. Sa finalité est de recueillir le discours d'enseignants exerçant en milieu pénitentiaire sur l'enseignement de l'objet langue-culture. Le recueil de données s'effectue par « l'enregistrement des discours sollicités » puis leurs transcriptions (Sandré, 2013), au su des informateurs.

Notre corpus d'étude est ainsi constitué de l'ensemble des six enregistrements et des transcriptions que nous avons effectués. Deux correspondent aux premiers échanges téléphoniques avec les enseignants qui ont accepté de répondre à nos premières questions. Les quatre autres correspondent aux entretiens de recherche (Sandré, 2013) que nous avons menés à l'aide de la trame d'entretien.

L'ensemble des enseignants avec qui nous avons mené les entretiens exercent en Maison d'Arrêt auprès d'adultes.

Les enseignants que nous avons contactés pour les premiers échanges téléphoniques sont deux enseignants spécialisés qui exercent en milieu pénitentiaire à temps complet. L'un a une longue expérience de l'enseignement en milieu pénitentiaire tandis que l'autre débute dans ce contexte : recueillir leurs discours respectifs sur cet enseignement nous semblait intéressant à ce titre. L'enseignante E1 exerce pour la première année en Maison d'Arrêt et exerçait précédemment en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). Elle déclare faire du « français langue étrangère, français

CFG, maths CFG et français remise à niveau » en précisant que ces dénominations n'ont pas de sens : « les noms sont les mêmes partout dans les différents bâtiments et les niveaux ne sont pas les mêmes donc c'est assez étrange mais bon voilà c'est ça c'est ce que je fais ». L'enseignant E2 est Responsable Local de l'Enseignement (RLE) et exerce en Maison d'Arrêt depuis dix-huit ans. Auparavant, il a principalement exercé en Instituts Médico Éducatifs (IME). Selon lui, le fait d'être enseignant spécialisé est important car il permet de savoir construire « un projet individualisé » pour tous, car « chaque personne est différente, on a du jeune adulte qui est en rupture scolaire depuis dix ans et qui n'a pas été très scolarisé et qui a quitté l'école pour des raisons diverses, et après tu as la personne qui a un bac plus qu'il faut gérer aussi [car] c'est pas écrit sur sa tête non plus, il le dit pas, en plus il piétine dans les activités ».

Les quatre enseignants que nous avons contactés par la suite pour mener nos entretiens ont des expériences professionnelles diverses. Ils sont titulaires à temps plein ou vacataires. La présentation de leurs parcours professionnels révèle des formations initiales et continues variées. Les enseignants sont des professionnels expérimentés qui exercent tous depuis plus de cinq ans. Leurs domaines de spécialisation sont variés : français langue étrangère, adaptation et scolarisation des élèves en situation de handicap, pratique de l'éducation inclusive.

L'enseignante EA est professeure de Français Langue Étrangère (FLE) depuis une dizaine d'années et effectue des vacations en milieu pénitentiaire depuis six ans. Les premières années, elle prenait en charge l'activité de lutte contre l'illettrisme, puis les années suivantes, les cours de FLE avec des groupes mixtes A2/B1 voire B1/B2.

L'enseignante EB est professeure des Écoles depuis une dizaine d'années et exerce à temps complet en milieu pénitentiaire depuis six ans. Elle est actuellement Responsable Locale de l'Enseignement et coordonne le fonctionnement de l'unité locale d'enseignement.

L'enseignant EC est professeur des Écoles spécialisé option F et enseigne depuis quarante-deux ans. Il exerce actuellement en milieu pénitentiaire à temps complet. Il a exercé en Cours Préparatoire pendant longtemps puis est devenu maître formateur. Une vingtaine d'années plus tard, il a passé le CAPA-SH⁷ option F pour enseigner en SEGPA et effectué à cette époque des vacances en milieu pénitentiaire.

L'enseignante ED a été professeure de Français Langue Étrangère à l'étranger, puis est devenue professeure des Écoles il y a une vingtaine d'années. Elle est titulaire du CAPPEI⁸. Elle a été enseignante auprès des enfants du voyage pendant douze ans, puis est devenue coordinatrice départementale en charge de la scolarisation des enfants du voyage dans le cadre du réseau des CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des Enfants Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus des familles itinérantes et de Voyageurs, circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012). Elle exerce désormais à temps complet en milieu pénitentiaire depuis sept ans.

2. Conventions de transcription adoptées

Dans la mesure où nos entretiens sont téléphoniques, nous ne disposons que du matériel langagier verbal. Notre objectif est de rester fidèle à la parole enregistrée tout en rendant lisible sa transcription écrite. Nous reprenons les principes d'une « transcription orthographique aménagée [qui] se veut un entredeux entre l'oral et l'écrit : contraint par les particularités du second et tentant de rendre les caractéristiques du premier » (Sandré, 2013). Cet « entredeux » se distingue des normes de l'écrit en tant qu'il introduit un certain nombre d'éléments propres à l'oral pour tenter de décrire au mieux le discours des témoins.

Afin de limiter les biais interprétatifs, les transcriptions sont non ponctuées. Mais elles sont cependant « lissées », c'est-à-dire débarrassées de certaines

⁷ Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (décret n°2004-13 du 5 janvier 2004)

particules de discours et les temps de pause ne sont pas pris en compte. Nous faisons également le choix de supprimer l'interjection de discours « euh » et les répétitions de mots afin de faciliter la lecture des transcriptions.

Nous présentons ci-dessous les principales conventions de transcriptions retenues et élaborées à partir des enregistrements des échanges téléphoniques avec les deux premiers enseignants.

X	<p>Anonymisation des noms de lieux ou de personnes</p> <p>Exemple ▶ À la Maison d'Arrêt de X</p>
[...]	<p>Passage supprimé afin de respecter l'anonymat des témoins</p>
..h	<p>Conventions d'écriture des interjections de discours</p> <p>Exemples ▶ euh / mmh / bah / ...</p>
<i>passage en italique</i>	<p>Répétitions orales « lissées » pour la transcription</p> <p>Exemple ▶</p> <p><u>1^{ère} transcription</u> : alors si on remonte un peu à au début au tout début</p> <p><u>Transcription lissée</u> : alors si on remonte un peu <i>au tout début</i></p>
(mot ou lettre entre parenthèses)	<p>Ajout ou correction grammaticale facilitant la lecture de la transcription et ayant une moindre incidence sur le sens du discours</p> <p>Exemple ▶</p> <p><u>1^{ère} transcription</u> : <i>au tout début</i> les activités sont limitées aux activités sportives et à la bibliothèque qui était la seule activité culturelle ...</p> <p><u>Transcription lissée</u> : <i>au tout début</i> les activités (étaient) limitées aux activités sportives et à la bibliothèque qui était la seule activité culturelle ...</p>

⁸ Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (décret 2017-169 du 10 février 2017)

<p style="text-align: center;">\</p>	<p>Suppression d'un passage pour faciliter la lecture de la transcription et ayant une moindre incidence sur le sens du discours</p> <p>Exemple ►</p> <p><u>1^{ère} transcription</u> : on a su développer enfin l'administration pénitentiaire a développé l'activité culturelle on bon à travers comment je dirais-je <i>les journaux de détention</i></p> <p><u>Transcription lissée</u> : on a su développer enfin l'administration pénitentiaire a développé l'activité culturelle \ bon à travers \ <i>les journaux de détention</i></p>
<p style="text-align: center;">/</p>	<p>Marque de bifurcation discursive, de passage d'un thème ou d'un propos à un autre</p> <p>Exemple ►</p> <p><u>1^{ère} transcription</u> : bon c'est un processus de relation sociale quand même d'apprentissage de rapports humains là-dessus déjà <i>c'est</i> déjà un gros effort de la part des personnes qui adhèrent à ces activités</p> <p><u>Transcription lissée</u> : bon c'est un processus de relation sociale quand même d'apprentissage de rapports humains / là-dessus déjà <i>c'est</i> déjà un gros effort de la part des personnes qui adhèrent à ces activités</p>

Analyse

1. Présentation de l'analyse de discours retenue

Dans le cadre de cette étude, nous chercherons d'une part, à analyser les voix qui traversent les discours enseignants en nous appuyant sur leur dimension énonciative, et d'autre part, à interpréter quelques points de vue exprimés au sein de cette pluralité de voix.

La notion de voix de discours exprime l'idée d'une coexistence de différentes voix au sein d'un énoncé. Lorsqu'un individu parle, « ça parle » à travers lui (Maury-Rouan et al., 2007). Autrement dit, lorsqu'un *sujet parlant* empirique produit un énoncé, celui-ci met en scène des êtres abstraits dans son discours, le *locuteur* et les *énonciateurs*, identifiables grâce aux traces linguistiques qu'ils laissent dans l'énoncé (Rodriguez Somolinos, 2000, p. 897). Le *locuteur* est désigné par le sens de l'énoncé comme responsable de celui-ci. Il renvoie classiquement aux marques de première personne dans un énoncé. Mais, chaque locuteur scénarise également son discours en se référant à divers *énonciateurs* avec lesquels il entretient des rapports plus ou moins distanciés. « Il peut ainsi s'associer à certains énonciateurs tout en se dissociant d'autres » (Charaudeau et al., 2002, p.445).

Un énoncé présente donc toujours une diversité de points de vue, représentée par les positions énonciatives du *locuteur* par rapport aux *énonciateurs* qu'ils convoquent. Certains choix lexicaux ou encore certaines marques linguistiques telles que les particules de discours comme « bon » ou « voilà », les atténuateurs comme « un peu », les connecteurs comme « donc » ou « mais », ou encore les modalisateurs comme « quand même » permettent de les repérer.

En référence aux travaux de Ducrot et de Bakhtine, les approches polyphoniques et dialogiques tendent ainsi à montrer que le sens des énoncés

ne se présente pas uniquement comme l'expression de la pensée d'un sujet parlant mais se présente, avant tout, « comme un assemblage de paroles et de points de vue, plus ou moins hétérogènes, que l'interprète [est] chargé d'organiser pour comprendre ce qui est dit » (Perrin, 2004, p.266).

Au niveau langagier, la notion de polyphonie renvoie à la présence d' « un ensemble de voix » dans un énoncé, tandis que le principe de dialogisme désigne sa formation discursive, c'est-à-dire l'orchestration des voix qui « s'interpellent et se répondent réciproquement » (Perrin, 2004a, p.7).

Autrement dit, un énoncé se présente toujours comme en interaction avec des énoncés antérieurs, et se réalise sous forme de dialogue interne avec ceux-ci. La dimension dialogique d'un énoncé tient en la relation qu'il entretient avec les autres discours, les voix sur lesquels il s'appuie, pour se construire (Bres, 2017 ; Maury-Rouan et al., 2007). Cette dimension dialogique est constitutive de tout discours, mais « à la différence du *dialogue externe* dans lequel alternent les tours de paroles de différents locuteurs, le *dialogue interne* fait entendre, à l'intérieur d'une unité discursive produite par un seul et même locuteur, plusieurs *voix* [...] Le dialogue externe concerne la dimension *dialogale* des discours ; le dialogue interne, leur dimension *dialogique* » (Bres, 2017, p.2).

L'orientation de tout discours vers d'autres discours produit ainsi « des interactions qui se manifestent à la surface du discours sous forme d'*échos*, de *résonances*, d'*harmoniques*, de *voix* [...] qui font signe vers d'autres discours ; en un mot, sous forme de *traces* analysables » (Bres, 2017, p.3).

Chaque discours présente donc plusieurs formes de dialogisme qui transparaissent dans les énoncés. Ainsi, le dialogisme interdiscursif correspond aux marques de l'interaction de l'énoncé avec un ou plusieurs énoncés antérieurs. Il correspond, dans les discours des enseignants exerçant en milieu pénitentiaire, aux trois voix principales faisant écho à la voix institutionnelle : la voix des enseignants spécialisés, la voix des enseignants de français et la voix du collectif professionnel. Le dialogisme interlocutif correspond aux

fragments discursifs par lesquels le locuteur dialogue avec son interlocuteur. Le dialogisme intralocutif correspond aux fragments discursifs dans lesquels l'énonciateur-locuteur « reprend en écho son dit antérieur, pour s'en distancier, avant d'y apporter correction » (Bres, 2017, p.4) ou pour s'en assurer, le préciser ou le parfaire.

Dans une première partie, nous chercherons ainsi à repérer les principales voix énonciatives qui traversent les discours des enseignants, avec qui nous nous sommes entretenus lors de nos premiers échanges téléphoniques, et à dégager quelques points de vue qui émergent de leur orchestration.

Dans une deuxième partie, nous poursuivrons cette analyse en observant la manière dont les enseignants, avec lesquels nous avons mené nos entretiens, dialoguent avec la voix des enseignants de français.

2. Codes utilisés pour l'analyse

Les énoncés repérés **en gras** correspondent aux fragments discursifs retenus à l'analyse.

➤ Repérage des interlocuteurs

Les prises de parole de l'enquêtrice sont repérées par la lettre minuscule « e » et retranscrites **en vert**. Les questions sont repérables par le symbole « ? », unique marque de ponctuation utilisée dans les transcriptions.

Les prises de parole des enseignants consultés sont repérées par la lettre majuscule « E » et retranscrites en noir. « E1 » et « E2 » font référence aux enseignants ayant accepté d'échanger par téléphone lors de la phase d'élaboration de l'étude. « EA », « EB », « EC » et « ED » correspondent aux enseignants ayant répondu favorablement à notre proposition d'entretien téléphonique.

➤ Repérage des tours de parole

Les chiffres annexés au codage des interlocuteurs précisent les tours de parole de chacun au sein de chaque fragment discursif étudié.

Exemple :

-eA-1 : ...

EA-1 : ...

➤ **Repérage des voix de discours**

Les passages surlignés en gris se rapportent à la voix du locuteur ou de la locutrice.

Les passages surlignés en couleur se rapportent aux voix énonciatives qui traversent les discours et qui permettent d'exprimer différents points de vue par rapport à l'idée que l'on se fait du métier.

Il s'agit de :

- la voix des enseignants spécialisés
- la voix du collectif professionnel des enseignants en milieu pénitentiaire
- la voix institutionnelle
- la voix des enseignants de français (FLM / FLE / FLS...)

➤ **Repérage des formes de dialogisme**

Les marques de dialogisme intralocutif seront soulignées dans les extraits choisis.

3. Repérage des voix de discours dans les entretiens-tests

Les fragments discursifs présentés sont extraits des premiers échanges téléphoniques sous forme d'entretiens-tests que nous avons menés avec deux enseignants en milieu pénitentiaire. Ces extraits nous permettent de repérer les principales voix convoquées par les enseignants, et de dégager quelques

premiers points de vue au sujet des questions liées à l'enseignement de l'objet langue-culture en contexte d'insertion, en milieu pénitentiaire.

➤ **Premier extrait de l'échange avec l'enseignante E1**

-e1-1 : ma question c'était d'après toi quel pourrait être le cahier des charges d'un enseignement en milieu pénitentiaire en direction des publics prioritaires ? tu as le temps de répondre

E1-1 : **euh ouais** < e : t'inquiète > **sinon par écrit c'est possible** le cahier des charges pour les enseignants en milieu pénitentiaire ce serait d'**écouter prélever les besoins répondre aux besoins et aller au-delà**

-e1-2 : qu'est-ce que tu entends par aller au-delà des besoins ?

E1-2 : **eh bien tu me prends un peu au dépourvu mais je pense qu'à un certain niveau de besoins scolaires les élèves n'ont pas conscience d'une partie de leurs besoins et que dans la logique à la fois de l'insertion socioculturelle et professionnelle on a autre chose à apporter que seulement ce qu'ils attendent de nous ou ce qu'ils nous demandent explicitement / on va dire ça comme ça**

Notre questionnement en e1-1 « d'après toi » invite l'enseignante E1 à se positionner en tant que sujet de son discours. Nous cherchons à connaître son point de vue personnel sur l'activité enseignante en milieu pénitentiaire.

La présence de particules de discours telles que « euh ouais », suivies d'un connecteur introduisant une valeur de concession « sinon par écrit c'est possible » dévoilent une résistance par rapport à la demande. L'enseignante ne donne pas son propre avis immédiatement.

Son premier positionnement (E1-1) correspond à l'attendu institutionnel d'un enseignant spécialisé, expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire (circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au CAPPEI, 2017). Ce positionnement assure également implicitement une connivence entre les interlocutrices, toutes deux enseignantes spécialisées. On peut référer ce positionnement à une forme de *dialogisme constitutif* en considérant cet énoncé comme une réponse à un énoncé antérieur non explicité (Maury-Rouan et al., 2007, p.138).

L'enseignante rapporte le discours d'un énonciateur légitimement convoqué mais non explicitement identifié, qui renvoie à la voix du collectif professionnel des enseignants spécialisés.

Notre relance en e1-2, reprenant la formulation de l'enseignante, l'incite à se repositionner. Nous observons en introduction de ce deuxième positionnement quelques particules de discours « eh bien » et un renvoi oppositionnel atténué « tu me prends un peu au dépourvu » suivi du connecteur « mais », qui initient de nouveaux dédoublements énonciatifs.

La locutrice s'implique ensuite explicitement « je pense que » et étaye son propos avec deux arguments. Le premier renvoie à une opinion personnelle de l'enseignante « les élèves n'ont pas conscience d'une partie de leurs besoins » et le second renvoie aux attendus institutionnels. Les éléments de langage employés indiquent que l'enseignante implique ici la voix institutionnelle « dans la logique à la fois de l'insertion socioculturelle et professionnelle ». Ce nouvel énonciateur renvoie à une des missions essentielles du service public d'éducation : l'inscription de chaque personne détenue « dans un parcours de formation adapté permettant une insertion sociale, professionnelle et citoyenne à la sortie de la détention » (convention partenariale entre les ministères de l'Éducation nationale et de la Justice, 2019).

Nous observons que l'enseignante prend subjectivement en charge la mission de réinsertion affectée à l'enseignement en milieu pénitentiaire en y ajoutant sa dimension culturelle : « l'insertion socioculturelle ». Cette position énonciative de la locutrice « je » par rapport à la voix institutionnelle « de l'insertion » rend compte du point de vue élargi de l'enseignante par rapport à la voix institutionnelle sur le sujet des missions d'accompagnement à la réinsertion affectées à l'enseignement en milieu pénitentiaire.

Mais elle semble tiraillée entre des logiques diverses : les besoins déclarés des élèves « ce qu'ils attendent de nous ou ce qu'ils demandent explicitement », son expertise professionnelle « on a autre chose à apporter que seulement », et les objectifs institutionnels attendus « dans la logique à la fois de l'insertion socioculturelle et professionnelle ».

L'enseignante ancre également dialogiquement son discours à l'aide d'un nouvel énonciateur qui fait référence à la voix du collectif professionnel des

enseignants en milieu pénitentiaire et inclut l'enquêtrice : « on a autre chose à apporter » ; « nous ». Ce nouvel énonciateur tend à assurer une certaine validité au point de vue exprimé par l'enseignante. Nous observons qu'en E1-2 que l'enseignante revient sur son propre dire à travers une boucle réflexive « on va dire ça comme ça ». Celle-ci a pour effet de souligner le contenu propositionnel lui précédant immédiatement « que seulement ce qu'ils attendent de nous ou ce qu'ils nous demandent explicitement ». Or, l'emploi de l'adverbe à valeur de restriction « seulement » également précédé par une marque de négation restrictive « [ne]... que » indique une restriction renforcée du propos de l'enseignante au sujet des missions des enseignants en milieu pénitentiaire. Elle laisse entendre, par la présence de l'énonciateur « nous » que les enseignants en milieu pénitentiaire ne se limitent pas à répondre aux attentes ou aux demandes.

L'emploi du pronom personnel « ils » laisse cependant planer un doute sur le sens de l'énoncé. Il peut être soit ancré dans la situation d'énonciation et se présenter comme un déictique en renvoyant directement aux élèves, soit participer du récit de l'enseignante et correspondre à un substitut anaphorique se référant aux institutionnels précédemment convoqués « dans la logique de l'insertion ». Autrement dit, soit les enseignants ont autre chose à apporter que ce que les élèves attendent d'eux ou ce qu'ils leur demandent explicitement, soit les enseignants ont autre chose à apporter que ce que les institutionnels attendent d'eux ou ce qu'ils leur demandent explicitement.

Nous serions tentée d'interpréter ce balancement énonciatif, entre « ils » et « nous », comme la trace d'un possible point de vue discordant entre la voix du collectif professionnel des enseignants en milieu pénitentiaire « nous » et la voix institutionnelle « ils » au sujet des besoins de réinsertion des élèves. La culture serait alors reconnue par le collectif des enseignants en milieu pénitentiaire comme un vecteur d'insertion socioculturelle et professionnelle mais ne ferait pas explicitement partie des attentes ou des demandes institutionnelles dans le cadre de cet enseignement en milieu pénitentiaire.

➤ Deuxième extrait de l'échange avec l'enseignante E1

-e1-3 : et qu'est-ce que tu essaies d'apporter en plus que les besoins qu'eux-mêmes sont capables de dire ou de relever ?

E1-3 : alors pour l'instant pas grand-chose parce que **je débute mais je suis sur le registre de la connaissance de soi-même et la capacité à la formuler** sur le registre du lien entre / comment je vais le formuler oh là là c'est dur / sur le registre de **l'usage de supports qui permettent de mettre suffisamment à distance pour** quand même **réfléchir sur soi** sa condition ses réalités donc typiquement **des textes fondateurs voilà ce genre de choses des tableaux** bon voilà **qui permettent éventuellement de réfléchir sur soi sans** / en ayant suffisamment en ayant **un support suffisamment distancié pour que la parole soit possible** et puis après **des choses de l'ordre de la culture générale comme quelque chose qu'on visite / je dirais que la chanson ou Pythagore c'est un culturel qu'on ne maîtrise pas forcément voilà c'est tout c'est très compliqué ta question**
[...]

-e1-4 : et tout à l'heure tu m'as dit que tu étudiais aussi des tableaux c'est ça ?

E1-4 : oui comme support alors ça c'est **pour les FLE** plus / comme / je t'écoute pardon

-e1-5 : c'était pour savoir si dans ta pratique tu étudiais différemment les supports tableaux ou les supports poétiques ?

E1-5 : **ah oui mais ce n'est pas le même public** en fait **la poésie je l'utilise** avec **les élèves qui sont plutôt francophones ou qui sont en CFG ou remise à niveau** et **la chanson et l'image tableau(x) BD je (les) utilise en supports pour les FLE voilà**

-e1-6 : tu n'as pas fait de poésie avec les FLE ?

E1-6 : je n'ai pas fait de poésie avec les FLE parce que j'ai / non je n'ai pas fait de poésie **avec les FLE je fais de la chanson pour faciliter l'imprégnation** parce qu'en fait on a souvent des textes qui sont plus simples en chanson et je n'aime pas la poésie gnanngan donc je préfère leur / **je préfère écouter une chanson correctement ficelée pour qu'ils puissent avoir des structures syntaxiques simples et qui ne permette pas seulement de s'approprier une chanson et une culture commune mais qui permette aussi d'accéder à des structures syntaxiques simples pour apprendre à parler le français** alors que la poésie on est sur un registre qui ne leur est pas accessible pour l'instant voilà

En E1-3, l'enseignante explicite son discours, bien qu'elle fasse état de difficulté à exprimer sa pensée : « comment je vais le formuler oh là là c'est dur » ; « c'est très compliqué ta question ». Dans ce passage, la locutrice (« je suis », « je dirais que ») s'associe avec l'énonciateur correspondant à la voix du collectif professionnel des enseignants spécialisés « sur le registre de la connaissance de soi-même et la capacité à la formuler » pour « réfléchir sur soi » et avoir « un support suffisamment distancié pour que la parole soit possible ».

Cette position énonciative de la locutrice par rapport à la voix du collectif des enseignants spécialisés révèle le point de vue réflexif de l'enseignante *sur* son

action, au sujet de l'analyse des besoins d'insertion « socioculturelle et professionnelle » et des réponses à construire.

Bien qu'il ne soit pas expressément référé à la voix du collectif des enseignants en milieu pénitentiaire –chargés de permettre à la personne détenue de se doter des compétences nécessaires pour se réinsérer dans la vie sociale et professionnelle (article D435 du code de procédure pénale)– le point de vue de l'enseignante se présente comme en accord avec la voix du collectif des enseignants spécialisés, qui exercent « une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire » (circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au CAPPEI, 2017).

Cependant, si l'on s'attarde sur l'énoncé produit en E1-3, nous observons que la locutrice emploie deux modalisateurs, « quand même » et « éventuellement », ayant pour effet de produire un commentaire réflexif sur son énoncé. Son expertise professionnelle lui permet de penser l'adaptation des supports d'enseignement par « l'usage de supports qui permettent de mettre suffisamment à distance », « des textes fondateurs voilà ce genre de choses des tableaux », « des choses de l'ordre de la culture générale » en définissant des stratégies d'apprentissages personnalisés et conscientisés « sur le registre de la connaissance de soi-même et la capacité à la formuler » et « pour que la parole soit possible ». Elle questionne cependant sa capacité à définir des réponses adaptées aux besoins d'insertion qu'elle a repérés : « l'usage de supports [...] pour quand même réfléchir sur soi sa condition ses réalités » ; « ce genre de choses [...] qui permettent éventuellement de réfléchir sur soi ». Enfin, elle questionne également rapidement sa capacité à élaborer des parcours de formation adaptés : « quelque chose qu'on visite » ; « la chanson ou Pythagore c'est un culturel qu'on ne maîtrise pas forcément » avant de clôturer son discours, « voilà c'est tout c'est très compliqué ta question ».

En définissant les activités culturelles d'un point de vue anthropologique, « des choses de l'ordre de la culture générale », la locutrice parvient difficilement à

définir de quelle manière elle organise les apprentissages à partir de ces activités : « je (les) utilise en supports [...] pour faciliter l'imprégnation ». La prise en charge énonciative de son discours, « je l'utilise », « je fais », « je préfère », marque sa volonté de prendre appui sur des éléments culturels pour organiser ses enseignements à l'aide de « la poésie », « la chanson et l'image tableau(x) BD », mais l'emploi de la particule de discours « voilà » clôture en effet rapidement l'énoncé en E1-5.

En définitive, les réponses didactiques que l'enseignante peut apporter dans le cadre d'une formation linguistique en contexte d'insertion restent en suspens tant qu'elle ne convoque que les voix des enseignants spécialisés ou du collectif des enseignants en milieu pénitentiaire. Dans le premier cas, les réponses apportées aux besoins d'insertion ne paraissent pas réellement opératoires, c'est « quelque chose qu'on visite », « un culturel qu'on ne maîtrise pas forcément ». Tandis que dans le deuxième, les catégorisations des publics, « pour les FLE », « les élèves qui sont plutôt francophones ou qui sont en CFG ou remise à niveau » ne semblent pas l'aider à penser l'élaboration de parcours de sécurisation langagière avec des groupes hétérogènes : « ah oui mais ce n'est pas le même public ».

Ce n'est qu'en introduisant un nouvel énonciateur, que nous définissons comme étant la voix des enseignants de français, que la locutrice parvient finalement à expliciter les liens entre langue et culture dans l'enseignement. Les expressions telles que « écouter une chanson » ou « avoir des structures syntaxiques simples » font ici référence aux compétences et aux démarches du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, 2018). L'emploi de la locution adverbiale « ne... pas seulement » reliée par le connecteur « mais » avec l'adverbe « aussi » marque un nouveau positionnement discursif. Le nouvel énonciateur qu'elle convoque lui permet de ne plus seulement appréhender la culture d'un point de vue anthropologique (« pour faciliter l'imprégnation » et « s'approprier [...] une culture commune ») mais aussi d'envisager le culturel comme un levier pour les apprentissages

linguistiques, « accéder à des structures syntaxiques simples », et comme un vecteur d'insertion pour « apprendre à parler le français ».

Cette dernière position énonciative de la locutrice par rapport à la voix des enseignants de français révèle cette fois le point de vue réflexif de l'enseignante dans l'action, au sujet de l'analyse des besoins langagiers (« apprendre à parler le français ») et linguistiques (« accéder à des structures syntaxiques »), et des réponses à construire.

➤ *Un extrait de l'échange avec l'enseignant E2*

E2-0 : à savoir que le socioculturel comme son nom l'indique c'est le socio qui s'en occupe à l'origine et **nous on peut développer nos activités autour de ces activités socioculturelles**

[...]

-e2-1 : et plus précisément qu'est-ce que tu penses du rôle et de la place de la culture dans l'enseignement en milieu pénitentiaire cette fois-ci ?

E2-1 : **alors dans l'enseignement en milieu pénitentiaire donc euh bah ça à la limite comme je te le disais ça ne nous appartient presque plus hein parce que c'est le socio qui-- on dit bien socioculturel donc nous on arrive à se greffer dessus euh sur d'autres activités on arrive à maintenir des ateliers d'écriture (mais) c'est très difficile** puisque euh on a quand même le socio (qui) nous prend un peu enfin c'est un peu nos concurrents hein faut pas se le cacher hein ils ont d'autres moyens ils ont aussi des locaux souvent pas trop chez nous petite Maison d'Arrêt mais dans les centres de détention ou maisons centrales d'autres moyens et d'autres locaux bon euh à travers ces locaux le problème c'est que ce sont souvent des places limitées hein je voyais sur l'émission enregistrée ils ont six sept personnes qui ont participé à l'activité ben certainement plus au long de l'année renouvelable mais ça tient compte aussi des peines des personnes hein des personnes détenues à savoir que ben y a souvent des attentes pour ces activités que les personnes doivent se caler euh sur ces activités alors que souvent elles ont aussi d'autres activités notamment sportives comme c'est (le cas) à la Maison d'Arrêt de X elles doivent choisir entre deux activités alors souvent elles ben elles choisissent le sport bien sûr parce que c'est un autre moment de détente hein non pas que les activités proposées-- bon je parle de la Maison d'Arrêt de X parce que je la connais très bien-- les activités euh sont les échecs y a un café lecture et nous au sein de l'unité locale d'enseignement **on avait \ un atelier d'écriture mais qui a périclité un peu faute de moyens** voilà

-e2-2 : est-ce que tu penses que la culture pourrait être euh une entrée dans l'enseignement

E2-2 : alors la culture euh oui c'est une < e10 : l'approche culturelle pourrait être une entrée dans l'enseignement et pourquoi > **ben ce serait une euh un bon oui bien sûr un bon vecteur d'intégration déjà hein y a beaucoup de personnes qui sont en rupture scolaire qui sont en rupture de tout et euh au sens large bon c'est un processus de relation sociale quand même d'apprentissage de rapports humains / là-dessus déjà c'est déjà un gros effort de la part des personnes qui adhèrent à ces activités il faut rentrer dans l'act-- dans le groupe activité souvent c'est pas évident hein y a des populations qui ne cohabitent pas trop dans certaines activités qui peuvent cohabiter dans ces activités--là bon c'est le rôle aussi de enfin de l'animateur ou de l'apprenant hein là faut être assez fort parce que faut gérer tout ça des grosses difficultés oui c'est/ faut**

retrouver enfin une certaine confiance en soi enfin les comment je vais dire euh toutes les activités notamment artistiques hein **bon c'est pas facile de s'exprimer devant un groupe hein** que ce soit euh bon je sais pas dessin(s) **atelier(s) de langage bon faut / les expressions les activités qui développent bon le gout l'expression le sens des nuances** **c'est pas facile de s'exprimer devant un groupe quoi déjà quand on arrive dans un groupe on est jugé on est doublement jugé on ne sait pas d'où il vient bon qu'est-ce qu'il a fait etc.** bon tu vois ça c'est le gros *du* relationnel entre les détenus il faut veiller à ça certaines personnes vont venir et ne pas adhérer au groupe **parce que bon y a ces éléments qui ne leur conviennent pas au sein du groupe ça il faut en tenir compte donc un groupe euh un groupe identifié euh culture bon le gars s'il adhère pas le premier jour bon ça y est il a décroché quoi voilà**

-e2-3 : et dans tes pratiques ? <E2 : dans ma pratique > dans ta pratique enseignante à *quels moments* est-ce que tu vas utiliser le vecteur culture comme tu disais pour euh justement \ engager de nouveaux apprentissages ?

E2-3 : **alors moi je l'utilise très peu parce que je fais que les fondamentaux** et euh dans une petite Maison d'Arrêt bon c'est pas comme un Centre de Détention ou une Maison Centrale où les gens ont relativement le temps moi je fais un peu dans l'urgence hein à savoir **bon je prépare au CFG bon je prépare des compétences CAP** donc *j'ai* très peu de temps pour le faire donc **on va à l'essentiel hein c'est pas du bachotage mais c'est un peu ça quoi ça y ressemble un peu** donc bah si à travers le français bien sûr y a des discussions y a des petits débats mais ils sont relativement brefs hein on peut pas développer euh une activité sur plusieurs séances pas une activité définie sur plusieurs séances **on va vraiment à l'essentiel hein**

Notre questionnement en e2-1 invite l'enseignant à expliciter son point de vue sur le rôle et la place de la culture dans l'enseignement en milieu pénitentiaire : « plus précisément qu'est-ce que tu penses ». En effet, dans une remarque précédente (E2-0), l'enseignant laissait entendre que les activités culturelles ne relèveraient plus des attributions des enseignants en milieu pénitentiaire : « nous on peut développer nos activités autour de ces activités socioculturelles ».

L'enseignant était son propos en convoquant un énonciateur référant à la voix du collectif professionnel des enseignants en milieu pénitentiaire. De ce point de vue, la place réduite de la culture dans l'enseignement en milieu pénitentiaire est imputable à la prise en charge des activités culturelles par les acteurs socioculturels : « ça ne nous appartient presque plus hein parce que c'est le socio qui ». L'emploi de l'atténuateur « presque », des répétitions verbales « on arrive à », du champ sémantique de l'accroche (« se greffer dessus », « maintenir ») semble indiquer que l'enseignant émet cependant des réserves. L'ensemble donne à entendre des premières difficultés du métier qu'il attribue à des inégalités de moyens d'action : d'autres ont « d'autres moyens

et d'autres locaux ». Il établit un constat d'échec en prenant pour exemple une activité (culturelle) d'écriture qui ne relève plus désormais de la compétence des enseignants de la Maison d'Arrêt dans laquelle il exerce : « on avait \ un atelier d'écriture mais qui a périclité un peu faute de moyens voilà ». L'emploi de l'atténuateur « un peu » ainsi que de l'expression-type courante « faute de moyens » complétée par le mot charnière « voilà » nous permettent supposer que le locuteur s'oppose à la voix de l'institution (qu'il s'interdit cependant de nommer explicitement) en se référant implicitement à une voix syndicale du collectif professionnel.

Son discours laisse ensuite transparaître des tensions entre les différentes voix qu'il convoque.

Mêlant la voix des enseignants spécialisés et celle de l'institution, il reconnaît préalablement que la culture a un rôle de vecteur d'insertion, « bien sûr un bon vecteur d'intégration déjà hein », auprès des publics fragiles, « y a beaucoup de personnes qui sont en rupture scolaire qui sont en rupture de tout », en particulier dans l'enseignement spécialisé, « c'est un processus de relation sociale quand même d'apprentissage de rapports humains ». Il se réfère en cela aux compétences d'un enseignant spécialisé titulaire du CAAPSAIS (référentiel de compétences des enseignants spécialisés, 1997).

Mais les particules de discours qui initient sa prise de parole (« ben ce serait une euh un bon oui », « bien sûr », « déjà hein ») permettent de penser qu'il cherche à donner à entendre à l'enquêtrice le discours qu'il suppose qu'elle souhaite. Il est probable que la formulation utilisée par l'enquêtrice (« est-ce que tu penses que ») induit une réponse assertive⁹ que le locuteur cherche à nuancer.

D'autre part, l'enseignant réfère sa réponse au discours institutionnel, qui rappelle que « les activités culturelles sont un vecteur de lutte contre l'illettrisme et permettent la maîtrise de la lecture et de la langue française, enjeu déterminant de l'insertion » (circulaire relative à la mise en œuvre des

⁹ Une formulation plus nuancée, telle que « dans quelle mesure la culture peut-elle être une entrée dans l'enseignement » aurait peut-être évité ce biais.

projets culturels destinée aux personnes placées sous main de justice, 2012). La voix de l'institution n'est pas remise en cause frontalement mais les tensions sous-jacentes entre la place et le rôle qu'elle accorde à la culture dans l'enseignement surgissent lorsqu'elle est convoquée.

L'enseignant fait état des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de ces activités-là : « hein là faut être assez fort parce que faut gérer tout ça des grosses difficultés oui ». Adoptant le point de vue des apprenants, « quand on arrive dans un groupe », il rapporte que l'adhésion aux activités peut être problématique : « il faut rentrer dans l'act-- dans le groupe activité souvent c'est pas évident hein » ; « faut retrouver enfin une certaine confiance en soi » ; « c'est pas facile de s'exprimer devant un groupe quoi ». L'adhésion aux activités est une demande institutionnelle ; il est attendu des enseignants en milieu pénitentiaire qu'ils proposent une « offre personnalisée de formation générale » en recherchant « l'adhésion de la personne détenue, condition première pour qu'un processus d'apprentissage se réalise » (convention partenariale entre les ministères de l'Éducation nationale et de la Justice, 2019).

Nous constatons que les questions didactiques relatives à la mise en œuvre d'activités signifiantes en formation linguistique en contexte d'insertion auprès des personnes détenues sont éludées.

L'enseignant déclare ne pas s'appuyer sur le vecteur culturel dans sa pratique, « alors moi je l'utilise très peu », par manque de temps, « je fais un peu dans l'urgence hein », et en raison d'objectifs autres, « je fais que les fondamentaux », « bon je prépare au CFG bon je prépare des compétences CAP ». Ces objectifs correspondent de nouveau à une demande institutionnelle. L'enseignement est en effet intégré à chacune des étapes du parcours de détention « dans une perspective systématique de validation des acquis par des diplômes et/ou par des certifications » (convention partenariale entre les ministères de l'Éducation nationale et de la Justice, 2019). Mais cet attendu ne précise aucunement de quelle manière atteindre ces objectifs. Les particules de

discours qui émaillent l'énoncé (« alors moi je [...] très peu », « je [...] un peu », « je [...] que », « bon je [...] ») révèlent un obstacle didactique que le locuteur n'a pas totalement réussi à résoudre. Les attentes institutionnelles sont interprétées comme des propositions didactiques qu'il ne parvient pas à (ré)interroger : « je fais [...] les fondamentaux », « des compétences CAP ». La représentation qu'il se fait de la mise en œuvre d'enseignements prenant appui sur des éléments de culture semble contredire la représentation qu'il se fait du métier d'enseignant en milieu pénitentiaire.

Cette scénographie énonciative est révélatrice des difficultés que l'enseignant rencontre dans l'exercice de son métier. Elle révèle un point de vue en désaccord avec la voix institutionnelle entre les besoins d'insertion (« un bon vecteur d'intégration » ... « [pour] des personnes qui adhèrent à ces activités ») et les demandes institutionnelles, « les fondamentaux », « [le] CFG », « des compétences CAP », qu'il interprète comme des propositions didactiques.

Finalement, l'enseignant est en mesure de repérer les besoins spécifiques des personnes scolarisées (« en rupture scolaire », « en rupture de tout ») et des compétences à développer ou renforcer prioritairement : s'engager dans « un processus de relation sociale [...] d'apprentissage de rapports humains » ; « retrouver [...] une certaine confiance en soi, s'exprimer devant un groupe » ; « pratiquer des activités qui développent le goût [...] l'expression le sens des nuances ». Mais, la voix institutionnelle qu'il fait dialoguer avec la voix des enseignants spécialisés ne semble pas réellement lui permettre d'atteindre ces objectifs.

L'enseignant le reconnaît à demi-mots, comme l'indique la présence de nombreux modalisateurs : « bien sûr », « des petits débats », « relativement brefs ». Il est aux prises entre deux injonctions qui lui paraissent contradictoires : prendre le temps de développer ou renforcer des compétences langagières à partir d'activités favorisant l'expression orale ou écrite, « on peut pas développer euh une activité sur plusieurs séances », ou valider rapidement des compétences par des diplômes et des

certifications, « c'est pas du bachotage mais c'est un peu ça quoi ça y ressemble un peu ». Un phénomène de dédoublement énonciatif et de distorsion cognitive est également observable. L'expression de l'urgence perçue, « je fais un peu dans l'urgence hein », et sa prise en charge par le locuteur devient une réalité collectivement admise, « on va à l'essentiel », « on va vraiment à l'essentiel hein ».

Dans cet extrait, l'essentiel de l'activité enseignante en contexte d'insertion, à savoir le repérage, l'analyse des besoins et la recherche de réponses pédagogiques adaptées, semble donc être relégué en arrière-plan, au profit de l'urgence à répondre à ce qui est perçu comme étant les besoins institutionnels et socioéconomiques. La position énonciative du locuteur éclaire sur le point de vue distancié qu'il adopte par rapport à la voix du collectif des enseignants en milieu pénitentiaire au sujet des réponses enseignantes apportées : « c'est un processus de relation sociale quand même d'apprentissage de rapports humains ». Mais celles-ci ne lui semblent pas toujours adaptées : « j'ai très peu de temps pour le faire [...] donc c'est pas du bachotage [...] mais ça y ressemble un peu ».

➤ ***Synthèse du repérage des voix dans les entretiens-tests***

L'analyse de ces premiers fragments discursifs, par une approche de la polyphonie des discours enseignants au travers de l'étude de quelques marques énonciatives, nous a permis de révéler la coexistence de quatre voix principales : la voix du locuteur ou de la locutrice ; des enseignants spécialisés ; des enseignants de français ; de l'institution ; et du collectif professionnel des enseignants en milieu pénitentiaire.

L'orchestration de ces quatre voix, la manière dont elles s'interpellent et se répondent, nous a également permis d'appréhender les points de vue des enseignants sur les relations entre culture et enseignement en milieu pénitentiaire. Enfin, nous avons dégagé trois thèmes récurrents : les besoins de réinsertion, l'analyse et le repérage des besoins langagiers et linguistiques, les réponses pédagogiques apportées pour répondre à ces besoins.

Les points de vue distanciés par rapport à la voix de l'institution apportent un éclairage sur une des difficultés que les enseignants rencontrent dans l'exercice de leur métier. La voix institutionnelle, parce qu'elle ne renseigne pas sur les démarches, les contenus ou les outils à mettre en œuvre pour permettre aux personnes détenues de se doter des compétences nécessaires à leur réinsertion sociale et professionnelle, ne permet pas aux locuteurs de répondre aux problématiques didactiques, liées à la construction de parcours de formation linguistique adaptés en contexte d'insertion.

En revanche, le dialogue interne entre les énoncés et les voix des enseignants spécialisés et des enseignants de français apporte des précisions sur les aspects didactiques liés aux relations entre langue et culture dans l'enseignement en milieu pénitentiaire. Les points de vue ainsi exprimés mettent en lumière des questions didactiques liées au repérage et à l'analyse des besoins langagiers et linguistiques, et aux réponses apportées.

La voix des enseignants spécialisés permet aux deux enseignants de définir plus précisément les besoins d'insertion des personnes sur le plan des apprentissages. Les besoins sont définis en termes de « processus de relation sociale » et « d'apprentissage de rapports humains », de « connaissance de soi-même et [de] capacité à la formuler ». Ces discours mettent en avant l'intrication entre les formes langagières et les usages sociaux de la langue. Ils portent sur la mise en œuvre de pratiques langagières allant dans le sens d'une plus grande réflexivité à travers des « supports », des « activités » ou des « atelier(s) de langage » qui développent « le gout, l'expression, le sens des nuances » ...

Cette « réflexivité se définit d'abord dans la prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate que permet le langage ; cette propriété naturelle de la sémiotique est ce que l'école va chercher à amplifier et à généraliser : se détacher de son vécu, décoller le langage de soi et de son monde, mettre à distance ce qui est dit et ce qui est vécu, laisser place dans son discours au discours de l'autre » (Chabanne & Bucheton, 2002, p.5).

« L'activité de langage renvoie [en effet] à une activité de production et de reconnaissance de *formes* » (Culioli, 1990, p.14). Cette activité de langage, toujours située dans un cadre culturel – on parle de pratiques et de conduites langagières dans une situation donnée - ne peut être appréhendée qu'à travers les mises en sons, en mots et en forme propres à la langue dans laquelle elle prend forme (Péret, 2018b). Autrement dit, elle ne peut être appréhendée qu'à travers, ce que nous entendons comme la « grammaire culturelle » de la langue (Blanchet, 2000).

Ces différentes représentations linguistiques de l'activité de langage peuvent être abordées à travers la construction explicite d'une métalangue qui permet de parler *de* la langue (Culioli, 1990). D'un point de vue didactique, « c'est cette compétence qui est structurée à l'école et qui peut faire défaut si on la suppose maîtrisée quand on aborde l'apprentissage d'une nouvelle langue » (Péret, 2018b) ou l'enseignement de l'objet langue-culture en formation linguistique d'adultes.

Le dialogue interne avec la voix des enseignants spécialisés positionne les locuteurs en tant que professionnels experts de l'analyse des besoins éducatifs particuliers, mais dévoile également des obstacles aux pratiques réflexives dans l'enseignement de la langue-culture. Leurs postures d'enseignants spécialisés leur permettent de questionner l'efficacité des pratiques langagières et culturelles dans l'enseignement en milieu pénitentiaire sans pour autant interroger l'objet de connaissance enseigné, la langue-culture, ou les démarches d'enseignement appropriées.

La représentation de la culture sous l'angle de sa nature anthropologique (discours de l'enseignante E1) d'une part, ou le questionnement sur la pertinence des activités culturelles, qui ne seraient pas toujours perçues par les apprenants comme des activités signifiantes (discours de l'enseignant E2) d'autre part, semblent agir comme un obstacle à la représentation de la langue en tant que mise en forme culturellement construite de l'activité de langage.

Seule la voix des enseignants de français permet à l'enseignante E1 d'aborder une réponse pédagogique à cette problématique.

En présentant une pratique langagière ciblée de réception orale, « écouter une chanson » « pour les FLE », et les apprentissages linguistiques afférents possibles, « accéder à des structures syntaxiques simples », elle apporte une première réponse linguistique et culturelle à un besoin langagier (« *apprendre à parler le français* »). La langue de la chanson apparaît comme un texte agencé à partir duquel on peut dégager des marqueurs, bien qu'elle ne précise pas précisément de quelle manière les appréhender.

4. Repérage des points de vue sur l'enseignement de l'objet langue-culture

Dans cette deuxième partie, nous étudierons les traces des interactions dialogiques présentes dans les énoncés des enseignants.

Cette approche nous conduira à extraire des fragments de discours mettant principalement en scène la voix des enseignants de français. La convocation de cette dernière a en effet permis à l'enseignante E1 d'apporter des éléments de réponses pédagogiques aux problématiques liées à cet enseignement de l'objet langue-culture en contexte d'insertion.

Nous analyserons les énoncés faisant référence aux activités d'étude de la langue en formation afin de mieux comprendre dans quelle mesure les enseignants envisagent son enseignement avec des adultes en parcours d'insertion.

➤ Fragments discursifs extraits de l'entretien avec l'enseignante A

Extrait n°1 :

en tant que prof de français j'ai une vision très culturelle de l'enseignement de la grammaire et du lexique donc j'essaie de le recontextualiser dans comment ça a été créé où **nous on est obligé enfin on est obligé une partie de notre taf c'est la notion d'interculturel**

[...]

c'est comme ça que je me suis mise à amener le musée en prison en imprimant et en

plastifiant des tonnes de peintures pour qu'on commence à s'exprimer à dialoguer à partager des connaissances des savoirs sur des choses comme ça pour voir un peu des mouvements de pensée des mouvements artistiques / où j'ai commencé à amener des extraits de romans qui faisaient partie des classiques et qui (n'étaient) pas des romans en français facile au contraire et où l'idée ce soit plus de découvrir les / oui on est toujours sur des mouvements de pensée à mon sens quand on parle de culture pas forcément sur des mouvements esthétiques en tout cas je l'aborde rarement par l'esthétique personnellement tu vois récemment une activité que j'ai faite récemment c'était sur le théâtre parce que ça (servait) mes intérêts de production orale de correction phonétique et de se recréer une identité dans une langue qui n'est pas ta langue première mais du coup je n'ai pas choisi quelque chose de simple parce que je leur ai mis du Molière dans le texte et donc horrible parce qu'on est sur du français qui est daté avec des expressions qu'ils ne comprennent pas ce n'était pas grave parce que justement il y avait cette beauté-là et c'était assez rigolo de voir comment ils s'en sont saisis et tous les questionnements qu'il y a eu et qui ont été soulevés en amont sur Molière

Dans ce premier extrait, la locutrice adhère clairement à l'énoncé qu'elle construit en convoquant la voix des enseignants de français « en tant que prof », « une vision très culturelle », « donc ». Les marques de sa prise en charge énonciative sont très présentes, « j'ai », « j'essaie », « j'ai commencé », et le dialogue entre la locutrice et cet énonciateur très rythmé : « j'essaie » *versus* « nous on est obligé » ; « on commence » *versus* « j'ai commencé » ; « on est toujours » *versus* « en tout cas je ».

Les fragments dialogiques intralocutifs qui émaillent son discours font état de l'activité réflexive de la locutrice sur celui-ci. La présence de nombreux modalisateurs indique qu'elle cherche à rendre compte objectivement de son travail : « toujours », « à mon sens », « pas forcément », « rarement », « personnellement ».

Elle considère ainsi que le travail d'un enseignant dans ce contexte, « notre taf », consiste à « (re)contextualiser l'enseignement de la grammaire et du lexique ». Elle indique créer les conditions d'un dialogue interculturel, « s'exprimer », « dialoguer », « partager des connaissances des savoirs », en s'appuyant sur des contenus, « extraits de romans », « théâtre », choisis en fonction de leur capacité à mettre en place un « espace intersubjectif

commun » (Chabanne & Bucheton, 2002) : « on est [...] sur des mouvements de pensée pas [...] sur des mouvements esthétiques ». Le dialogue qui se construit autour de ces oraux réflexifs va alors faire émerger des problématiques linguistiques contextualisées, « production orale correction phonétique », que l'enseignante pourra alors analyser. Cette démarche rappelle l'intérêt de mettre en place une atmosphère propice à la prise de parole, une situation grâce à laquelle l'apprenant aura envie, besoin de s'exprimer, et qui permette à l'enseignant de repérer quelques compétences langagières, communicatives ou linguistiques, à retravailler pour tisser des liens entre l'activité langagière et l'apprentissage de la langue (Péret, 2018b).

Extrait n°2 :

et ben je suis prof de FLE alors du coup ah ah (rires) < eA : donc je t'écoute (rires) >
donc je fais mon métier alors fffouah ça dépend du temps que j'ai et < eA : mmh >
actuellement je suis sur des cours qui durent une heure quarante-cinq qui vont être très brefs pour faire ce que j'aime faire quand j'avais trois heures et demie d'affilée **j'aimais beaucoup passer par de la pédagogie autonome c'est à dire que tu commences ton cours avec un « Quoi d'neuf » qui peut être de n'importe quoi nous on utilisait beaucoup l'actualité puisque c'étaient des A2/B1** donc une compétence que tu dois acquérir et euh **sur la base de ce qu'ils apportaient des erreurs qui étaient commises dans leur production orale au moment où on discutait à bâton rompu le point de grammaire du jour était soulevé le point lexical du jour était soulevé et moi j'avais dans ma besace différentes choses qui me permettaient de rebondir et d'amener une compréhension écrite ou une compréhension orale** qui soit en lien avec un des thèmes qu'ils avaient soulevés voilà ou qu'ils avaient soulevés lors d'un cours précédent et ou du coup / voilà comment ça fonctionnait / **donc là on travaille sur majoritairement l'expression de l'opinion marquer de la nuance s'écouter les uns les autres c'est quelque chose d'assez compliqué** et via les supports que j'apporte \ **en fonction de ce qu'ils essaient d'exprimer ou qui leur demandent des outils j'apporte des axes de langage dont ils peuvent avoir besoin / ça c'est quand j'ai du temps là j'ai pas de temps donc je suis sur un fonctionnement beaucoup plus traditionnel et un peu plus chiant / où je définis le cours et ça dépend vraiment de la compétence que je souhaite travailler/ si je suis plus sur / globalement plusieurs séances se suivent sur un thème commun et on va travailler au fur et à mesure de ces différentes séances un moment de compréhension écrite qui va nous permettre de soulever en général des éléments lexicaux de compréhension orale pour réinvestir ces choses-**

Dans ce deuxième extrait, la locutrice décrit les deux démarches d'enseignement qu'elle adopte en direction des personnes allophones.

Dans la première partie, elle prend distinctement en charge son discours en invoquant la voix des enseignants de français : « je suis prof de français », « je fais mon métier », « nous on ». Elle présente la mise en œuvre de la démarche préalablement évoquée dans l'Extrait 1. Les éléments linguistiques, « le point de grammaire », « le point lexical », sont extraits à partir des prises de parole des apprenants « sur la base de ce qu'ils apportaient », « des erreurs [...] commises ». Les situations proposées (« un Quoi de neuf ») construisent un « espace de négociation perceptive » entre enseignants et apprenants (Feunteun, 2012 citée par Péret, 2018). Ces négociations conversationnelles, « on discutait à bâton rompu », lui permettent de prélever les éléments communicationnels ou linguistiques à travailler pour améliorer certaines compétences langagières, « une compréhension écrite », « une compréhension orale », et plus particulièrement l'argumentation orale par « l'expression de l'opinion », « la nuance », l'écoute.

Un fragment dialogique intralocutif, « c'est quelque chose d'assez compliqué », indique alors que l'enseignante revient sur cette dernière problématique. La présence de ce fragment met en évidence un besoin langagier spécifique pour les apprenants scolarisés en milieu pénitentiaire. Argumenter est un besoin repéré par l'enseignante auquel elle se propose de répondre en s'appuyant sur cette première démarche : « en fonction de ce qu'ils essaient d'exprimer ou qui leur demandent des outils j'apporte des axes de langage dont ils peuvent avoir besoin ».

Dans la deuxième partie, la locutrice prend des distances avec son discours. Elle présente une démarche avec un fonctionnement « beaucoup plus traditionnel » qui ne lui convient pas, mais qu'elle se sent obligée de mettre en œuvre par manque de temps.

Cette démarche s'appuie sur un déroulement classique avec « plusieurs séances » organisées autour « d'un thème commun », permettant de travailler

« une compétence de compréhension écrite et des éléments linguistiques de compréhension orale », à réinvestir « en production et en interaction orale ». Elle correspond à des situations où « le maître [...] monopolise et délivre la parole en espérant des énoncés conformes à la langue standard » (Péret, 2018b).

Trois fragments dialogiques intralocutifs indiquent que la locutrice compare la première démarche à celle-ci : « tu commences ton cours » *versus* « je définis le cours » ; « qui peut être de n'importe quoi » *versus* « ça dépend vraiment de la compétence que je souhaite travailler » ; « ça dépend du temps que j'ai » *versus* « ça c'est quand j'ai du temps et là j'ai pas de temps ».

Elle en assume la responsabilité (« j'ai », « je suis », « je définis », « je souhaite ») mais ne la réfère pas à une voix enseignante. Les adverbes modalisateurs présents marquent la prise de distance vis-à-vis de cette démarche qui est qualifiée de manière imprécise : « beaucoup plus » ; « un peu plus » ; « globalement » ; « en général » ; « ces choses-là ». Le choix des pronoms, « tu » *versus* « je », et des déterminants, « le possessif « ton » *versus* le défini « le », tend également à maintenir l'interlocutrice à distance de cette démarche.

La comparaison des deux démarches, dans le discours de l'enseignante, permet de mettre en évidence l'importance première, dans l'enseignement en contexte d'insertion, du geste professionnel d'atmosphère, de l'éthos, qui crée et maintient des espaces dialogiques (Maingueneau, 1994 *cité par* Bucheton & Soulé, 2009). Ce geste, sous la responsabilité de l'enseignant, relève « d'une éthique professionnelle » : il crée « l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (Bucheton & Soulé, 2009). Il crée les conditions de postures réflexives chez les apprenants qui vont pouvoir manifester l'évolution de leurs pratiques langagières, de leur langue première à la langue cible pour les allophones, et effectuer des liens entre leur maîtrise progressive de la langue et l'insertion socioprofessionnelle (Péret, 2018b).

Il permet également de concevoir des situations didactiques qui s'appuient sur les pratiques langagières des apprenants (première démarche présentée par l'enseignante) et non sur des pratiques langagières préalablement définies (deuxième démarche présentée par l'enseignante).

Les contraintes temporelles, définies de manières subjective et institutionnelle, semblent cependant influencer sur la mise en œuvre et le développement du pilotage des tâches, dont la « visée centrale est [pourtant] d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance » ou de la séquence (Bucheton & Soulé, 2009).

Extrait n°3 :

ce qui oui me fait rebondir sur la question c'est vraiment sur la manière dont on travaillait c'est ça < eA : oui oui > et ben ça me permettait de **coller aux besoins de l'apprenant** quand / les années où je faisais de l'illettrisme / c'est bizarre comme phrase je faisais de l'illettrisme < eA : (rires) > j'avais comme toute une trame progressive avec des fiches mais en fait chaque apprenant dans le groupe allait à sa vitesse ce qui fait que je me retrouvais régulièrement avec dix douze mecs qu'étaient pas en train de faire la même chose du tout et / chacun avançait à son rythme et **y avait des moments ensemble avec des activités ensemble et qu'étaient souvent des activités de création qui permettaient d'écrire, de lire, de mettre en mots, de partager** mais sur des thèmes qui leur permettent de s'exprimer avec des genres qui leur permettent de s'exprimer **et qui sont pas pris en compte par les diplômes tu vois enfin franchement écrire une invitation à un anniv ou refuser une invitation en mode DELF A2 ça va deux minutes mais t'animes pas un cours pendant douze heures avec ça quoi ça peut / et heureusement en fait que je m'étais pas mis cette limite-là parce que ça permettait aussi à chacun de **prendre conscience et de voir la langue pour ce qu'elle est c'est à dire un outil d'expression****

Dans ce troisième extrait, la locutrice poursuit sa description de la première démarche d'enseignement de la langue en contexte d'insertion. Le geste de tissage, auquel elle se réfère, permet à la locutrice de préciser dans quelle mesure elle pouvait « coller aux besoins de l'apprenant ». Celui-ci donne du sens et de la pertinence à la situation d'enseignement-apprentissage et aux savoirs visés qui sont contextualisés (Bucheton & Soulé, 2009). Ainsi, « les

activités de création » lui permettaient de favoriser une prise de conscience des « liens entre l'activité langagière et l'apprentissage de la nouvelle langue » (Péret, 2018b) pour les allophones, ou les conceptions de la langue et de son apprentissage pour les personnes en situation d'illettrisme.

Le connecteur « mais » suivi du fragment dialogique interlocutif « tu vois franchement » appuie l'argumentation de la locutrice en faveur d'une opposition entre la perspective de validation des acquis pas des diplômes, « écrire [...] en mode DELFA2 ça va deux minutes », et la perspective de développement de postures réflexives chez les apprenants, « prendre conscience » pour « voir la langue [comme] un outil d'expression ».

➤ **Fragment discursif extrait de l'entretien avec l'enseignante B**

Extrait :

je pense que la place de la culture elle est assez importante *dans* notre pratique et on y a mis *un point* d'honneur quoi donc je prends l'exemple de **l'enseignante de français qui va partir enfin qui \ elle se dit que l'argumentation orale est un point essentiel pour les gars et du coup elle va utiliser des points culturels pour développer ça par exemple voilà**

[...]

avec l'idée de pas faire des cours parce que bah s'adressant à **un public très varié** c'est / (ils) avaient tous des comment **des bas des ni-- des parcours scolaires différents et y en a beaucoup qui (s'intéressaient) enfin y en a énormément qui se documentaient par des documentaires télévisés et donc ils acquéraient ils avaient une nouvelle une certaine culture par rapport à ça puis bah du coup c'étaient pas des cours** mais **on essayait de partir de ce qu'ils connaissaient pour essayer de remettre un peu d'ordre dans des connaissances culturelles donc voilà peut-être sous forme un peu des fois de jeux ou de oui de présentations puis après \ j'essaie de formaliser un petit peu ça derrière**

Dans cet extrait, la locutrice met en évidence un besoin langagier spécifique, lié au développement des compétences argumentatives qui a également été soulevé par l'enseignante A : « l'argumentation orale est un point essentiel ».

Dans la première partie, la locutrice use du discours rapporté et se réfère à l'expertise des enseignants de français, « l'enseignante de français », « elle se dit que », pour construire son discours autour du repérage des besoins en

formation linguistique en contexte d'insertion. L'argumentation apparaît clairement comme une compétence à développer, en vue de favoriser la réinsertion sociale et professionnelle des personnes.

Dans la deuxième partie, la locutrice développe son discours en convoquant préalablement la voix des enseignants exerçant en milieu pénitentiaire, « on essayait de partir de ce qu'ils connaissaient », avant de prendre en charge de manière énonciative son propos, « j'essaie de ». La démarche d'enseignement suggérée ici se rapproche de la première démarche présentée par l'enseignante A. Cependant, les atténuateurs, « un peu des fois », « un petit peu », présents dans le discours, ainsi que le connecteur logique « donc » suivi du marqueur de fermeture « voilà », lui-même associé au modalisateur « peut-être », marquent un certain manque d'assurance de la locutrice dans la présentation d'une démarche adaptée aux adultes en parcours d'insertion.

L'hétérogénéité des groupes, « un public très varié », « des bas ... ni(veaux) », « des parcours scolaires différents », et les représentations de l'apprentissage d'adultes en formation, « avec l'idée de pas faire des cours parce que bah », semblent complexifier la tâche d'enseignement.

Le fragment dialogique intralocutif, « et puis bah du coup c'étaient pas des cours », met en évidence cette problématique. La locutrice, à travers la voix des enseignants de français, indique « mettre en relation le dehors et le dedans de la classe » (Bucheton & Soulé, 2009) et tisser des liens entre les pratiques langagières des apprenants et les activités langagières scolaires, « y en a énormément qui se documentaient par des documentaires télévisés » et « on essayait de partir de ce qu'ils connaissaient ». Ce geste de tissage est suivi par des activités d'enseignement classiques « sous formes de jeux ou [...] de présentations » visant à structurer les connaissances, « pour remettre un peu d'ordre dans des connaissances », « pour formaliser un petit peu ». Ces activités de transfert, de pilotage et de structuration permettent de « construire la langue comme langue de référence » (Péret, 2018b). Mais, la présence d'atténuateurs dans le discours de l'enseignante (« un peu », « un petit peu ») met en évidence la difficulté à concevoir dans le pilotage des tâches, l'organisation des moments de clôture « où l'objet de savoir [est] plus

ou moins conceptualisé, nommé, institutionnalisé quelquefois par une trace écrite » (Bucheton & Soulé, 2009). Le geste de pilotage des tâches semble être contraint par le type de savoir visé en formation linguistique auprès d'adultes en contexte d'insertion. Celui-ci n'est pas présenté de manière explicite. En contexte d'insertion en milieu pénitentiaire, « enseigne-t-on des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements scolaires, sociaux, des pratiques sociales, des formes d'adaptation et d'ajustement aux situations etc. ? » (Bucheton & Soulé, 2009).

➤ *Fragments discursifs extraits de l'entretien avec l'enseignant C*

Extrait n°1 :

l'aspect plus global je dirais c'est par rapport aux cours au contenu des cours que nous nous dispensons et dans / on axe beaucoup bon encore une fois on est aussi dans la préparation d'examens parce que c'est institutionnel qu'il faut le faire et que bon et puis que eux ça leur plait aussi ça pour certains ils ont besoin de ça d'avoir cette espèce d'idée qu'ils vont passer un examen et tout et ça marche bien pour le moment ceux qu'on a présentés globalement ça marchait bien mais on peut au travers de ça aussi on va pas uniquement et même on va faire assez peu de bon évidemment outils de la langue orthographe grammaire mais on va être beaucoup plus dans la présentation de textes et dans la présentation des textes plutôt évidemment à caractère littéraire et même dans les textes scientifiques [...] même dans ces approches-là on leur on s'efforce également de leur proposer des textes de qualité des textes d'auteurs pour leur montrer que bah hé justement ils peuvent tout à fait c'est pas parce que c'est Proust qu'ils peuvent pas lire et c'est pas parce que ça a l'air un peu rébarbatif au départ que ça devient pas après ça accessible et ça c'est un peu un c'est pas un peu c'est un travail de fond qu'on effectue

Dans cet extrait, le locuteur développe son discours autour des savoirs visés et enseignés à l'aide de la voix du collectif professionnel des enseignants en milieu pénitentiaire : « par rapport [...] au contenu des cours que nous nous dispensons ». La voix du collectif est convoquée, « bon encore une fois on est aussi », pour répondre à la voix institutionnelle : « la préparation d'examens », « c'est institutionnel », « il faut le faire ». Celle-ci permet au locuteur de proposer des réponses aux limites, telles qu'il les perçoit, d'un enseignement en vue de valider des acquis par des diplômes. La présence des modalisateurs,

« plutôt évidemment », « justement », indique que l'enseignant C, à l'instar de l'enseignante A, considère que les supports textuels proposés pour les préparations d'examens ne sont pas suffisants pour assurer un enseignement. Le geste d'atmosphère de l'enseignant consiste alors à rendre accessible la lecture de textes « de qualité », « d'auteurs ». La mise en place d'une atmosphère propice à la prise de parole peut en effet s'effectuer dans « la rencontre avec des œuvres suscitant des émotions » (Péret, 2018b). Ce geste est perçu comme indispensable par le locuteur, comme l'indique le dernier fragment dialogique intralocutif, « c'est un peu » enfin « c'est pas un peu », qui précise sa pensée : « c'est un travail de fond qu'on effectue ».

La progression argumentative de son discours est marquée par la présence de connecteurs logiques (« mais », « mais aussi », « et même ») et de fragments dialogiques intralocutifs enchâssés : « on axe beaucoup » ; « on est aussi dans la préparation d'examens » ; « mais on peut aussi » ; « mais on va être beaucoup plus dans la présentation de textes ». Le travail sur « les outils de langue » est associé à « la préparation d'examens » d'un point de vue institutionnel et normatif.

Les représentations du locuteur sur le pilotage des tâches d'enseignement dissocient les activités métalinguistiques des pratiques langagières scolaires proposées. Autrement dit, le geste de tissage semble être contraint par le rapport de l'enseignant au savoir visé en formation linguistique en contexte d'insertion. Les situations favorisant la réflexion métalinguistique des apprenants (« outils de la langue ») ne semblent pas favorisées, car elles entrent en conflit avec la représentation des situations de structuration du fonctionnement de la langue de l'enseignant (« et même assez peu de bon évidemment [...] grammaire orthographe »).

Extrait n°2 :

c'est vrai que **pour certains** c'est **on est vraiment dans le pour après** **oui je voudrais préparer un diplôme** **alors professionnel** je leur dis bon ben ça c'est pas de notre compétence nous on peut vous aider sur la partie enseignement général [...] **par contre**

nous on peut vous donner des outils aussi donc **dans** par exemple **le maniement de la langue** donc **si vous voulez on peut vous proposer de** faire / alors à ce moment-là ils disent ah oui très bien et tout donc alors là ah oui ils y vont à fond oui **on voudrait faire de la grammaire de l'orthographe (rires) hé nan c'est vrai** qu'on leur dit écoutez on peut répondre à cette / **écoutez on peut répondre à ça mais à ce moment-là vous** pouvez vous inscrire par exemple *dans* les cours de brevet et de préparation au brevet **mais là vous** y aurez et **on fera aussi un peu ça mais on est honnêtes y aura pas que ça parce que pour nous c'est pas uniquement ça y a aussi cette dimension** qui est quand même très en lien avec le culturel à savoir de ben **de découvrir aussi un peu autre chose** de profiter *de* la période où vous êtes là pour **découvrir autre chose** alors en général ça leur fait un petit peu / alors ceux qui sont réticents ceux qui sont venus vraiment pour **des choses très matérielles apprendre à lire à écrire** alors tout ce qui est encore une fois / si c'est *des* niveaux des très bas niveaux ben soit on leur donne ce qu'ils veulent c'est à dire qu'on a plusieurs groupes de FLE donc y a la possibilité par contre si ce sont des gens *qui* ont déjà un maniement de la langue assez correct et tout **on va essayer de leur dire oui** on va faire ça **mais on va passer par des textes on va passer par des supports on va passer par** / [...] **c'est pas les cantonner dans quelque chose de très d'ultra scolaire qui ne dont ils se laisseront** enfin *le* pourquoi ça parce qu'on s'est rendus compte qu'en fait *c'est une* \ on avait monté dès septembre de la remise à niveau alors de la remise à niveau français ça ils en voulaient tous sauf que petit à petit ils sont plus venus et quand on leur posait la question ils disaient **bah fff oui c'est pas très grisant etc. ben oui mais en même temps vous voulez de la remise à niveau de façon très très instrumentale outils de la langue et tout** on vous en propose **parce que ça correspondait à une demande** et voyez ça correspond pas vraiment à ce qu'en fait à **termes vous** / parce que c'est pas vraiment grisant donc \ maintenant **on va vous proposer autre chose** qui sera **plus axé sur un bain dans la langue et puis une autre façon d'aborder la langue une chose que vous ne connaissez pas** enfin du moins **on l'espère et puis aussi que qui sera aussi une façon aussi de partager** puisque **dans l'idée de la réinsertion** y a quand même aussi beaucoup / alors ça nous on travaille beaucoup là-dessus et on n'est pas les seuls hein évidemment mais on travaille beaucoup là-dessus sur l'idée quand même de bon ben **de d'accepter l'autre de parler avec l'autre** d'avoir /

Dans cet extrait, le locuteur précise son point de vue par rapport aux activités d'étude du fonctionnement de la langue « dans le maniement de la langue », « outils de la langue et tout ». Or, un obstacle didactique apparaît, dès la convocation de la voix institutionnelle, comme lors des premiers échanges avec

les enseignants E1 et E2, et semble renforcé par la présence des marqueurs à fonction phatique « c'est vrai », « vraiment », « hé nan c'est vrai ».

Le locuteur convoque la voix du collectif enseignant « nous on » et dialogue avec un énonciateur correspondant aux apprenants, dont il rapporte les paroles : « oui je voudrais préparer un diplôme » ; « on voudrait faire de la grammaire de l'orthographe » ; « bah fff oui c'est pas très grisant ». Le dialogue avec cet énonciateur, « nous on peut vous », « si vous voulez on peut », « écoutez », permet au locuteur de préciser un point de vue divergent par rapport aux activités linguistiques proposées dans le contexte d'une formation pour adultes : « pas les cantonner dans quelque chose [...] d'ultra scolaire ». La présence répétée du connecteur logique « mais », à valeur d'opposition appuie son argumentation : « mais à ce moment-là vous » ; « mais là vous » ; « mais on est honnêtes ».

La voix institutionnelle (« le pour après », « préparer un diplôme professionnel », « dans l'idée de la réinsertion ») est alors opposée à la voix du collectif professionnel (« on est honnêtes », « pour nous »). Du point de vue du locuteur, l'expertise enseignante permet d'aller au-delà des besoins des apprenants (« parce que ça correspondait à une demande », « on va essayer de leur dire oui »), et au-delà des attentes institutionnelles comme l'indique les fragments dialogiques intralocutifs : « on fera aussi un peu ça mais [...] y aura pas que ça parce que [...] c'est pas uniquement ça ». La présence répétée du connecteur logique « aussi » renforce alors l'idée que les enseignants ont autre chose à apporter que ce que les apprenants ou l'institution demandent : « on peut vous donner des outils aussi ... dans ... le maniement de la langue » ; « on fera aussi un peu ça mais » ; « y a aussi cette dimension » ; « de découvrir aussi un peu autre chose ». L'ensemble dévoile un balancement énonciatif entre les deux voix, apprenantes et institutionnelles, qui ne sont pas distinctes l'une de l'autre : « je voudrais préparer un diplôme alors professionnel », « on voudrait faire de la grammaire de l'orthographe ».

De nombreux fragments dialogiques intralocutifs émaillent le discours : « découvrir aussi un peu autre chose » ; « découvrir autre chose » ; « proposer autre chose » ; « une chose que vous ne connaissez pas ». Mais celui-ci ne contient pas de réponses précises aux demandes de formation linguistique des apprenants. La démarche que le locuteur présente confronte des pratiques langagières, perçues comme enrichissantes d'un point de vue culturel et patrimonial, « on va passer par des textes on va passer par des supports », à des activités linguistiques, perçues comme inopérantes et trop scolaires, « quelque chose de ... scolaire qui ne dont ils se laisseront ».

Les représentations de la tâche d'enseignement (« pas les cantonner dans quelque chose de ... scolaire ... qui ne dont ils se laisseront ») font obstacle aux conceptions de l'enseignement de l'objet langue-culture en formation linguistique pour adultes en contextes d'insertion (« donner des outils ... dans ... le maniement de la langue »).

Les modalisateurs, « très », « ultra », « très très », indiquent que les activités grammaticales sont perçues comme déductives et associées à la voix institutionnelle : « des choses très matérielles apprendre à lire et à écrire » ; « quelque chose de très d'ultra scolaire » ; « de la remise à niveau de façon très très instrumentale ». Ces activités ne sont pas reconnues par le locuteur comme porteuses de sens pour les apprenants (« ils se laisseront »). Le locuteur tend à proposer un enseignement « plus axé sur un bain dans la langue », « une autre façon d'aborder la langue », « dans l'idée de la réinsertion » pour « partager », « accepter l'autre », « parler avec l'autre ». Le geste de tissage, de mise en liens entre les pratiques langagières des apprenants et l'apprentissage de la langue en formation ; la maîtrise de celle-ci et l'insertion socioprofessionnelle (Péret, 2018b) se confond alors avec le geste d'atmosphère qui transparait au travers de la convocation de la voix institutionnelle.

➤ ***Fragment discursif extrait de l'entretien avec l'enseignante D***

Extrait :

| alors le plus souvent j'ai un temps qui commence sur / là par exemple je pense / parce que |

c'est le dernier que je suis en train de mener en ce moment là sur **l'atelier « Au-delà des lignes »** où cette année on nous a offert *une* affiche donc avec un homme qui / le thème c'est « Oser » et c'est un homme qui traverse sur un fil d'acier *une* gorge entre deux falaises et du coup ben **l'idée ça a été de commencer sur ce que ça inspirait chez tout le monde à partir de mots et de du lexique et en fait ben rien que cet échange lexical** parce que en fait **le même mot selon les cultures selon les usages selon** / par exemple j'ai **pas mal d'élèves qui travaillent dans le milieu du bâtiment donc ils peuvent être très techniques** sur ben *c'est* \ un câble c'est pas / enfin voilà ils ont des termes et **d'autres qui** par exemple **vont être issus du monde circassien ou qui vont avoir d'autres** / et du coup rien que ça **l'échange lexical en fait dans un premier temps** / voilà c'est déjà chouette enfin moi à chaque fois je suis étonnée de / donc **y a des mots que je connais pas en fait** (*rires*) donc **des fois on va les chercher dans le dictionnaire des fois je / on les trouve pas donc on essaie de les écrire ensemble** voilà (*rires*)

[...]

alors on a enfin **j'ai fait pas mal de séances autour du lexical** on a travaillé aussi **après sur les contraires** ce que c'était que les / si "oser" essayer de définir "oser" / et après si "oser" c'était tout ça le contraire d' "oser" c'était quoi / on a travaillé aussi alors petit à petit on est partis un peu (sur) / **l'idée c'était de les nourrir en fait qu'ils aient du bagage pour eux après (d')être capables d'avoir des mots enfin les mots qu'il fallait enfin dont ils avaient envie dont ils auraient besoin peut-être ou pas parce que des fois ils s'en servent pas mais pour construire leurs propres récits** et je parle aussi pas mal de / alors je sais pas si ça a un lien avec le culturel mais *des* sens en fait c'est à dire qu'on a fait un exemple ensemble pour que ça leur serve c'est à dire dans la situation que je choisis le moment où j'ai osé qu'est-ce que je vois moi dans cette situation qu'est-ce que je vois autour de moi qui est là enfin au niveau visuel donc y a un œil on a fait des colonnes qu'est-ce que j'entends qu'est-ce qu'il y a quel est l'univers qui est autour de moi qu'est-ce que j'entends est-ce que c'est des voix des / qu'est-ce que je touche au niveau tactile \ qu'est-ce qui se passe au niveau de mon corps de mon ressenti physique et puis qu'est-ce qui se passe au niveau même de ma bouche (d'un point de vue gustati(f) de voilà de / et du coup ils remplissent un peu on l'a fait ensemble autour d'un exemple et puis après **au fur à mesure qu'ils construisent leur expérience enfin leur récit autour de leur expérience** ils remplissent ce tableau un petit peu qui va aussi **les aider à enrichir et puis faire que ben de trois phrases leur histoire des fois elle est au début de trois phrases et ben ils l'enrichissent et ils arrivent à faire quelque chose qui a une vraie densité** qu'est

Dans cet extrait, la locutrice présente une démarche employée auprès d'apprenants participant au concours d'écriture « Au-delà des lignes ». La mise

MEUR Maël Karine - mémoire de Master 2 « Recherches en Éducation, Didactique et Formation »

en place des conditions propices au dialogue passe par la mise en place d'une situation d'enseignement-apprentissage « qui suscite l'intérêt » des apprenants et « permet la valorisation de [leur] culture et de [leurs] compétences » (Péret, 2018b). Partant du mot « oser », l'enseignante crée un espace de « négociation perceptive » (Feunteun, 2012 citée par Péret, 2018) co-construit entre l'enseignante et les apprenants. L'alternance énonciative de la locutrice, qui oscille entre « je » et « on » (« y a des mots que je » et « des fois on va les » ; « des fois je » et « on les »), révèle de quelle manière le geste professionnel d'atmosphère (« commencer sur ce que ça inspirait chez tout le monde à partir de mots et de du lexique »), didactisé par l'enseignante (« parce que en fait le même mot selon les cultures selon les usages »), permet de co-construire des gestes didactiques d'attention à la langue : « pas mal d'élèves qui travaillent dans le milieu du bâtiment donc ils peuvent être très techniques » ; « d'autres qui ... qui vont être issus du monde circassien ou qui vont avoir d'autres », « y des mots que je connais pas en fait » ; « des fois on va les chercher dans le dictionnaire des fois je » ; « on les trouve pas donc on essaie de les écrire ensemble ».

Le geste de tissage auquel l'enseignante fait référence, lui permet ensuite de construire des liens (Péret, 2018b) entre l'activité langagière et l'observation réfléchie et dialoguée du fonctionnement de la langue (« l'idée ça a été de commencé sur ce que ça inspirait chez tout le monde », « l'échange lexical en fait dans un premier temps », « j'ai fait pas mal de séances autour du lexical on a travaillé aussi après sur les contraires ») ; la maîtrise de la langue selon les usages et l'insertion socioprofessionnelle (« qu'ils aient du bagage pour eux après (d')être capables d'avoir les mots ... dont ils auraient besoin peut-être ou pas ... pour construire leurs propres récits », « qu'ils construisent ... leur récit autour de leur expérience »). Les activités lexicales proposées visent la bonification des productions langagières des apprenants : « les aider à enrichir [leur récit] et puis faire que ben de trois phrases leur histoire des fois elle est au début de trois phrases et ben ils l'enrichissent et ils arrivent à faire quelque chose qui a une vraie densité ».

5. Synthèse de l'analyse des points de vue extraits des entretiens

Dans ces extraits d'entretien, le repérage des formes de dialogisme intralocutif, appréhendées en tant que pratiques réflexives des locuteurs sur leurs discours, a permis d'affiner notre première analyse. Les dialogues internes entre les locuteurs et la voix des enseignants de français révèlent les diverses manières dont les enseignants envisagent leur pratique d'enseignement-apprentissage de l'objet langue-culture en milieu pénitentiaire auprès d'adultes en formation linguistique en contexte d'insertion.

L'expertise des enseignants semble plus spécifiquement valoriser certaines pratiques en réponse aux besoins langagiers des apprenants adultes.

Le métalangage des locuteurs se réfère en effet à des situations renvoyant plutôt aux types de textes oraux ou écrits (le récit, la description, l'argumentation, ...) qu'aux genres textuels sociaux (la poésie, le théâtre, le roman, ...). Ainsi, l'argumentation (discours des enseignants A et B) et le récit d'expériences ou le récit de soi (discours des enseignants C et D) semblent être valorisés dans l'enseignement en milieu pénitentiaire en contexte d'insertion. Ces deux types de textes favorisent une énonciation marquée, discursive et instanciée (Petitjean, 1989) des apprenants locuteurs-scripteurs, dans la mesure où l'intention de communication vise l'exposition du point de vue du sujet parlant ou écrivant.

L'analyse des discours enseignants permet également de relever la complexité de la mise en œuvre des gestes professionnels en contexte d'insertion en milieu pénitentiaire.

Le geste d'atmosphère relatif à la mise en place d'un climat propice à la prise de parole est mis en avant dans l'ensemble des extraits analysés. Il est repéré comme préalable à toute implication dans les apprentissages en formation. La construction d'un « espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (Bucheton & Soulé,

2009) apparaît comme essentiel en contexte d'insertion avec des apprenants adultes en reprise d'études et dont les biographies et les parcours scolaires sont divers et parfois chaotiques. L'étayage apporté par les enseignants renvoie alors aux fonctions d'*enrôlement* et de *maintien de l'attention* dans les interactions de tutelle (Bruner, 1983).

Le geste de tissage est diversement exprimé dans les extraits.

L'ensemble des enseignants s'y réfère pour « mettre en relation le dehors et le dedans » du temps de formation et « raviver les empreintes que l'expérience a laissées » (Bucheton & Soulé, 2009). La situation semble comparable à celle de l'enseignement technique où ces opérations sont fréquentes et montent à plus de 40%, contre 7% en moyenne des situations analysées en primaire (Bucheton & Soulé, 2009). Le geste de tissage dans la formation en contexte d'insertion apparaît comme nécessaire à la prise de conscience des liens entre l'insertion socioprofessionnelle et la maîtrise de la langue (Péret, 2018b). Il renvoie à la *signalisation des caractéristiques déterminantes* et au *contrôle de la frustration* (Bruner, 1983) qui permettent de décroisonner et contextualiser les savoirs.

Des différences apparaissent cependant dans la mise en œuvre des démarches d'enseignement par rapport aux activités d'étude de la langue.

Lorsque les enseignants se réfèrent à des démarches qui prennent appui sur des activités de compréhension orale ou écrite (discours des enseignants B et C), l'observation des faits de langue paraît au service de l'explication des textes. Le geste de tissage développé est déclaré servir la mise en liens entre les pratiques langagières sociales et professionnelles et les pratiques langagières scolaires. Mais, les discours laissent entrevoir un obstacle didactique lié aux représentations de l'enseignement de l'objet langue-culture. La dichotomie exprimée entre la maîtrise des formes linguistiques, rapportée aux activités classiques de grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire d'une part, et la maîtrise de la langue, qui renvoie à la maîtrise des formes et de ses usages d'autre part, ne semble pas permettre aux

enseignants d'envisager cette étude comme facilitant la bonification des productions langagières et linguistiques des apprenants.

La formation antérieure des enseignants, en didactique du Français Langue Étrangère, semble au contraire favoriser une formation linguistique des apprenants par des activités d'étude de la langue. Lorsque les enseignants (discours des enseignants A et D) font référence à des démarches d'enseignement partant des activités de productions orales ou écrites des apprenants, l'observation des faits de langue est déclarée viser l'amélioration de leurs productions langagières et linguistiques. L'étude de la langue est associée à un objectif d'enrichissement des pratiques langagières des apprenants. Le geste de tissage paraît « didactisé », orienté de l'étude du fonctionnement de l'objet langue-culture vers la maîtrise des discours. En prenant appui sur les productions orales ou écrites des apprenants, l'étayage enseignant semble ainsi permettre le développement de gestes didactiques spécifiques (discours de l'enseignante D) : gestes d'étude de la langue chez les apprenants d'une part, et gestes didactiques d'attention à la langue chez l'enseignant d'autre part qui se co-construisent dialogiquement lors des interactions de tutelle.

Le geste de pilotage, de transfert et de structuration de la langue comme langue de référence (Péret, 2018b), n'apparaît pas toujours dans les discours portant sur l'enseignement de la langue. Lorsqu'il est évoqué, des contraintes spatio-temporelles liées aux conditions particulières d'enseignement-apprentissage en Maison d'Arrêt (discours de l'enseignante A) et des difficultés liées à la question des savoirs visés (discours de l'enseignante B) surgissent. Les discours enseignants laissent cependant entrevoir une volonté de conduire les apprenants à adopter des postures réflexives. Les discours semblent insister sur le « faire et le discuter sur » pour conduire les apprenants à adopter une posture réflexive créative première (Bucheton & Soulé, 2009). Mais, les activités de mise à distance de la langue qui permettent aux apprenants de développer une posture réflexive de secondarisation (Bucheton & Soulé, 2009) semblent plus difficiles à mettre en œuvre.

Conclusion

Notre première analyse nous a permis d'appréhender les différentes voix discursives convoquées par deux enseignants exerçant en milieu pénitentiaire auprès d'adultes inscrits en formation de base. Nous avons pu constater que seul le dialogue avec une voix « didactique » (la voix des enseignants de français) leur permettait d'engager une réflexion sur les spécificités de l'enseignement de l'objet langue-culture dans ce contexte. Autrement dit, c'est le dialogue qui se construit entre les questions relatives à la didactique du français en contexte d'insertion d'une part, et les problématiques rencontrées par les enseignants en milieu pénitentiaire avec des adultes d'autre part, qui permet une réflexivité sur l'acte d'enseignement.

Les voix plus prescriptives (institutionnelle, officielle, syndicale...) renvoient à « des artéfacts, certes nécessaires [mais] il convient de ne pas les confondre avec les réalités diverses du métier d'enseignant de français » (Bucheton, 2008, p.13) –*a fortiori* en milieu pénitentiaire– car elles ne peuvent résoudre les difficultés de terrain auxquelles ces enseignants sont confrontés.

Il semble ainsi important que les instances prescriptives tiennent compte de la professionnalisation du métier d'enseignant en milieu pénitentiaire et de ses spécificités. Le développement professionnel des enseignants intervenant dans ce secteur de la formation linguistique en contexte d'insertion semble en effet corrélé au développement de compétences en didactique du français ainsi qu'à l'élaboration et l'appropriation de démarches, de contenus et d'outils adaptés.

Notre deuxième analyse nous a permis d'appréhender les différents points de vue des enseignants au regard de l'enseignement de l'objet langue-culture dans ce contexte, en particulier par rapport aux activités d'étude de la langue. Elle nous a permis de relever la manière dont les enseignants appréhendent leur métier au travers des *gestes professionnels* (Bucheton & Soulé, 2009) qui ressortent de leurs discours. Les *gestes de métier* (Bucheton, 2008), relatifs au

maintien de l'atmosphère ou au tissage, sont identifiés par ces enseignants expérimentés pour faciliter les apprentissages en formation. Les *gestes d'ajustements* (Bucheton, 2008) en revanche, de pilotage, de transfert et de structuration des connaissances par rapport à la langue et à la construction des savoirs semblent plus difficilement verbalisables ou explicables selon les formations initiales des enseignants.

Du point de vue de la formation continue, l'hétérogénéité des parcours professionnels, des formations et des spécialisations des enseignants exerçant en milieu pénitentiaire pourrait être un instrument de développement de l'agir enseignant. En effet, « gestes de métier et gestes d'ajustement se co-déterminent lors du développement professionnel. Les échanges de « petites méthodes » créent les nouveaux genres et gestes de métier » (Bucheton, 2008) et l'observation croisée de situations d'enseignement-apprentissage permet alors d'affiner les gestes d'ajustement didactiques.

Perspectives

L'approche méthodologique du « sablier » (Blanchet, 2000, p.45) nous conduirait à souhaiter poursuivre cette étude exploratoire par une recherche de terrain qui permette de rendre compte de la complexité de « l'action didactique conjointe » (Sensevy & Mercier, 2007) des enseignants et des apprenants en formation linguistique en contexte d'insertion (Adami, 2012 ; Bretegnier, 2011 ; Leclercq, 2017 ; Péret, 2018b) dans le milieu pénitentiaire. L'analyse des discours enseignants à propos de l'enseignement de cet objet langue-culture « difficile à saisir » invite en particulier à s'intéresser à la co-construction des gestes didactiques (Bucheton, 2008), d'attention aux faits de langue des enseignants d'une part, et des gestes d'étude de la langue des apprenants d'autre part, dans leur dimension dialogique telle que définie par Bakhtine, lors des interactions de tutelle (Bruner, 1983).

La mise en place de cadres dialogiques s'appuyant sur l'observation et l'analyse des gestes professionnels, didactiques, et d'étude en situation de formation (Bucheton & Soulé, 2009) pourrait révéler le « genre professionnel » (Clot, 2008) des enseignants exerçant en milieu pénitentiaire. Des autoconfrontations croisées de l'activité réalisée des apprenants en formation par des enseignants volontaires permettraient certainement de mieux comprendre le réel de l'activité dialogique en formation linguistique en contexte d'insertion en milieu pénitentiaire et développer le pouvoir d'agir des enseignants (Duboscq & Clot, 2010).

Bibliographie

Références bibliographiques

- Abdel Sayed, E. (2009). De l'apport des pratiques culturelles en formation d'adultes peu scolarisés (thèse de doctorat, Université des Sciences et Technologie de Lille, Lille, France).
- Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. Dans : J-M. Mangiante (dir.), *L'intégration linguistique des migrants, états des lieux et perspectives*. Artois Presses Univ. 38-54.
- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29, 9-44.
- Adami, H., & André, V. (2013). Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI). *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 135-158.
- Adami, H., & André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : Parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, XIX (2), 71-83.
- Blanchet, P. (2000). *Linguistique de terrain: Méthode et théorie; une approche ethno-sociolinguistique*. Presses Univ. de Rennes.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Archives contemporaines.
- Bres, J. (2017). Dialogisme, éléments pour l'analyse. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(2).
- Bretegner, A. (2011). La formation linguistique en contextes d'insertion : Quelle professionnalité? Quel accompagnement formatif à la construction de cette professionnalité? Dans : J-M. Mangiante (dir.), *L'intégration linguistique des*

migrants états des lieux et perspectives : États des lieux et perspectives. Artois Presses Univ.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (2011).

Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (2008).

Bucheton, D. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.

Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs* (1. éd.). Presses universitaires de France.

Charaudeau, P., Maingueneau, D., & Adam, J.-M. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.

Clot, Y. (2008). *La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie*. 67-77.

Cuche, D. (2016). *La notion de culture dans les sciences sociales*.

Culioli, A. (1990). *La linguistique : de l'empirique au formel*. Dans : *Pour une linguistique de l'énonciation, opérations et représentations*, tome 1 (9-46).

Duboscq, J., & Clot, Y. (2010). *L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés*. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 2(2), 255-286.

Duchesne, S. (2000). *Pratique de l'entretien dit « non-directif »*. Dans : M. Bachir (dir). *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*. 9-30.

- Everaert-Desmedt, N. (2006). *Interpréter l'art contemporain : La sémiotique peircienne appliquée aux œuvres de Magritte, Klein, Duras, Wenders, Chávez, Parant et Corillon*. Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Febrer, M. (2009). Enseigner en prison : Entre contraintes, incertitudes et expertises (Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2, Bordeaux, France).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). Le discours en interaction. A. Colin.
- Leclercq, V. (2017). Didactique du français et formation linguistique de base des adultes : Rétrospective historique. *Recherches en didactiques*, 24(2), 61-80.
- Maury-Rouan, C., Vion, R., & Bertrand, R. (2007). Voix de discours et positions du sujet, dimensions énonciative et prosodique. 49.
- Meur, M. (2019). *Réception de l'œuvre de Vasarely et intégration socioculturelle en Maison d'Arrêt*. Mémoire de master 2 MEEF Pratiques et Ingénierie de la Formation, parcours *Former et intégrer par la langue*, non publié. CY Cergy Paris Université, Cergy-Pontoise.
- Péret, C. (2018a). Cours de master FIL Former et Intégrer par la Langue, EC32 didactique du français, CY Cergy Université.
- Péret, C. (2018b). Apprendre le français en s'appuyant sur les acquis en langue première. Le cas des arabophones. À paraître, Actes du colloque d'Oujda.
- Perrin, L. (2004a). Polyphonie et autres formes d'hétérogénéité énonciative : Bakhtine, Bally, Ducrot, etc. *Pratiques*, 123(1), 7-26.
- Perrin, L. (2004b). La notion de polyphonie en linguistique et dans le champ des sciences du langage. *Questions de communication*, 6, 265-282.
- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques*, 62(1), 86-125.
- Rodriguez Somolinos, A. (2000). Locuteur, énonciateur et prise en charge. Quelques remarques sur la polyphonie en linguistique. Dans : Maria Luz Casal Silva et al. (Eds.), *La lingüística francesa en España camino del siglo XXI*, 2000. 897-907.

Sandré, M. (2013). Analyser les discours oraux : Approche pluridisciplinaire. Armand Colin.

Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Presses Universitaires de Rennes.

Wismann, H. (2005). Langues de culture et langues de service. Entretien. Le Débat, 136, 186-191.

Yvorel, É. (2005). À la marge des prisons pour mineurs : Les prisons-écoles, des structures carcérales à vocation éducative et professionnalisante. Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière », Numéro 7, 17-40.

Textes officiels et réglementaires consultés

Ministère de la Justice, « Les chiffres clés de la Justice 2019 »
http://www.justice.gouv.fr/art_pix/CC%202019_V8.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de la Justice, « Convention partenariale annexée à la circulaire d'orientation de l'enseignement en milieu pénitentiaire », 15 octobre 2019
<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo12/MENE2006507C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale, « Circulaire d'orientation de l'enseignement en milieu pénitentiaire n° 2020-057 du 9 mars 2020 »
<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo12/MENE2006507C.htm>

Conseil de l'Europe, « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs », février 2018
<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Ministère de la Justice et Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Administration pénitentiaire, « Bilan annuel de l'enseignement en milieu pénitentiaire, année 2017-2018 »

http://www.justice.gouv.fr/art_pix/Bilan_annuel_national_enseignement_milieu_penit_entiaire_2017_2018.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, « Circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei) », 14 février 2017

<https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo7/MENE1704263C.htm>

Ministère de la Culture et de la Communication et Ministère de la Justice et des Libertés, « Circulaire relative à la mise en œuvre des projets culturels destinés aux personnes placées sous main de justice et aux mineurs sous protection judiciaire », 3 mai 2012

http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2012/06/cir_35343.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, B.O.E.N. Spécial n°3, Référentiel de compétences des enseignants spécialisés pour les options du CAPSAIS, 8 mai 1997

Archive disponible en ligne sur <http://dcalin.fr/capsais/referentiel.html#n1>

Annexes

Annexe 1 : Trame d'entretien utilisée

➤ Prise de contact et explicitation succincte des modalités de l'entretien

Bonjour XX, je vous remercie beaucoup d'avoir accepté cet entretien téléphonique.

Je m'intéresse, dans le cadre de cette étude, à l'activité enseignante en milieu pénitentiaire et, plus spécifiquement, au rôle et à la place de la culture dans l'enseignement en milieu pénitentiaire.

L'entretien sera enregistré avec votre accord. Il durera trois quarts d'heure environ, sera retranscrit et anonymisé. Je vous le retransmettrai par mail.

Si vous l'acceptez, je pourrais vous recontacter plus tard pour éventuellement évoquer avec vous certains éléments.

Je vous remercie de votre collaboration. Pourriez-vous vous présenter ?

➤ Consignes et contextualisation

Vous avez bien voulu qu'on parle de ce que représente pour vous la culture dans l'enseignement en milieu pénitentiaire...

Avez-vous eu le temps d'écouter l'émission radiophonique l'Heure Bleue ?

<i>Si réponse « oui »</i>	<i>Si réponse « non »</i>
<i>J'aimerais recueillir vos impressions à l'écoute de la présentation de cet atelier culturel.</i>	<i>Si je vous dis le mot « culture », à quoi pensez-vous ?</i>
<i>Dans quelle mesure entre-t-il en résonance ou non avec votre propre pratique et vos préoccupations de terrain ?</i>	<i>Dans quelle mesure, les pratiques culturelles peuvent-elles ou non répondre à vos préoccupations de terrain ?</i>

➤ **Gestion des relances**

Reprise mot-à-mot pour les silences « tendus »

Reprendre les trois derniers mots, quand le témoin dit par exemple « je cherche mes mots », « je ne sais pas comment le dire » etc...

Enquêteur : vous disiez + « trois derniers mots du témoin »

Reformulation pour les silences « vides »

Ne pas relancer par une question car le jeu de question-réponse entraîne une conversation qui ne donne plus à entendre la parole du témoin et laisse plus de place à la subjectivité de l'enquêteur.

Reformuler la dernière idée exprimée, quand le témoin dit par exemple « voilà » « je n'ai rien à ajouter » « c'est tout » ou quand le témoin développe sur ce que les gens pensent généralement.

Enquêteur : si je reformule votre propos ... (avec les mots du témoin) / vous dites que ... (avec les mots du témoin) / si je comprends bien ...

Marques de prise en compte pour les silences « pleins »

Structurer le dialogue avec des marqueurs de structuration quand le témoin cherche à exprimer une nouvelle idée et réfléchit, quand le témoin cherche ses mots et répète « euh euh ... », « c'est le la la ... », « enfin »

Enquêteur : mmh / d'accord / oui

Annexe 2 : Extraits de l'entretien mené avec l'enseignante A

➤ Extrait n°1 de l'entretien avec l'enseignante A

eA-1-1 : dans quelle mesure est-ce que les pratiques culturelles répondent ou non à tes préoccupations de terrain en tant qu'enseignante cette fois-ci ?

EA-1-1 : alors en tant qu'enseignante y a une difficulté particulière c'est celle des diplômes qu'on veut leur faire passer parce que les premiers temps je ne pensais pas du tout au diplôme j'étais en illettrisme donc là il n'y a pas forcément de certifications de diplômes à passer on les envoyait au DELF parce que c'était la seule chose qui correspondait mais à mes yeux ça n'a pas vraiment de sens bon pour eux ça leur faisait quelque chose bref donc l'objectif diplôme quand je ne l'avais pas la culture faisait beaucoup plus partie de mes cours parce ce sont des questions qui étaient soulevées quand on parlait d'actualités quand on abordait certains certaines notions en tant que prof de français j'ai une vision très culturelle de l'enseignement de la grammaire et du lexique donc j'essaie de le recontextualiser dans comment ça a été créé où nous on est obligé enfin on est obligé une partie de notre taf c'est la notion d'interculturel donc on prend des / mais ça c'est ce qui est appelé de la petite culture parce que moi je ne l'appelle pas comme ça mais ce n'est pas grave et donc la grande culture et bien elle a eu beaucoup moins de place parce que pendant longtemps si les apprenants *n'en* manifestaient pas un intérêt particulier je ne l'amenais pas et mon comportement a changé dans les dernières années parce que l'avantage d'être vacataire partout c'est qu'à un moment donné tu vas faire quelque chose avec un groupe à l'extérieur et tu te dis putain mais pourquoi je ne le fais pas avec les gars en prison ça n'a pas de sens je peux absolument le faire avec eux et donc c'est comme ça que je me suis mise à amener le musée en prison en imprimant et en plastifiant des tonnes de peintures pour qu'on commence à s'exprimer à dialoguer à partager des connaissances des savoirs sur des choses comme ça pour voir un peu des mouvements de pensée des mouvements artistiques / où j'ai commencé à amener des extraits de romans qui faisaient partie de classiques et qui (n'étaient) pas des romans en français facile au contraire et où l'idée ce soit plus de découvrir les / oui on est toujours sur des mouvements de pensée à mon sens quand on parle de culture pas forcément sur des mouvements esthétiques en tout cas je l'aborde rarement par l'esthétique personnellement tu vois récemment une activité que j'ai faite récemment c'était sur le théâtre parce que ça (servait) mes intérêts de production orale de correction phonétique et de se recréer une identité dans une langue qui n'est pas ta langue première mais du coup je n'ai pas choisi quelque chose de simple parce que je leur ai mis du Molière dans le texte et donc horrible parce qu'on est sur du français qui est daté avec des expressions qu'ils ne comprennent pas ce n'était pas grave parce que justement il y avait cette beauté-là et c'était assez rigolo de voir comment ils s'en sont saisis et tous les questionnements qu'il y a eu et qui ont été soulevés en amont sur Molière qui c'est / il y en avait un qui avait déjà entendu le nom qui savait et puis on a recontextualisé historiquement qu'est-ce que c'était qu'être artiste à l'époque donc en fait ce qui est assez rigolo c'est de voir tous les liens qui peuvent se faire et toute la compréhension moderne en fait c'est ce qu'ils disaient d'ailleurs dans l'émission à un moment donné c'est que *quand tu* utilises des éléments de grande culture il y a toujours un parallèle possible entre la modernité et ce que l'artiste a créé et le fait que ce soit suffisamment intemporel / et ce sont des formes d'humour des formes de critiques de société qui sont toujours d'actualité autant d'années après et ça permet d'ouvrir la conversation et l'intercompréhension différemment que lorsque tu proposes une activité qui n'est pas dans le champ culturel

eA-1-2 : tout à l'heure tu as utilisé le terme petite culture est-ce que tu pourrais développer un petit peu ce que tu appelles petite culture ?

EA-1-2 : ah ce n'est pas moi qui l'appelle comme ça je ne me souviens plus lequel de mes profs de fac avait dit ce truc qui m'avait personnellement plié l'estomac c'est tout ce qui correspond aux habitudes comportementales dans une société toute la notion de comment tu te salues la place du regard le vêtement les marqueurs culturels que sont les accents dans le langage des choses comme ça qui n'appartiennent pas à un champ culturel extrêmement codé comme le sont les œuvres culturelles les courants artistiques comme la musique ou la peinture ou la littérature je ne sais pas je pense à rien d'autre là mais voilà

➤ **Extrait n°2 de l'entretien avec l'enseignante A**

eA-2-1 : donc quand tu cherches à développer des compétences langagières ou linguistiques auprès des groupes que tu peux avoir à la maison à la maison d'Arrêt comment est-ce que tu t'y prends ?

EA-2-1 : et ben je suis prof de FLE alors du coup ah ah (*rires*) < eA : donc je t'écoute (*rires*) > donc je fais mon métier alors fffouah ça dépend du temps que j'ai et actuellement je suis sur des cours qui durent une heure quarante-cinq qui vont être très brefs pour faire ce que j'aime faire quand j'avais trois heures et demie d'affilée j'aimais beaucoup passer par de la pédagogie autonome c'est à dire que tu commences ton cours avec un « Quoi d neuf » qui peut être de n'importe quoi nous on utilisait beaucoup l'actualité puisque c'étaient des A2/B1 donc une compétence que tu dois acquérir et euh sur la base de ce qu'ils apportaient des erreurs qui étaient commises dans leur production orale au moment où on discutait à bâton rompu le point de grammaire du jour était soulevé le point lexical du jour était soulevé et moi j'avais dans ma besace différentes choses qui me permettaient de rebondir et d'amener une compréhension écrite ou une compréhension orale qui soit en lien avec un des thèmes qu'ils avaient soulevés voilà ou qu'ils avaient soulevés lors d'un cours précédent et ou du coup / voilà comment ça fonctionnait / donc là on travaille sur majoritairement l'expression de l'opinion marquer de la nuance s'écouter les uns les autres c'est quelque chose d'assez compliqué et via les supports que j'apporte \ en fonction de ce qu'ils essaient d'exprimer ou qui leur demandent des outils j'apporte des axes de langage dont ils peuvent avoir besoin / ça c'est quand j'ai du temps là j'ai pas de temps donc je suis sur un fonctionnement beaucoup plus traditionnel et un peu plus chiant / où je définis le cours et ça dépend vraiment de la compétence que je souhaite travailler/ si je suis plus sur / globalement plusieurs séances se suivent sur un thème commun et on va travailler *au fur* et à mesure de ces différentes séances *un moment de compréhension écrite* qui va nous permettre de soulever en général des éléments lexicaux de compréhension orale pour réinvestir ces choses-là de production et d'interaction orale / y a énormément l'oral (qui) a une place très très importante pendant le cours où ma politique personnelle c'est qu'ils sont tous sachants c'est pas parce qu'ils le disent avec des phrases erronées qu'ils sont pas détenteurs d'un savoir du coup j'essaie autant que possible d'avoir la plus petite place mais c'est assez compliqué parce qu'ils ont tous été scolarisés et donc qu'ils ont tous une vision de l'enseignant et de la classe qui est très / ils ont une vision très traditionnelle et très verticale le prof parle l'étudiant écoute et donc y a toute cette chose là à mettre en place l'horizontalité / c'est pas toujours simple / qui se met en place et puis après tout le travail sur le réinvestissement à l'écrit qui est très compliqué puisque toutes les personnes qui

sont incarcérées forcément au fur et à mesure des mois passés *en* milieu francophone développent leurs capacités à l'oral et l'écrit est vraiment *le* parent pauvre *et* souvent *la* problématique principale \ autant sur la lecture que sur l'écriture donc tout va dépendre du sujet que j'aborde du matériel que j'utilise je sais pas si je réponds vraiment à ta question

➤ **Extrait n°3 de l'entretien avec l'enseignante A**

eA-3-1 : [...] et ben ça m'intéresse cette idée justement ce rapport entre illettrisme donc bien évidemment le terme culture *et* / voilà tu disais à un moment y avait / enfin j'avais pas de diplôme à faire passer aux personnes < EA : ouais > et du coup j'étais un petit peu plus libre

EA-3-2 : ce qui oui me fait rebondir sur la question c'est vraiment sur la manière dont on travaillait c'est ça < eA : oui oui > et ben ça me permettait de coller aux besoins de l'apprenant quand / les années où je faisais de l'illettrisme / c'est bizarre comme phrase je faisais de l'illettrisme < eA : (rires) > j'avais comme toute une trame progressive avec des fiches mais en fait chaque apprenant dans le groupe allait à sa vitesse ce qui fait que je me retrouvais régulièrement avec dix douze mecs qu'étaient pas en train de faire la même chose du tout et / chacun avançait à son rythme et y avait des moments ensemble avec des activités ensemble et qu'étaient souvent des activités de création qui permettaient d'écrire, de lire, de mettre en mots, de partager mais sur des thèmes qui leur permettent de s'exprimer avec des genres qui leur permettent de s'exprimer et qui sont pas pris en compte par les diplômés tu vois enfin franchement écrire une invitation à un anniv ou refuser une invitation en mode DELF A2 ça va deux minutes mais t'animes pas un cours pendant douze heures avec ça quoi ça peut / et heureusement en fait que je m'étais pas mis cette limite-là parce que ça permettait aussi à chacun de prendre conscience et de voir la langue pour ce qu'elle est c'est à dire un outil d'expression et y a des mecs qui se sont révélés [...] et ce qui fait que exister et être valorisé c'est beaucoup plus simple quand on sort du champ de ces diplômés et c'était beaucoup plus simple à l'époque et aujourd'hui je suis aux prises entre les deux et je peux plus faire et j'ai plus autant de liberté pour le faire d'autant plus que les illettrés comme le diplôme c'était en option je leur expliquais bien que c'était pas un diplôme qui correspondait c'était vraiment pour leur dire que voilà vous avez eu quelque chose et / alors que là maintenant que je suis avec les FLE ils ont bien compris les diplômés et puis y en a qui ont débuté et donc ils ont passé leur DILF ils ont passé leur DELF A1 ils ont passé leur DELF A2 enfin tu vois eux-mêmes sont dans une dynamique de de diplômés en français *et du coup* la langue qui pour moi est un élément de la culture enfin perd tout son sens quoi / ça perd tout son sens enfin tout son sens nan hein mais ça perd beaucoup de sens

Annexe 3 : Extraits de l'entretien mené avec l'enseignante B

➤ Extrait n°1 de l'entretien avec l'enseignante B

eB-1-1 : [...] et du coup par rapport à *tes préoccupations de terrain en tant qu'enseignante ?*

EB-1-1 : bah à côté de ça donc là je suis actuellement aussi RLE au bâtiment X à la maison de X *et dans ces fonctions ça me donne aussi un rôle d'organisation des heures qu'on nous met à disposition donc de choix aussi et c'est vrai que sur le bâtiment justement nous on a fait contrairement au(x) (autres) centre(s) scolaire(s) on a fait le choix justement de casser un peu les modèles très traditionnels d'organisation selon les groupes les niveaux scolaires quand on se trouve à l'extérieur donc on essaie de gérer plutôt à la marge les demandes de diplômés etc. on a fait justement le choix de plutôt de courtes thématiques et de partir plutôt de grandes compétences plutôt que de se dire enfin plutôt que de partir sur des finalités de diplômés et donc dans ce cadre-là on / je pense que la place de la culture elle est assez importante dans notre pratique et on y a mis un point d'honneur quoi donc je prends l'exemple de l'enseignante de français qui va partir enfin qui \ elle se dit que l'argumentation orale est un point essentiel pour les gars et du coup elle va utiliser des points culturels pour développer ça par exemple voilà*

[...]

eB-1-2 : *et donc en particulier quelle(s) compétence(s) culturelle(s) enfin vous avez pu essayer de développer ou de mettre en avant au sein de l'équipe ?*

EB-7 : ben après y a eu différentes en fait y a eu différentes choses enfin des choses totalement différentes alors après bon on fait beaucoup de partenariats avec les des comment des interlocuteurs culturels quoi que ça soit le l'Institut X donc là sur on va dire plutôt une culture ouais peut-être historique géographique je sais pas comment le dire après c'est au sein de tous les cours je sais que ça a de la place ça a une certaine place après aussi moi pers-- enfin à titre perso je sais que j'avais essayé de mettre en place des cours de enfin que je qu'on appelait culture générale en vraiment en partant justement de toujours avec l'idée de pas faire des cours parce que bah s'adressant à un public très varié c'est / (ils) avaient tous des comment des bas des ni-- des parcours scolaires différents et y en a beaucoup qui (s'intéressaient) enfin y en a énormément qui se documentaient par des documentaires télévisés et donc ils acquéraient ils avaient une nouvelle une certaine culture par rapport à ça puis / bah du coup c'étaient pas des cours mais on essayait de partir de ce qu'ils connaissaient pour essayer de remettre un peu d'ordre dans des connaissances culturelles donc voilà peut-être sous forme un peu des fois de jeux ou de oui de présentations puis après \ j'essaie de formaliser un petit peu ça derrière

➤ Extrait n°2 de l'entretien avec l'enseignante B

eB-2-1 : *d'accord et d'une manière générale comment est-ce que tu vois le rôle et la place justement enfin de l'enseignement le rôle et la place du service public d'enseignement justement ?*

EB-2-1 : le rôle le enfin c'est vrai que derrière enfin même avant toute la l'acquisition *de* compétences développement de connaissances etc. je pense qu'il y a déjà *essayer de* remettre en confiance les gars avec le avec le l'apprentissage le bon on va dire je sais pas la majorité c'est quand même des gars qui sont qui ont connu une situation d'échec scolaire y en a euh bon même si ça ça a tendance quand même à à monter un peu les cas où c'est pas le cas mais donc ben c'est *de leur* redonner confiance en leurs capacités après que donc par des c'est pour ça que je pense que c'est important de faire d'autres / pardon d'autres systèmes que ce qui existe à l'extérieur ce qui parce qu'avec ce système-là ils ont connu l'échec donc essayer de leur proposer une manière différente *de* d'apprendre et *de* montrer qu' (il) y a des bonnes choses à retirer de ça donc voilà redonner confiance dans ça leur redonner confiance en eux-mêmes vraiment / (j'ai) l'exemple de gars qui nous *qui* me disent oh ça fait du bien de se sentir intelligents et *dans* un cours mais en faisant des choses très simples mais du coup c'est leur montrer que voilà ils sont capables et qu'ils peuvent faire *des* choses et puis aussi y avait un autre truc aussi autre chose que je pensais sur / du coup je l'ai pensé au début puis du coup je l'ai mis de côté pardon

eB-2-2 : c'est par rapport à la au rôle et au et à la place *de* l'enseignement < EB : oui oui > tu disais donc redonner confiance < EB : oui > dans l'apprentissage et

EB-2-2 : leur redonner confiance en eux-mêmes nan puis après ouais *les* accompagner *dans* leur parcours de formation après dans un deuxième temps

eB-2-3 : *est-ce que tu observes des* différences dans les enfin entre le dans les prises en charge *des* publics / dans l'étude j'avais noté donc les publics tels qu'ils sont nommés hein les publics prioritaires allophones et on va dire \ les majeurs qui ne maîtrisent pas *les* savoirs de base *est-ce que* voilà *est-ce que tu peux est-ce que tu as des choses à dire ou des observations ?*

EB-2-3 : et ou sur la détention de manière générale

eB-2-4 : oui sur la détention en manière générale et *vous* dans la manière dont voilà dont vous essayez de ben finalement de répondre aux besoins des de répondre aux besoins des personnes

EB-2-4 : après nous c'est vrai *les* publics prioritaires que ben qui sont donnés c'est à dire effectivement ceux *les* plus ceux qui ont des problèmes avec la langue et puis après les ma- les jeunes majeurs clairement on met une priorité / *quand y a* des problèmes *de* listes d'attente etc. y a une priorité aussi en termes de nombre d'heures qui leur sont allouées c'est vrai que ben après je sais pas si c'est vraiment un constat de partout c'est vrai qu'on a un gros public d'allo- enfin (une) grosse majorité d'allophones et les cours de les cours de FLE on va dire *c'est* les cours quand même majoritaires enfin \ y a *ça fait* ça représente un gros pourcentage de des cours qui sont donnés après c'est aussi dans le ben les par exemple les jeunes majeurs qu'on / en majo- en dans la majorité des cas on attend que ce soit les gars *qui* nous écrivent pour les convoquer après avec les jeunes majeurs on fait de temps en temps des petites campagnes *de* recrutement en regardant *les* listes qui existent et en faisant des entretiens spéciaux spécialement pour eux pour essayer de les amener *vers* le centre scolaire donc ça c'est des choses qui sont faites après au niveau de la au niveau de la détention moi je trouve que c'- / pour les jeunes majeurs c'est très brutal le changement de le passage à la majorité parce que vraiment ils se enfin vraiment y a peu de à ma connaissance de dispositifs qui sont mis en / et justement le enfin pour

l'avoir entendu déjà de la part de surveillants y en a pas mal qui veulent justement les jeter un peu dans le bain pour dire bon ça y est c'est fini les mineurs et *maintenant* ils sont chez les majeurs / pour les publics \ allophones y a quand même un peu d'écoute *dans le sens* où ils nous sont quand même souvent signalés *par* les surveillants par les lieutenants aussi surtout / ils vont dire ben tiens *on* a vu tel monsieur au quartier arrivants *est-ce que vous pouvez le prendre* et puis *et* ben bon après ça va être eux qui vont être prioritaires aussi sur le travail quand ils sont isolés / et voilà voilà

eB-2-5 : donc *les allophones sont repérés par rapport à leur à leur(s) difficulté(s) en langue donc c'est ça*

EB-2-5 : oui < eB : *ouais ouais d'accord* > *au* quartier arrivants si enfin alors après bon c'est vraiment pour les situations de *des* personnes qui se débrouillent pas du tout là que souvent ils nous sont signalés / après on a plus de mal pour les personnes / par exemple qui bon qui ne savent pas lire bon alors après / enfin y a aussi vrai- alors pour alors y en a pas tant que ça on va dire vraiment d'analphabètes mais beaucoup *de* situations d'ille- d'illettrisme / mais là ça va être qui ont été à l'école en France mais qu'ont pas appris etc. / ça enfin de francophones ça *on en a* peu / mais par contre on remarque qu'on a du mal à les toucher parce que souvent ils se cachent on va dire voilà

eB-2-6 : donc *par rapport est-ce que par rapport aux personnes que vous vous pouvez repérer en situation d'illettrisme / comment est-ce que voilà comment est-ce que vous faites pour essayer justement de faire venir ces personnes en formation et après comment vous faites pour construire avec eux des parcours / est-ce qu'il y a une réticence voilà ou est-ce que ?*

EB-2-7 : ce que je disais c'est que c'est vraiment ceux qui entre guillemets qui ont honte et ça serait plutôt des per- et ça serait plutôt des français qui ne sauraient pas lire qui seraient plutôt dans une situation où voilà qui se cacheraient / *après* tout le public parce que et c'est vraiment si je parle de ça c'est parce que c'est une grosse partie du public donc on va dire de la population nord-africaine c'est à dire qui a appris le français un peu mais du coup par exemple qui va connaître un peu comment fonctionne la base de la lecture donc les associations de les combinaisons etc. globalement ils ont compris par contre tout ce qui est sons complexes et vraiment rentrer dans la compréhension *de* textes *qui est* pas acquise *c'est* ça je pense le gros et ça y a pas de / je pense que le fait que voilà qu'ils se disent que voilà de toute façon c'est pas *leur* première langue etc. c'est / il y a beaucoup moins *de* réticence à dire qu'ils ne savent pas / et donc là-dessus c'est vraiment un public qui vient très facilement vers nous et qui et ben qui après du coup est *plutôt* assidu

eB-2-8 : *d'accord dans les modules enfin pour les modules que vous proposez c'est ça*

EB-2-8 : après là on va dire que ça que *pour* ces publics-là c'est vrai qu'on a plus des fonctionnements en cours classiques donc réguliers parce que bon *quand* c'est on va dire \ des petits niveaux je pense que la régularité c'est voilà c'est des choses qui conviennent mieux on va dire alors qu'on va plutôt fonctionner en groupe de modules pour *tous* ceux *qui* ont été scolarisés en France et puis *qui* se sont arrêtés à *différents* points mais *moins* ceux qui enfin vraiment où la difficulté de la langue est première quoi

Annexe 4 : Extraits de l'entretien mené avec l'enseignant C

➤ Extrait n°1 de l'entretien avec l'enseignant C

eC-1-1 : [...] est-ce que vous pouvez essayer de me préciser quelles compétences spécifiques vous mettez enfin voilà vous mettez en œuvre *dans ce* partenariat les compétences des enseignants en fait comment est-ce que vous envisagez le partenariat justement entre les personnels du CPIP et les personnels enseignants ?

EC-1-1 : alors nous on est positionnés on est vraiment positionnés sur une perspective c'est vrai très très enseignante pour le coup c'est à dire par exemple l'écriture écriture lecture autrement dit lecture de documents aide à la lecture de documents facilitation parce qu'on a des détenus qui sont évidemment *de* niveaux très très très variables certains qui manient très bien la langue française d'autres beaucoup moins bien le principe est *de ne* rejeter le terme est est idiot le principe est de ne refuser à personne de venir même ceux qui pourraient avoir du mal à comprendre et du coup pour que ça ait un sens pour eux c'est de les aider à comprendre ce qui se dit donc *ça peut être* une aide soit très individualisée par exemple moi j'ai eu enfin il m'est arrivé de me mettre à côté de enfin il m'arrive hein souvent de me mettre à côté *de* d'une personne qui est là et puis *de* soit de lui expliquer évidemment de faire de la dictée à l'adulte parce que quand il s'agit d'écrire ça peut être aussi très compliqué pour certains et puis pour ceux qui ont voilà des petits soucis qui cherchent un petit peu parce qu'ils sont souvent assez perfectionnistes et tout ça va être ben les techniques classiques c'est à dire éventuellement leur donner un dictionnaire ou leur les aider à rédiger s'ils n'arrivent pas à trouver un mot les aider à formuler donc on va être dans une espèce de un accompagnement / ça c'est la dimension *la plus* marquée des enseignants tant pour l'écriture que pour la lecture où par exemple ben on peut très bien lire un texte on peut ou *les* aider à lire un texte aussi parce que souvent ils ont envie de réussir à faire les choses par eux-mêmes et en amont de dire ben attention parce que ce texte-là par exemple très bêtement ben il faudrait l'écrire en un peu plus grand parce que ça lui faciliterait les choses ou le type de police est pas forcément très lisible donc c'est là où on a un regard un peu bon je vais pas dire expert mais enfin un œil attentif en disant voilà on peut là faciliter les choses donc ça *c'est* l'aspect très ponctuel *au cours des* activités l'aspect plus global je dirais c'est par rapport aux cours aux contenus des cours que nous nous dispensons et dans / on axe beaucoup bon encore une fois on est aussi dans la préparation d'examens parce que c'est institutionnel qu'il faut le faire et que bon et puis que eux ça leur plaît *aussi* ça pour certains ils ont besoin de ça d'avoir cette espèce d'idée qu'ils vont passer un examen et tout et ça marche bien pour le moment ceux qu'on a présentés globalement ça marchait bien mais on peut au travers de ça aussi on va pas uniquement et même on va faire assez peu de bon évidemment outils de la langue orthographe grammaire mais on va être beaucoup plus dans la présentation de textes et dans la présentation des textes plutôt évidemment à caractère littéraire et même dans les textes scientifiques c'est mon collègue qui fait plutôt la partie scientifique et moi je fais plutôt la partie littéraire et histoire géo même dans *ces* approches-là on leur on s'efforce également de leur proposer des textes de qualité des textes d'auteurs pour leur montrer que bah hé justement ils peuvent tout à fait c'est pas parce que c'est Proust qu'*ils* peuvent pas lire et c'est pas parce que ça a l'air un peu rébarbatif au départ que ça devient pas après ça accessible et ça c'est un peu un c'est pas un peu c'est un travail de fond qu'on effectue tout au long de [...] / je sais pas si je suis clair par rapport à la participation *des* enseignants ou si c'est des choses les côtés < eC : nan nan je vous écoute > spontanément oui *oui* spontanément non

mais *je* réfléchis en même temps mais c'est vrai que nous finalement y a quand même pas mal de choses qui se rattachent à encore une fois très classiquement à *des items du cycle 4* hein *quand on* regarde les choses de près euh *on y* colle bon *tout* ce qui concerne *la représentation* du monde par exemple au travers des textes ce qui concerne *le la* lecture de textes et l'étude de textes et *la* référence systématique *la* oh zut je trouve pas mes mots *le* contexte historique dans lequel les textes ont été écrits tout ça / et ça se sont des choses auxquelles ils sont globalement très sensibles parce que ça c'est quand même l'avantage entre guillemets d'un public adulte si tu veux *quand on* sort de SEGPA bon ben on tombe sur un public qui est radicalement différent et avec vraiment *des* très des demandes fortes et des envies fortes de participer et en plus le fait que ils se lâchent *assez* spontanément ils sont assez ils sont vraiment très y a pas vraiment de moi je leur dis hein bon *je* suis garant de certaines choses donc y a ce que vous ne pouvez pas dire vous ne pouvez pas évidemment tenir de propos racistes vous ne pouvez pas tenir de propos contraires à la loi et tout mais après en dehors de cela vous pouvez vous êtes libres de votre parole et ce qui est dit ici ça ne sortira pas ça ne sortira pas de cette pièce ça peut en sortir si vous décidez de l'écrire et ça (ira) dans le journal mais sinon spontanément y aura pas de donc vous pouvez avoir *l'esprit* critique et l'esprit libre et je pense qu'ils sont sensibles à ça ils se laissent vraiment aller à ça et c'est une et du coup ça permet *de* d'aller assez loin dans les idées et de faire assez évoluer les idées et le débat et de mieux là aussi hein toujours dans la perspective de se *de* mieux s'écouter qui est quand même le combat de tous les instants de mieux s'écouter pour mieux se comprendre d'avancer réellement hein ça c'est un travail aussi qui est beaucoup fait enfin moi que je fais beaucoup en histoire même en géographie puisque en géographie là bon là on est quand même beaucoup là-dedans hein la géographie humaine et évidemment en enseignement moral et civique hein

➤ **Extrait n°2 de l'entretien avec l'enseignant C**

eC-2-1 : [...] et l'activité enseignante comment est-ce que vous l'envisagez / notre rôle finalement notre rôle ?

EC-2-1 : oui oui oui je vois oui je crois que j'ai compris la question enfin vous me vous me direz hein si vous / vous me préciserez pour moi ben et *c'est aussi* les raisons que j'avais présentées *quand* j'ai été quand j'ai eu l'entretien donc c'était y avait d'une part cette dimension culturelle qui me paraissait importante et mais faut enfin je sais pas si on peut dire ça ou pas y a quand même la dimension réinsertion et réellement *on est* dans le pôle réinsertion *on est* vraiment / bon le PIPR ça veut dire ça et le R il veut dire réinsertion *donc* ça veut dire / et l'idée c'est quand même de / et ça c'est très très marqué bon à X *je* dis toujours à X parce que je sais pas ce qui se passe ailleurs hein après je peux pas comparer mais en tous cas chez nous c'est très marqué c'est vraiment une priorité forte à la réinsertion avec l'idée de dire il faut / enfin voilà tous les moyens sont bons tout tout tout ce que vous proposerez dans la mesure où c'est réalisable on le *on en* prendra acte et on vous facilitera les choses et donc l'idée c'est de / *cette* réinsertion elle peut passer alors c'est très et c'est pour ça que c'est là où *on* manque un petit peu de moyens et un peu de temps même on manque beaucoup de moyens ça il faudrait au moins un troisième poste hein on a deux postes fixes après ça le reste ce sont les vacances \ et ce ça passe par un ce fameux entretien de qui permet quand même *de* discuter une dizaine de minutes *avec la* personne pour savoir un peu ce qu'elle attend bon si c'est quelqu'un qui est non francophone *c'est du* FLE ou c'est de l'alphabétisation ça ça va assez vite c'est pas trop compliqué par contre pour avoir pour savoir un petit peu *quelle* est la démarche de la personne et à quoi / en quoi faire en sorte que ce soit pas uniquement

parce que / certains viennent de toute façon derrière y a du bling bling ils ont les yeux qui brillent en disant oui de toute façon ça va nous on aura *des* RSP etc. / bon moi je leur dis faites attention hein les RSP c'est pas si / ça va pas être tant que ça hein faut pas penser que ça \ ça va pas être le Pérou c'est pas parce que vous avez fréquenté le scolaire que vous allez avoir des remises supplémentaires extraordinaires bon ça y a (une) espèce de mythe là-dessus bon / mais *dans* l'idée c'est de leur dire oui mais bon ça d'accord moi je l'entends aussi / bon faut pas mais *c'est* humain hein mais en même temps qu'est-ce que parce qu'il y a quand même des choses qui pourraient vous permettre pour après et alors c'est là où on est dans / c'est vrai que pour certains c'est on est vraiment dans le pour après oui je voudrais préparer un diplôme alors professionnel je leur dis bon ben ça c'est pas de notre compétence nous on peut vous aider sur la partie enseignement général [...] par contre nous on peut vous donner des outils aussi donc dans par exemple le maniement de la langue donc si vous voulez *on peut vous proposer de faire* / alors à ce moment-là ils disent ah oui très bien et tout donc alors là ah oui ils y vont à fond oui on voudrait faire de la grammaire de l'orthographe (*rires*) hé nan c'est vrai qu'on leur dit écoutez on peut répondre à cette / écoutez on peut répondre à ça mais à ce moment-là vous pouvez vous inscrire par exemple *dans* les cours de brevet et de préparation au brevet mais là vous y aurez et *on* fera aussi un peu ça mais on est honnêtes y aura pas que ça parce que pour nous c'est pas uniquement ça y a aussi cette dimension qui est quand même très en lien avec le culturel à savoir de ben de découvrir aussi un peu autre chose de profiter *de* la période où vous êtes là pour découvrir autre chose alors en général ça leur fait un petit peu / alors ceux qui sont réticents ceux qui sont venus vraiment pour des choses très matérielles apprendre à lire à écrire alors tout ce qui est encore une fois / si c'est *des* niveaux des très bas niveaux ben soit on leur donne ce qu'ils veulent c'est à dire qu'on a plusieurs groupes de FLE donc y a la possibilité par contre si ce sont des gens *qui* ont déjà un maniement de la langue assez correct et tout on va essayer de leur dire oui on va faire ça mais *on va passer par* des textes on va passer par des supports on va passer par / ben pourquoi pas est-ce que vous pourriez pas ben si vous voulez écrire un journal est-ce que vous voudriez pas participer aussi à des ateliers d'écriture parce qu'on organise aussi des projections de films avec bon après ça un débat est-ce que vous voudriez pas venir et puis bon ça fait aussi partie de ça c'est pas les cantonner dans quelque chose de très d'ultra scolaire qui ne *dont ils* se laisseront enfin *le* pourquoi ça parce qu'on s'est rendus compte qu'en fait *c'est une* \ on avait monté dès septembre de la remise à niveau alors de la remise à niveau français ça ils en voulaient tous sauf que petit à petit ils sont plus venus et quand on leur posait la question ils disaient bah fff oui c'est pas très grisant etc. ben oui mais en même temps vous voulez de la remise à niveau de façon très très instrumentale outils de la langue et tout on vous en propose parce que ça correspondait à une demande et voyez ça correspond pas vraiment à ce qu'en fait à termes vous / parce que c'est pas vraiment grisant donc \ maintenant on va vous proposer autre chose qui sera plus axé *sur un* bain dans la langue et puis *une* autre façon d'aborder la langue une chose *que vous ne connaissez* pas enfin du moins on l'espère et puis aussi que *qui* sera aussi une façon aussi *de* partager puisque dans l'idée de la réinsertion y a quand même (ça) aussi beaucoup / alors ça nous on travaille beaucoup là-dessus et on n'est pas les seuls hein évidemment mais on travaille beaucoup là-dessus sur l'idée quand même de bon ben *de* d'accepter l'autre de parler avec l'autre d'avoir / parce qu'il y a quand même une assez forte fff bon intolérance hein moi *je* / faut appeler les choses par leur nom il y a une difficulté quand même à entendre l'autre voilà à un certain enfermement *là* sans jouer sur les mots d'enfermement *dans* la pensée et une difficulté *de faire* évoluer les mentalités / *là j'ai un* projet supplémentaire mais enfin qui est tout frais là que je suis en train de mettre en œuvre avec un bon *un* cinéaste et *qui* justement / de lecture de l'image et de montrer en quoi l'image toute image est point de vue et y a pas d'image objective et bon on est en train de

monter ça donc on va faire ça *sur les* quatre mois cinq mois restants parce que je pense que vraiment là *on est dans* un rôle d'éducation à l'image c'est un rôle qui est vraiment un rôle très très important et qui est quelque chose qui est difficile à aborder bon moi je l'avais déjà constaté avec *des* élèves plus jeunes hein des enfants mais *avec* des adultes ça l'est presque encore plus parce que chacun est quand même très enfermé dans sa vérité sans doute que moi je le suis aussi hein donc (*rires*) je ne sais pas mais pour avancer faut à un moment quand même écouter l'autre et faut accepter que l'autre puisse dire quelque chose de pertinent et ça *cette* démarche-là *c'est* aussi / on en parlait avec les collègues on estime aussi que c'est une vraie démarche de réinsertion [...]

Annexe 5 : Extraits de l'entretien mené avec l'enseignante D

➤ Extrait n°1 de l'entretien avec l'enseignante D

eD-1-1 : [...] et donc j'aimerais recueillir tes premières impressions à l'écoute de la présentation de cet atelier et notamment savoir dans quelle mesure ça entre en résonance ou non avec tes pratiques ou tes préoccupations de terrain ?

ED-1-2 : c'est complètement (*rires*) en lien avec mes préoccupations de terrain parce que je pense que l'enseignant en général mais particulièrement en pénitencier il peut pas travailler tout seul qu'on a des partenaires autour de nous qui sont vraiment riches et qui sont importants et que notamment nos partenaires \ nous qu'on appelle les CPIP culturels ou médiateurs culturels sont *des* partenaires très importants / et du coup on quand je suis arrivée y avait pas forcément d'habitudes en fait de faire du lien c'était assez dissocié et du coup ça a été vraiment un combat (*rires*) ça a pas été facile \ de pouvoir mettre du lien avec les coordinatrices culturelles de pouvoir mener des actions ensemble de pouvoir construire des choses ensemble / et petit à petit voilà on a réussi à mettre des choses ensemble en place et la culture elle fait partie entière de ma pratique / c'est à dire que voilà j'essaie de monter des projets ou je fais des aller-retour entre l'enseignement la culture enfin pour moi c'est lié et je vais piocher dans la culture pour nourrir mon enseignement sans arrêt et voilà

eD-1-2 : est-ce que tu peux me préciser un petit peu euh ce que tu entends par le mot culture dans ta pratique ?

ED-1-2 : alors des exemples par exemple donc avec un autre enseignant on nous coanimons depuis je dirais quatre cinq ans un atelier qu'on a appelé Café philo et du coup ce sont plus des discussions à visée philosophique et par exemple nos amorces ce sont / ça peut être par exemple des œuvres d'art des extraits d'œuvres littéraires voilà on s'appuie pas mal sur la culture ou des extraits d'œuvres cinématographiques qu'on a extrait / dernièrement on a fait un extrait de Chaplin enfin des choses comme ça aussi parce que / par exemple je travaille avec des médias en ce moment \ j'ai un projet avec une radio nantaise une radio associative et donc bah c'est pour ça aussi que l'écoute (*rires*) de ce que tu as donné m'a fait vraiment résonance / donc j'avais déjà travaillé il y a deux trois ans avec cette radio et \ sur une semaine on avait permis à une dizaine de détenus de construire une émission de radio et puis du coup de diffuser cette émission de radio / j'ai travaillé aussi avec des associations notamment X sur X autour de la création d'un film d'animation donc en fait pour moi c'est vraiment un support mais très intéressant et presque devenu indispensable pour faire émerger par exemple l'écrit moi j'ai beaucoup d'élèves qui ont du mal à rentrer dans l'écrit et voilà j'anime un atelier théâtre et c'est vraiment un atelier très très très important pour moi en général / on monte deux spectacles par an et avec quasiment à chaque fois une partie où ce sont des textes écrits par les acteurs eux-mêmes donc c'est moi en général qui choisis la thématique et après on part sur on construit le spectacle ensemble et du coup c'est aussi un super prétexte je trouve pour par exemple un élève allophone travailler sur la diction sur voilà la parole être plus à l'aise / j'ai pas mal d'élèves qui passent des examens alors ça va du DELF CFG DNB fin de DAEU parce que du coup cet atelier regroupe des élèves de niveaux très divers et en fait c'est aussi je trouve un chouette support pour des élèves qui sont pas forcément très à l'aise avec le fait de parler devant un public de s'exprimer et puis surtout c'est un support extra pour mélanger les cultures et sortir

du communautarisme parce que j'ai parfois des élèves qui n'ont ils me disent rien à faire les uns avec les autres *et* du coup j'ai toujours / *et ça a jamais manqué ça doit faire cinq six ans que je monte des spectacles et à chaque fois la semaine avant le spectacle j'ai une vraie troupe où y a une vraie attention des détenus les uns envers les autres et un regard qui a complètement changé je me dis yes (rires) voilà donc la culture c'est à la fois la culture au sens voilà je te disais œuvres d'art et mais c'est aussi la culture dans le sens de des cultures et de d'apprendre de la culture de l'autre et de ce qu'il a à offrir et voilà*

eD-1-3 : *est-ce que tu peux justement détailler un petit peu par rapport à cette deuxième vision de des cultures et d'apprendre de la culture de l'autre en termes de compétences ou de connaissances enfin développées par les détenus justement dans le cadre de ces pratiques-là ?*

ED-1-3 : *alors je prends un exemple alors c'était y a très longtemps mais ça m'avait bien marquée / un des groupes de théâtre que j'avais à l'époque donc très divers y avait un jeune roumain j'avais un homme d'une trentaine d'années qu'avait une posture une carrure et puis aussi qui était très idolâtré par d'autres détenus et qui lui venait d'Algérie y avait dans ce groupe un jeune alloph-- un jeune garçon analphabète que j'avais en groupe d'alphabétisation qui lui avait je sais pas dix-sept dix-huit ans j'avais un jeune garçon qui était je pense qu'à l'époque il avait même pas une vingtaine d'années qui était lui aussi tout timide et qui venait aussi d'Algérie et en fait le thème c'était « Une première fois » et donc je leur avais demandé d'écrire là-dessus parce que ça c'était fait autour de / et en fait ben ils ont c'était on débrieffait beaucoup autour de \ ce qui se passait et chacun racontait donc / aussi bien ce garçon qui avait beaucoup de carrure et qui raconte la première fois qu'il est monté sur un bateau et qu'il avait une trouille / et que les autres l'ont regardé en disant mais lui il a la trouille enfin et de raconter sa ville son / et ce roumain qui racontait sa scolarité et ça a été vraiment au niveau des cultures enfin j'ai vu dans les regards qu'il allait se passer quelque chose et effectivement y a eu une espèce d'échange sur ben ce qu'ils avaient vécu chacun dans leur enfance parce que y en avait un qui avait ouvert cette fenêtre-là de l'enfance de l'éducation sur la les traversées parce que y en avait un qui avait parlé de sa traversée entre son pays et la France et tout ce que ça avait et comment ça avait été douloureux et j'en avais un qui avait raconté / le plus jeune la première fois qu'il avait été papa et qu'il avait tenu son enfant alors en prison c'était pas du tout anodin quoi dans les bras et tous les sentiments qui étaient venus et que du coup chacun parlait de ses enfants et de comment et voilà je trouvais que c'était chouette ce mélange culturel et de d'être capables de ce temps d'écoute de partage c'était pas du tout gagné au départ et régulièrement je fais des alors pas forcément des ateliers d'écriture parce que j'ai pas un atelier d'écriture mais des temps d'écriture un peu en format atelier d'écriture dans les cours / là par exemple je participe au concours « Au-delà des lignes » avec les élèves et \ j'ai des moments où ça peut être compliqué les échanges de cultures justement les façons de voir certains / je pense l'homosexualité je pense la place de la femme je pense enfin certains sujets comme ça qui peuvent être très difficiles et en même temps je trouve que c'est très intéressant et que du coup c'est des moments où bah / un des moments qui est très fort justement pour ça c'est le parce qu'il est très cadré c'est le temps Café philo où justement une des règles c'est je respecte la parole de l'autre quelle qu'elle soit même si elle me fait très mal et même si tant qu'elle n'est pas jugeante outrageante pour l'autre je la respecte je laisse l'autre aller jusqu'au bout c'est très compliqué parfois et en même temps c'est très riche*

➤ Extrait n°2 de l'entretien avec l'enseignante D

eD-5 : et donc *tu* disais que tu proposais donc *des ateliers* d'écriture *c'est ça pour* < ED : alors pas forcément des ateliers c'est > *des moments* < ED : excuse-moi > *oui oui c'est ça* < ED : ouais ouais voilà (*rires*) > *des moments d'écriture qui permettaient de raconter ou de se raconter / est-ce que tu peux me enfin m'expliquer la manière dont tu envisages justement l'organisation ou le déroulement de ces moments d'écriture par rapport à cette étude de la langue de la langue culture ?*

ED-5 : alors le plus souvent j'ai un temps qui commence sur / là par exemple je pense / parce que c'est le dernier que je suis en train de mener en ce moment là sur *l'atelier* « Au-delà des lignes » où cette année on nous a offert *une* affiche donc avec un homme qui / le thème c'est « Oser » et c'est un homme qui traverse sur un fil d'acier *une* gorge entre deux falaises et du coup ben l'idée ça a été de commencer sur *ce que ça* inspirait chez tout le monde à partir de mots et de du lexique et en fait ben rien que cet échange lexical parce que en fait le même mot selon les cultures selon les usages selon / par exemple j'ai pas mal d'élèves qui travaillent dans le milieu du bâtiment donc ils peuvent être très techniques sur ben *c'est* \ un câble c'est pas / enfin voilà ils ont des termes et d'autres qui par exemple vont être issus du monde circassien ou qui vont avoir d'autres / et du coup rien que ça l'échange lexical en fait dans un premier temps / voilà c'est déjà chouette enfin moi à chaque fois je suis étonnée de / donc y a des mots que je connais pas en fait (*rires*) donc des fois on va les chercher dans le dictionnaire des fois je / on les trouve pas donc on essaie de les écrire ensemble voilà (*rires*)

eD-6 : d'accord donc là par exemple pour l'atelier « Au-delà des lignes » vous êtes partis de de l'affiche c'est ça < ED : ouais > *tu m'as dit avec des échanges lexicaux par rapport à ce support iconographique et par la suite après \ vous avez finalement ben commencé le travail d'écriture*

E-6 : alors on a enfin j'ai fait pas mal *de* séances autour du lexical on a travaillé aussi après sur les contraires ce que c'était que les / si "oser" essayer de définir "oser" / et après si "oser" c'était tout ça le contraire d' "oser" c'était quoi / on a travaillé aussi alors petit à petit on est partis un peu (sur) / l'idée c'était de les nourrir en fait qu'ils aient du bagage pour eux après (d')être capables *d'avoir* des mots enfin les mots qu'il fallait enfin dont ils avaient envie *dont* ils auraient besoin peut-être ou pas parce que des fois ils s'en servent pas mais pour construire leurs propres récits et je parle aussi pas mal de / alors je sais pas si ça a un lien avec le culturel mais *des* sens en fait c'est à dire qu'on a fait un exemple ensemble pour que ça leur serve c'est à dire dans la situation que je choisis le moment où j'ai osé qu'est-ce que je vois moi dans cette situation qu'est-ce que je vois autour de moi qui est là enfin au niveau visuel donc y a un œil on a fait des colonnes qu'est-ce que j'entends qu'est-ce qu'il y a quel est l'univers qui est autour de moi qu'est-ce que j'entends est-ce que c'est des voix des / qu'est-ce que je touche au niveau tactile \ qu'est-ce qui se passe au niveau de mon corps de mon ressenti physique et puis qu'est-ce qui se passe au niveau même de ma bouche (d'un point de vue) gustati(f) de voilà de / et du coup ils remplissent un peu on l'a fait ensemble autour *d'un* exemple et puis après au fur à mesure qu'ils construisent leur expérience enfin *leur* récit autour de leur expérience ils remplissent ce tableau un petit peu qui va aussi les aider à enrichir et puis faire que ben de trois phrases leur histoire des fois elle est au début de trois phrases et ben ils l'enrichissent et ils arrivent à faire quelque chose qui a une vraie densité qu'est / alors je sais pas du tout si ça répond à ta question