Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

71 | 2025
Quelles histoires et historicités du fait colonial en FLE/S (1884-1998) ?

Pourquoi faire l'histoire de la catégorie des publics détenus analphabètes dans l'enseignement en milieu pénitentiaire ?

Why studying the category of analphabets in French teaching system in prison?

Maël Meur

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/dhfles/11489
DOI : 10.4000/15ea1
ISSN : 2221-4038

Éditeur
Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde

Référence électronique
Maël Meur, « Pourquoi faire l'histoire de la catégorie des publics détenus analphabètes dans l'enseignement en milieu pénitentiaire ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 71 | 2025, mis en ligne le 19 décembre 2025, consulté le 19 décembre 2025. URL : http://journals.openedition.org/dhfles/11489 ; DOI : https://doi.org/10.4000/15ea1

Ce document a été généré automatiquement le 19 décembre 2025.

Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Pourquoi faire l'histoire de la catégorie des publics détenus analphabètes dans l'enseignement en milieu pénitentiaire ?

Why studying the category of analphabets in French teaching system in prison?

Maël Meur

Introduction

1 Dans le cadre de cette contribution, je me propose d'illustrer dans quelle mesure ma volonté de « dévoiler 'l'histoire' [d'une catégorie apprenante] transportée ou emprisonnée par les institutions, les acteurs ou les situations étudiées » (Audren *et al.* 2003 : 516) implique nécessairement une double historicisation, celle du discours déjà présent sur cet objet et celle de mon propre discours. Le chercheur en sciences humaines n'évolue en effet jamais en terrain vierge : ses objets ont toujours déjà été nommés, qualifiés, discutés avant qu'il ne s'y intéresse et lui-même ne peut proposer qu'une (ré)interprétation singulière et située de ces derniers (Feuerhahn 2020, 2021). Dans cette perspective, je présenterai une analyse de la catégorisation des détenus analphabètes dans l'enseignement en milieu pénitentiaire avec les entrées suivantes : « qui suis-je pour vous proposer cela ? », « comment je comprends cette situation ? » et, ce faisant, « comment je peux m'en saisir et l'interpréter ? » (voir Castellotti, Debono & Huver 2017 : 73).

2 Après une brève présentation de mes premiers questionnements en lien avec la catégorie des détenus dits analphabètes, je proposerai une lecture analytique de quelques discours institutionnels produits sur ces détenus à partir d'extraits des textes réglementaires suivants :

- Conventions partenariales du 15-10-2019 ; 08-12-2011 ; 29-03-2002 et 19-04-1995 annexées aux circulaires d'orientation de l'enseignement en milieu pénitentiaire ;

- Articles D.436 et D.452 du Code de procédure pénale.

3 Cette lecture analytique s'appuiera sur les travaux d'analyse des discours constituants proposés par Maingueneau & Cossutta (1995) et sur ceux d'analyse textuelle discursive élaborés par Bronckart ([1997] 2022), qui envisage les textes comme une élaboration sociale, en lien avec le contexte de leur production et leurs contenus thématiques, et discursive, en lien avec leur intertexte disponible.

4 J'ouvrirai ensuite une première discussion à l'appui de travaux de recherches sociohistoriques (Febrer 2009 ; Marcoin 2021) s'appuyant sur des témoignages de Germaine Tillion[1], une actrice clé de l'avènement de l'enseignement en milieu pénitentiaire au début des années 1960 :

- Un écrit publié dans le bulletin mensuel de l'association des anciennes déportées et internées de la Résistance (ADIR), *Voix et Visages* 104, mai-juin 1966, étudié par Febrer (2009) ;
- Un extrait d'une note écrite relative à la « coopération entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Justice pour l'organisation de cours aux internés » (NAF 28481), conservée au fonds « Germaine Tillion » de la Bibliothèque nationale de France, et étudiée par Marcoin (2021).

5 Je proposerai enfin une seconde discussion autour des pratiques éducatives et des outils de formation auprès des publics dits analphabètes, à l'appui de trois écrits contemporains d'acteurs institutionnels :

- Deux textes publiés dans le dossier *Apprendre en prison* des Cahiers pédagogiques (hors-série numérique, numéro 29 de décembre 2012), rédigés par Christian Frin, alors proviseur d'une unité pédagogique interrégionale, et par Jean-Pierre Laurent, responsable national de l'enseignement en milieu pénitentiaire entre 1992 et 2012 ;
- Un article de Laurence Cavieux (2012), alors enseignante spécialisée exerçant en milieu pénitentiaire et formatrice[2] à l'institut national supérieur de formation et de recherche pour le handicap et l'adaptation scolaire (INSHEA), publié dans La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation et intitulé : *Les pratiques de l'alphabétisation en milieu carcéral*.

6 À l'instar de Spaëth (2020 : 28), je ne chercherai pas tant ici à « déconstruire » l'histoire de cet enseignement qu'à la « dénaturaliser », en essayant de défamiliariser les discours qui l'entourent, ainsi que le mien propre, pour pouvoir les rendre disponibles à l'étude.

« Qui suis-je pour vous proposer cela ? » : premiers questionnements

7 Enseignante exerçant en milieu pénitentiaire et doctorante en didactique des langues, je mène une recherche sur les effets didactiques potentiels des processus de catégorisations sur mon terrain professionnel. Cette position paradoxale signifie qu'en tant que praticienne, j'enseigne, d'après les termes en vigueur, auprès de détenus qui « ne maitrisent pas la langue française (analphabètes, illettrés, allophones) et les savoirs fondamentaux (lecture, écriture, calcul) »[3] et qu'en tant que praticienne-qui-devient-chercheuse (Canter Kohn 2001), je m'intéresse à cette catégorie des détenus dits analphabètes pour au moins deux raisons.

8 La première est liée à la polysémie du terme, qui rend difficile l'identification même des personnes visées. En effet, dès 1860, l'incorrection de sa forme adjectivale est soulignée, ainsi qu'en atteste l'entrée étymologique du Trésor de la langue française informatisé :

« *Analfabeto, cioè che non conosce l'alfabeto : abbiamo in questo senso illetterato, idiota, senza lettere, e perció non mi par necessaria la nuova voce* »[4]. De plus, jusque dans les années 1960, en France, les termes illettrés et analphabètes ont opéré comme des parasynonymes en désignant des personnes qui ne savaient ni lire ni écrire, alors qu'on a distingué par la suite les personnes analphabètes qui n'avaient jamais appris à lire et à écrire, des personnes illettrées qui en avaient perdu l'usage alors qu'elles avaient été scolarisées (Elalouf & Péret 2023 : 5). Enfin, dans un rapport publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et portant sur l'analphabétisme et l'alphabétisation, Lestage (1981 : 5) souligne combien l'usage du terme est problématique :

> Que dire d'*analphabète*, […] si fréquemment utilisé sans grand souci de rigueur sémantique et en l'absence de consensus véritable quand à ce qu'il recouvre ?
> Dans certains pays, est déclaré alphabète celui qui sait lire les… lettres de l'alphabet. Dans d'autres pays, économiquement et technologiquement avancés, on en vient à considérer comme fonctionnellement analphabète quiconque 'est incapable de remplir un questionnaire complexe ou d'assimiler des instructions écrites d'une certaine technicité'.

9 Dès lors, comment et pourquoi distinguer un détenu analphabète d'un détenu alphabète dans l'enseignement en milieu pénitentiaire ?

10 La deuxième raison repose sur l'idée que les catégories (qu'elles soient apprenantes, enseignantes ou encore disciplinaires) masquent bien plus souvent qu'elles ne le montrent la diversité des situations qu'elles sont censées recouvrir et l'histoire même de leur construction. Ainsi que le souligne Castellotti (2009 : 110), « derrière ces catégories pointe un questionnement plus fondamental […] : où se situe la différence, quels en sont les facteurs principaux, comment se comporter vis-à-vis d'elle ? ». Comment se pense, par exemple, la (ré)insertion sociale et professionnelle d'un apprenant détenu identifié comme analphabète ? Dans la mesure où l'étiquetage des publics dit toujours quelque chose de la manière dont ils sont représentés et intégrés au monde, comment un enseignant peut-il agir dans cette situation, en s'appuyant sur quelle(s) didactique(s), en transmettant quel(s) savoir, savoir-faire ou savoir-être et pour quelle finalité (voir Cadet 2020 : 55) ?

11 Les études de Varro (1999), Galligani (2008) ou encore Auger (2008) sur les catégorisations institutionnelles des élèves nouvellement arrivés en France ont ainsi pu montrer dans quelle mesure les diverses façons de nommer ces élèves (et les difficultés rencontrées pour ce faire) étaient révélatrices de leur degré d'inclusion et de la relation envisagée avec eux (Auger & Miquel 2024 : 397). En cherchant à enquêter sur le processus de catégorisation des détenus dits analphabètes dans l'enseignement en milieu pénitentiaire et sur ses effets potentiels, je me situe sensiblement sur la même lignée : comprendre au regard de qui et de quoi cette catégorie peut être pertinente, mais également comprendre en quoi elle peut favoriser ou non l'inclusion des publics visés.

« Comment je comprends cette situation ? » : analyse des conditions de production des textes

Analyse des conditions de production des conventions partenariales

12 Dans chacune des conventions partenariales entre les ministères de la Justice et de l'Éducation nationale, les articles 2 relatifs aux missions de l'enseignement en milieu pénitentiaire distinguent parmi les publics prioritaires majeurs, outre les jeunes détenus, les personnes analphabètes, illettrées, allophones ou encore non francophones (voir tableau 1).

Convention de 2019 **L'enseignement en milieu pénitentiaire est un droit et tout détenu doit y avoir accès ; *il*** relève essentiellement du ministère de l'Éducation nationale et ***s'adresse en priorité*** aux détenus mineurs, aux détenus majeurs âgés de moins de 25 ans et ***aux détenus qui ne maîtrisent pas la langue française (analphabètes, illettrés, allophones)*** et les savoirs fondamentaux (lecture, écriture et calcul).
Convention de 2011 Conformément au Ccode de procédure pénale et à la recommandation du Conseil de l'Europe sur « l'éducation en prison », **toutes les personnes détenues** qui en ont besoin, ou qui le souhaitent, **doivent avoir accès à une éducation de qualité équivalente à celle dispensée dans le monde extérieur**. ***Cet enseignement s'adresse en priorité*** aux plus jeunes et ***aux publics qui n'ont ni qualification ni diplôme, notamment les personnes détenues illettrées, analphabètes ou non francophones***.
Conventions de 2002 et de 1995 L'unité pédagogique doit permettre que, conformément au code de procédure pénale et à la recommandation du Conseil de l'Europe sur « l'éducation en prison », **tous les détenus puissent avoir accès à une éducation de qualité équivalente à celle dispensée dans le monde extérieur**, ***particulièrement ceux qui n'ont ni qualification ni diplôme et parmi eux, en priorité, les détenus illettrés ou analphabètes***.

Tableau 1 : Extraits de l'article 2 relatif aux missions de l'enseignement en milieu pénitentiaire

13 Ces exposés ont une visée essentiellement didactique : il s'agit de définir les publics cibles de l'enseignement en milieu pénitentiaire pour les professionnels qui les prendront en charge (sans tenir compte de l'éventuelle polysémie des termes). Dans ces extraits, des segments de discours théorique (surlignés en gras par nos soins) fusionnent avec des segments de discours interactif (surlignés en gras et en italique) ; l'ensemble constituant un discours mixte théorique-interactif (Bronckart [1997] 2022 : 154-155). Cette mixité renvoie à la *double contrainte* (Bronckart *ibid.*) qui pèse sur les agents producteurs du texte. Les informations nécessitent d'être présentées comme des vérités autonomes auxquelles l'ensemble des professionnels peut ou devrait adhérer. Les conventions de 1995, 2002 et 2011 soulignent ainsi l'importance pour tous les détenus d'avoir « accès à une éducation de qualité équivalente à celle dispensée dans le monde extérieur » ; l'enseignement s'adressant en priorité aux publics « qui n'ont ni qualification ni diplôme ». Dans la convention de 2019, l'accès à l'enseignement est

présenté comme un droit et l'accent est mis sur les publics « qui ne maitrisent pas la langue française ». Cependant, ces segments portent toujours les traces des représentations des agents producteurs du texte en sollicitant l'attention des destinataires sur tel ou tel élément. Ainsi, dans la convention de 2019, l'usage de la parenthèse met en exergue l'absence de « maitrise de la langue » des détenus analphabètes, illettrés et allophones, sans que la pertinence de l'expression soit interrogée (voir Vigner 2011). Dans les conventions précédentes, l'emploi des locutions adverbiales telles que « notamment » (2011), « particulièrement » ou encore « en priorité » (1995 et 2002), renvoie cette fois à une représentation des détenus non qualifiés ou non diplômés comme, avant toute chose, illettrés, analphabètes ou encore non francophones.

Analyse des conditions de production du code de procédure pénale

14 L'intertexte de ces conventions partenariales rend toujours compte d'un exposé « conforme » aux recommandations sur l'éducation en prison ou au code de procédure pénale, même si les références aux dits code et recommandations n'apparaissent plus explicitement dans la convention de 2019.

15 La référence aux détenus « analphabètes » dans les conventions partenariales trouve ainsi son origine dans le paragraphe consacré à l'enseignement scolaire et consigné à l'article D. 452 du premier code de procédure pénale de 1959[5] :

> [...] Les condamnés âgés de moins de vingt-cinq ans et qui ne savent pas lire, écrire et calculer couramment sont astreints à recevoir cet enseignement et les autres détenus peuvent y être admis sur leur demande.
> Par ailleurs des cours spéciaux sont organisés à l'égard des analphabètes et des nationaux ne parlant pas la langue. [...]

16 En première lecture, aucun élément ne permet de comprendre à quoi correspondent ces « cours spéciaux », ni même qui sont ces « analphabètes » et ces « nationaux ne parlant pas la langue ». Son actualisation, dans l'article D. 436 en vigueur entre 2010 et 2022[6], n'est pas plus éclairante puisqu'elle prévoit que les cours soient désormais organisés « pour les illettrés ainsi que pour ceux qui ne parlent ni n'écrivent la langue française ».

17 Comme le soulignent Maingueneau & Cossutta (1995 : 112), « la prétention attachée au statut de discours constituant, c'est de fonder et de n'être pas fondé ». En d'autres termes, parce que le destinateur du code, le peuple français, est aussi son destinataire et son bénéficiaire, toute conflictualité doit être effacée de son écriture finale. Aussi, les articles du code, qui ont vocation à être cités dans d'autres interventions politiques, telles que les circulaires et conventions, se présentent nécessairement de façon décontextualisée.

18 Or, comme le relève Burrows (2021 : 32), « c'est précisément l'articulation entre les faits historiques et le récit social de ces faits qui produit des cadres d'interprétation, déterminant le poids des évènements historiques sur le développement de l'enseignement-apprentissage des langues ». Ainsi, la prise en compte des circonstances sociohistoriques de publication du premier code de procédure pénale en 1959 – celle-ci s'effectuant en pleine guerre d'Algérie (1954-1962) – est essentielle à une meilleure compréhension des liens entre le processus de catégorisation des détenus « analphabètes », les pratiques d'enseignement du français, et les finalités de

réinsertion par la langue de ces mêmes publics au sein du dispositif d'enseignement en milieu pénitentiaire.

« Comment j'interprète cette situation ? » : discussions

Une première discussion à l'appui de travaux de recherche

19 Le code de procédure pénale de 1959 apparait comme un texte clé mais relativement opaque. Febrer (2009), qui a étudié le processus d'institutionnalisation de l'enseignement en milieu pénitentiaire, considère que celui-ci pose le cadre de cet enseignement avec la parution des articles D. 450 à D. 456. Il relate « [qu'] il est indiqué que des cours spéciaux sont organisés pour les illettrés et les étrangers ». Mais l'auteur opère ici une simplification réductrice des termes du code de 1959 puisque les détenus analphabètes sont assimilés à des illettrés et les nationaux ne parlant pas la langue à des étrangers. La situation sociohistorique de l'époque laisse pourtant à penser que la distinction faite entre les jeunes détenus « qui ne savent pas lire, écrire et calculer couramment », « les analphabètes » et « les nationaux ne parlant pas la langue » n'est pas anodine et renvoie à une histoire de l'enseignement du français langue étrangère et seconde marquée par la colonisation (Spaëth 2020 ; Chiss 2020) et la guerre d'Algérie (Marcoin 2021 ; Layani 2017).

20 La discussion suivante poursuit l'idée de Prost (1979 : 75) selon laquelle ce qui joue un rôle déterminant dans le processus d'institutionnalisation (le rattachement de cet enseignement à l'Éducation nationale) et la mise en place de moyens de scolarisation et d'alphabétisation, c'est la demande sociale d'instruction effectuée en amont par des acteurs divers.

21 Ainsi, si le rattachement de l'enseignement en prison à l'Éducation nationale peut se donner à lire comme la résultante de « l'histoire pour partie commune […] et la camaraderie d'anciens déportés » (Febrer 2009 : 53-54), celui-ci ne s'y réduit pas. D'autres acteurs sociaux ont également joué un rôle essentiel dans le processus d'institutionnalisation, notamment les militants de l'indépendance algérienne détenus dans les prisons de métropole et les personnels de l'administration pénitentiaire chargés de leur surveillance.

22 Certes, le témoignage de Germaine Tillion cité par Febrer (2009) met en évidence le passé commun de déportation des acteurs du rattachement de l'enseignement en prison à l'Éducation nationale :

> En acceptant d'être attachée au cabinet d'André Boulloche (ministre de l'Éducation nationale et ancien déporté) alors qu'Edmond Michelet (également ancien déporté) était le garde des Sceaux, je savais que le rattachement de l'enseignement dans les prisons à l'Éducation nationale était possible et qu'il ferait tomber d'un seul coup tous les obstacles constamment renaissants auxquels je me suis heurtée jusqu'alors [en essayant de mettre en place des cours par correspondance dans les prisons][7].

23 Mais, d'une part, ce témoignage recueilli en 1966 était destiné alors aux lecteurs du bulletin de l'association des anciennes déportées et internées de la Résistance et, d'autre part, c'est en qualité d'acteurs institutionnels, et non d'anciens déportés, informés des exactions commises en Algérie, militants contre la torture et les camps d'internement et en faveur de la paix et de la réconciliation, qu'ils ont pu faciliter ce rattachement.

24 De plus, ainsi que le souligne Layani (2017), le nombre important de détenus algériens incarcérés dans les prisons de métropole (environ un quart de la population carcérale entre 1958 et 1962) oblige l'administration pénitentiaire à s'adapter. Dès lors, on peut penser que la demande sociale d'instruction des détenus algériens arabophones ou berbérophones et l'organisation de cours scolaires « à l'égard des analphabètes et des nationaux ne parlant pas la langue » (article D. 452 du code de 1959) s'articulent plus vraisemblablement autour de trois éléments.

25 Le premier est lié au principe de gestion de la sécurité en détention. Les détenus algériens inquiètent l'administration pénitentiaire qui craint des mutineries et des attaques de l'extérieur. Cette problématique est en partie liée aux difficultés linguistiques rencontrées par les personnels de l'administration pénitentiaire pour surveiller les communications entre détenus : « l'administration déplore ne pas être en mesure de comprendre ce que se disent les détenus entre eux. Elle cherche donc à la fois à saisir le plus d'écrits possibles, afin de les faire traduire, et à noyauter le groupe des détenus » (Layani 2017 : 62).

26 Le second est en relation avec la volonté des militants algériens du Front de libération nationale (FLN) et du Mouvement national algérien (MNA) de faire reconnaitre leur statut de prisonniers politiques et de poursuivre la lutte entre les murs en communiquant entre eux. Les détenus dits de catégorie A, incarcérés pour des faits en relation avec la guerre d'Algérie, bénéficieront ainsi d'un régime spécial, « le régime A », défini dans une note du ministère de la Justice publiée en date du 04 août 1959, plus connue sous le nom de circulaire Michelet. Celle-ci prévoit la possibilité d'organisation de cours scolaires par groupes restreints à destination des détenus de catégorie A, « qu'il s'agisse de prévenus ou de condamnés, d'hommes ou de femmes, de Français musulmans ou de Français métropolitains[8] ». La note précise par ailleurs que ces cours pourront être donnés par un membre du personnel, un instituteur ou un visiteur agréé, ou encore par un détenu. Les travaux de Layani (2017) soulignent que les militants du FLN dispensent eux-mêmes, dans la plupart des cas, les cours d'alphabétisation en français et/ou en arabe, tandis que les militants du MNA acceptent que les cours soient dispensés par d'autres détenus (p. 65, note de bas de page n°92).

27 Le troisième élément est lié au principe d'humanisation de la peine et aux prises de position politique de Germaine Tillion en faveur d'un accès à l'éducation des populations algériennes marginalisées. En effet, par suite de la réforme Amor en 1945, la prison doit permettre l'amendement et le reclassement social des condamnés. Or, les condamnés algériens se retrouvent fréquemment en situation d'indigence et sans possibilité de reclassement dans les prisons de métropole. Dans une note relative à la « Coopération entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Justice pour l'organisation de cours aux internés », probablement rédigée en 1959 et consultée par Marcoin (2021), Germaine Tillion prend ainsi position en faveur de l'organisation de cours élémentaires pour les détenus :

> il faut signaler, en particulier, le cas de 2 000 Nord-africains, condamnés à de longues peines, en majorité analphabètes, et auxquels il devient presque impossible de trouver un travail manuel, à cause de la récession actuelle. Pour les détenus analphabètes, il faudrait pouvoir organiser des cours élémentaires de lecture, d'écriture et de calcul.

28 Ce positionnement de Germaine Tillion, alors conseillère ministérielle d'André Boulloche, est lié à son engagement en tant qu'ethnologue ayant mené des recherches

avant-guerre sur la population berbère des Chaouis, puis missionnée quelques semaines après le début de l'insurrection algérienne pour enquêter sur le sort de la population civile (voir Lacouture, 2000 : 234-235). Selon Tillion (1997 : 97), la « clochardisation » de la population ne peut être combattue que par l'élévation du niveau de vie et l'armement intellectuel, l'instruction, de la population : « J'appelle « armure » une instruction primaire ouvrant sur un métier. En 1955, en Algérie, j'ai rêvé de donner une armure à tous les enfants, filles et garçons ». Germaine Tillion apparait ainsi comme une actrice scientifique et politique engagée en faveur de l'accès à l'éducation des populations algériennes marginalisées, qu'elles soient détenues ou non. Et les travaux qui s'appuient sur ses témoignages ne peuvent passer outre à la question du poids de la mémoire de la Résistance et de la Déportation sur l'enseignement en milieu pénitentiaire au regard du poids de l'histoire de la guerre d'indépendance algérienne dans cette construction.

Une seconde discussion à l'appui d'écrits contemporains de praticiens

29 Dans quelle mesure la catégorie des détenus analphabètes influence-t-elle encore les politiques éducatives et les pratiques enseignantes contemporaines dans l'enseignement en milieu pénitentiaire ? La lecture de quelques écrits d'acteurs institutionnels, publiés dans des revues ayant pour finalités de constituer des outils et des ressources de formation, renseigne sur les représentations qui circulent autour de la prise en charge de ces publics prioritaires majeurs. On observe que le processus de catégorisation précédemment décrit poursuit son cours au travers de diverses formes de hiérarchisation des publics – au regard de leurs niveaux d'instruction, des pratiques et des approches méthodologiques mises en œuvre, ou encore des types de formation proposés – qui peuvent conduire à leur essentialisation, autrement dit au fait de voir leur personnalité confinée dans une seule composante.

30 Ainsi, pour Frin (2012 : 12), l'alphabétisation des personnes détenues peu ou non scolarisées antérieurement en langue française s'effectue dans le cadre d'un enseignement du français langue étrangère :

> Les formations aux savoirs de base consistent en l'alphabétisation des personnes n'ayant pas été scolarisées de manière durable (français langue étrangère (Fle) pour des personnes non scolarisées en langue française, lutte contre l'illettrisme pour des personnes scolarisées mais sorties sans diplôme avant la classe de 3e et ne maitrisant pas les savoirs de base, et remise à niveau pour des personnes sans diplôme ni qualification avec recherche de validation par le certificat de formation générale (CFG).

31 L'altérité linguistique et culturelle des personnes ciblées par cet enseignement du « Fle » est renvoyée ici à une méconnaissance de la langue française de scolarisation, entendue comme un éloignement du système de l'écrit (de base), à laquelle une alphabétisation relevant du champ du français langue étrangère (FLE) pourrait répondre[9].

32 Une première hiérarchisation des publics s'opère ainsi explicitement au regard des niveaux d'instruction en langue française : « alphabétisation des personnes » non scolarisées ; « lutte contre l'illettrisme » des personnes peu scolarisées ; « remise à niveau » des personnes scolarisées mais sans diplôme ni qualification.

33 Une seconde hiérarchisation s'effectue au regard de l'allophonie ou de la francophonie des personnes (et de leur nationalité) ; le sous-texte différenciant les détenus analphabètes non francophones (de nationalité étrangère) des détenus illettrés francophones (de nationalité française) à l'instar de la distinction faite dans les articles du code de procédure pénale.

34 Une troisième forme de hiérarchisation peut également être relevée au niveau des démarches pédagogiques à mettre en œuvre pour ces publics. Selon Laurent (2012 : 54), les formations de base assurées par l'Éducation nationale comprennent :

> des actions d'alphabétisation pour les personnes qui n'ont jamais été scolarisées ; des actions de Fle (français langue étrangère) pour les bas niveaux de formation ; des actions de lutte contre l'illettrisme pour des personnes qui ont été scolarisées ne maitrisant pas à l'âge adulte les savoirs de base ; des actions de remise à niveau pour des publics sans diplôme ni qualification pour préparer le certificat de formation générale.

35 La différenciation « pédagogique » effectuée ici conduit à distinguer les personnes « qui n'ont jamais été scolarisées » pour lesquelles des « actions d'alphabétisation » sont possibles, des personnes de « bas niveaux de formation » pour lesquelles des « actions de Fle » peuvent être mises en place. La hiérarchisation se centre ici non pas tant sur les publics que sur la mise en œuvre d'approches méthodologiques distinctes : l'alphabétisation et la lutte contre l'illettrisme (des analphabètes ou illettrés francophones) qui relèverait du champ du français langue maternelle, et la formation linguistique de base (des allophones de « bas niveaux ») qui relèverait du champ du français langue étrangère. De fait, ainsi que le résume Cavieux (2012 : 123), les pratiques d'alphabétisation en milieu carcéral souffrent « d'une formation de formateurs spécifique encore peu développée, d'une pénurie d'outils adaptés et de profils d'apprenants très complexes ». L'autrice propose alors un certain nombre d'outils pour « créer un environnement favorable », « donner du sens aux activités » ou encore « varier les accès au sens » (*ibid.* : 129-130) pour les détenus analphabètes. Cependant, ceux-ci s'appuient principalement sur des approches pédagogiques issues de la didactique de la lecture et de l'écriture dans le champ du français langue maternelle, à l'exception de l'outil *simulations globales* (*ibid.* : 132) issu des travaux du bureau des études des langues et des cultures (BELC) dans les années 1970. On peut ainsi considérer que l'alphabétisation des adultes migrants en français langue seconde (*ibid.* : 127) en prison n'est pas un impensé, mais qu'elle reste peu outillée ; les acteurs institutionnels restant étrangers à ce champ de recherche et d'intervention.

36 Une quatrième forme de hiérarchisation des publics au travers des types de formations proposés est à mentionner. Pour définir les publics « en difficulté » (*ibid.* : 123) de l'enseignement en milieu pénitentiaire, Cavieux (2012 : 123-124) convoque « la catégorisation adoptée par l'ANLCI [agence nationale de lutte contre l'illettrisme] ». Ainsi, pour les personnes scolarisées en France sans avoir acquis une maitrise suffisante des compétences de base pour être autonomes dans les situations de la vie quotidienne, il s'agirait de « renouer avec la culture de l'écrit et avec les formations de base dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme ». Pour les personnes (analphabètes) n'ayant jamais été scolarisées, il s'agirait « d'entrer dans un premier apprentissage » et pour les « nouveaux arrivants dans un pays dont ils ne parlent pas la langue, il [s'agirait] de son apprentissage ». La hiérarchisation des formations en fonction des publics opérée par l'ANLCI, placée sous la tutelle du ministère en charge de l'enseignement et de la formation professionnels, et reprise par Cavieux (2012), rend

compte de la mise en œuvre possible de trois types de formation de base : des formations aux savoirs de base pour les personnes illettrées (francophones) ; des formations d'alphabétisation (de base) pour les personnes analphabètes (francophones ou allophones) ; des formations linguistiques (de base) pour les personnes allophones (étrangères nouvellement arrivées). Or, cette hiérarchisation des options formatives renvoie à des enjeux d'insertion ou de réinsertion essentiellement politiques (et non didactiques) qui, par voie de conséquence, peuvent conduire à une essentialisation des publics visés. En effet, les adultes « analphabètes », « illettrés » ou « allophones » sont regroupés au sein d'actions de formation « de base ». Mais cette vision englobante de la formation de base, déclinée en fonction de certaines spécificités sociopolitiques (analphabétisme, illettrisme, allophonie), prend le risque d'une négation de la diversité des publics inscrits en formation, de leurs ressources linguistiques et langagières et de leurs potentialités. Elle prend aussi le risque d'un cloisonnement (voire d'un enfermement) de ces mêmes publics dès leur inscription en formation – les uns participant (uniquement) aux actions de formation aux savoirs de base ; les autres (uniquement) aux actions d'alphabétisation ou de formation linguistique de base – les excluant, de fait, de leur participation pleine et entière à une société qui se veut, en outre, inclusive. Dans l'enseignement en milieu pénitentiaire, cette hiérarchisation des actions de formation – « des actions d'alphabétisation pour les personnes qui n'ont jamais été scolarisées ; des actions de Fle (français langue étrangère) pour les bas niveaux de formation ; des actions de lutte contre l'illettrisme […] » (Laurent 2012 : 54) – peut ainsi conduire à une essentialisation des personnes ; les détenus allophones bénéficiant d'un enseignement de français langue étrangère pouvant être assimilés à des personnes de « bas niveaux ». Mes archives personnelles de la formation obligatoire d'adaptation à l'emploi des enseignants nouvellement nommés en milieu pénitentiaire, à laquelle j'ai participé en 2021, contiennent ainsi un support de cours intitulé : « Agir sur les bas niveaux de qualification et/ou les personnes non francophones. 1. Informations sur le FLE ».

Conclusion

37 L'exemple de l'historicisation de la catégorie des détenus dits analphabètes dans l'enseignement en milieu pénitentiaire, à travers une relecture et une réinterprétation des discours historiques en lien avec cet objet, révèle une histoire originelle territorialisée de la formation linguistique de base en prison, inscrite dans son intertexte constituant. On peut désormais lire entre les lignes de l'article D. 452 du code de 1959, une distinction entre les publics (« franco-français ») *illettrés* (« de France »), et les publics (« franco-algériens ») *analphabètes* (« Français musulmans arrêtés sur le sol algérien ») ou *nationaux ne parlant pas la langue* (« Français métropolitains originaires d'Algérie arrêtés en France métropolitaine »). Mais on peut également faire l'hypothèse pour ces publics de visées d'appropriation différentes de la langue cible (qu'il serait intéressant d'investiguer ultérieurement) : une visée de reclassement social du condamné en détention pour les détenus analphabètes et les nationaux non francophones, et une visée de réinsertion sociale du condamné après libération pour les détenus illettrés.

38 Enfin, la lecture de quelques discours contemporains de chercheurs ou de praticiens dévoile de quelle manière la figure sociopolitique du détenu analphabète est encore

présente dans l'intertexte des acteurs institutionnels dans ce milieu et influence les discours sur les outils et les pratiques de formation. L'étude du processus complexe de catégorisation (des détenus « analphabètes ») puis de hiérarchisation (des publics analphabètes, illettrés ou non francophones relevant de « la formation de base ») et d'essentialisation (des publics francophones ou allophones de « bas niveaux ») contribue ainsi à inclure l'histoire de l'enseignement du français aux personnes détenues dans l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère et seconde ; ce dernier terme officiant pourtant tel un non-dit dans l'enseignement en milieu pénitentiaire.

BIBLIOGRAPHIE

AUDREN, Frédéric, Kott, Sandrine, Lilti, Antoine, OFFENSTADT, Nicolas & VAN DAMME Stéphane (2003). *Temps, histoire et historicité : un point de vue historien*. In Pascale Laborier & Dany Trom (dir.). Historicités de l'action publique. Paris : PUF, 515-527.

Auger, Nathalie (2008). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. In Jean-Louis Chiss (dir.). *Immigration, École et didactique du français*. Paris : Didier, 187-230.

AUGER, Nathalie & MIQUEL, Frédéric (2024). Inclusion et relations en contexte d'enseignement-apprentissage aux élèves allophones nouvellement arrivés en France. In Cécile Bruley & Lucile Cadet (dir.). *Enseigner le français en contexte migratoire : ingénieries, littératie, inclusion*. Bruxelles : Peter Lang, 395-417.

BURROWS, Alice (2021). *Qu'est-ce que la didactique des langues et des cultures doit au temps long ? Historicités et institutionnalisation du français en Argentine*, 29-52. En ligne : [https://hal.science/hal-04015994v1/document].

BRONCKART, Jean-Paul (2022 [1997]). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme sociodiscursif*. Paris : Éditions Lambert-Lucas.

CADET, Lucile (2020). Didactique des langues : repères épistémologiques et transferts interdidactiques. In Jacques David & Corinne Weber (dir.). *Le français et les langues. Histoire, linguistique, didactique. Hommage à Jean-Louis Chiss*. Paris : Lambert-Lucas, 49-58.

CANTER KOHN, Ruth (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In Marie-Pierre Mackiewicz (dir.). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. Paris : L'Harmattan, 15-38.

CASTELLOTTI, Véronique (2009). Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? *Le français aujourd'hui* 164, 109-114.

CASTELLOTTI, Véronique, DEBONO, Marc & HUVER, Emmanuelle (2017). D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. In Sophie Babault, Margaret Bento & Valérie Spaëth (dir.). *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*. Bruxelles : Peter Lang, 49-76.

CAVIEUX, Laurence (2012). Les pratiques de l'alphabétisation en milieu carcéral. In Daniel Beauvais & Cécile Rambourg (dir.), *Des enseignants et des élèves… en prison. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 59, 123-134.

ELALOUF, Marie-Laure & PÉRET, Claudie (2023). *Littératie (litéracie, littéracie) – alphabétisation – illettrisme. Dictionnaire des termes utilisés en formation*. En ligne : [https://dicoema.hypotheses.org/351].

FEUERHAHN, Wolf (2020). Le chercheur et le discours de ses objets. *Questions de communication* 37, 217-234.

FEUERHAHN, Wolf (2021). Le chercheur et le discours de ses objets : bonds et rebonds. *Questions de communication* 39, 239-258.

FRIN, Christian (2012). Une mission de l'éducation nationale. *Cahiers pédagogiques, Hors-série numérique* 29, 11-13. En ligne : [https://angers-bu.uco.fr/sites/default/files/fichiers_securises/cahiers_hsn29.pdf].

GALLIGANI, Stéphanie (2008). L'identification de « l'enfant étranger » dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970. Vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? In Pierre Martinez, Danièle Moore & Valérie Spaëth (dir.). Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction. Marseille : Riveneuve Éditions, 113-126.

LACOUTURE, Jean (2000). *Le témoignage est un combat. Une biographie de Germaine Tillion*. Paris : Seuil.

LAURENT, Jean-Pierre (2012). L'illettrisme sous haute surveillance. *Cahiers pédagogiques, Hors-série numérique* 29, 52-55. En ligne : [https://angers-bu.uco.fr/sites/default/files/fichiers_securises/cahiers_hsn29.pdf].

LAYANI, Fanny (2017). Ce que la guerre fait aux prisons. L'impact de la guerre d'indépendance algérienne sur les prisons de métropole. In Caroline Touraut (coord.). *L'administration pénitentiaire, 1945, 1975, 2015. Naissance des réformes, problématiques, actualité. Actes des Journées d'études internationales organisées par la Direction de l'administration pénitentiaire (DAP) les 14 et 15 décembre 2015*. Collection Travaux & Documents. Direction de l'administration pénitentiaire, 49-71. En ligne [https://www.justice.gouv.fr/sites/default/files/migrations/portail/art_pix/Travaux_et_doc_84_AP_1945_1975_2015_naissance_reformes_problematiques_actualite.pdf].

MAINGUENEAU, Dominique & Cossutta, Frédéric (1995). L'analyse des discours constituants. *Langages* 117, 112-125.

MARCOIN, Clara (2021). *Le rôle des « évènements d'Algérie » (1954-1962) dans le développement de l'enseignement en milieu pénitentiaire*. Publié sur Saclay des champs le 3 octobre 2021. En ligne : [https://saclaydc.hypotheses.org/256].

PROST, Alain (1979). Compte-rendu de l'ouvrage de François Furet & Jacques Ozouf, Lire et écrire : L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry, éditions Minuit, 1977. *Revue française de pédagogie* 46, 73-75. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1979_num_46_1_2170_t1_0073_0000_1].

SPAËTH, Valérie (2020). Être dans l'histoire, faire de l'histoire, faire l'histoire : didactiques du français en perspective. In Jacques David & Corinne Weber (dir.). *Le français et les langues. Histoire, linguistique, didactique*. Paris : Lambert-Lucas, 21-28.

TILLION, Germaine (1997). *L'Algérie en 1957*. Paris : Les éditions de minuit.

VARRO, Gabrielle (1999). Les discours officiels sur les élèves étrangers (circulaires, décrets, notes, arrêtés, rapports…). Mots et langues du politique, L'école en débats 61, 49-66.

Vigner, Gérard (2011). La maitrise de la langue : une construction institutionnelle ? *Le français aujourd'hui*, 21-32.

Sources primaires

- Articles D.436 et D.452 du code de procédure pénale de 1959 et ses actualisations.

- Circulaire n° 2020-057 du 9-3-2020 relative à l'enseignement en milieu pénitentiaire et convention annexée du 15-10-2019.

- Circulaire n° 2011-239 du 8-12-2011 relative à l'enseignement en milieu pénitentiaire et convention annexée du 08-12-2011.

- Circulaire n° 2002-091 du 29-3-2002 relative aux organisations de l'enseignement en milieu pénitentiaire et convention annexée 29-03-2002.

- Circulaire n° 2000-169 du 5-10-2000 relative à l'organisation de l'enseignement en milieu pénitentiaire.

- Circulaire n° 95-101 du 27-4-1995 relative à l'enseignement dans les établissements pénitentiaires et convention annexée du 19-04-1995.

- Témoignage oral de Germaine Tillion et retranscrit dans le bulletin mensuel de l'association des anciennes déportées et internées de la Résistance (ADIR), Voix et Visages, numéro 104 de mai-juin1966. En ligne : [https://fondationmemoiredeportation.com/voix-et-visages-association-des-anciennes-deportees-et-internees-de-la-resistance/].

- Extrait d'une note écrite de Germaine Tillion et relative à la « coopération entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Justice pour l'organisation de cours aux internés » (NAF 28481) conservée au fonds « Germaine Tillion » de la Bibliothèque nationale de France (voir Marcoin 2021).

NOTES

1. Germaine Tillion est une ethnologue française considérée comme une spécialiste de l'Algérie, ancienne résistante et déportée, et conseillère du ministre de l'Éducation nationale, André Boulloche, en 1959 lors du rattachement de l'enseignement en prison au ministère de l'Éducation nationale. L'Association Germaine Tillion, créée en 2004, œuvre à la sauvegarde de ses archives. En ligne : [https://www.germainetillion.fr/].
2. Cavieux était chargée de cours en 2012 à l'INSHEA dans le cadre des formations dispensées aux enseignants nouvellement nommés en milieu pénitentiaire.
3. En page 3 de la convention partenariale entre les ministères de la Justice et de l'Éducation nationale du 15-10-2019, annexée à la circulaire d'orientation sur l'enseignement en milieu pénitentiaire n° 2020-057 du 9-3-2020.
En ligne : [https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo12/MENE2006507C.htm].
4. D'après un extrait du *Vocabolario di parole e modi errati* de Filippo Ugolini en 1860.
En ligne : [https://www.cnrtl.fr/etymologie/analphab%C3%A8te].
5. Article D. 452 (Paragraphe 1 Enseignement scolaire, Section 3 *De l'enseignement*, Chapitre X De l'assistance portée aux détenus, Titre II De la détention, Livre V Des procédures d'exécution, Deuxième partie (Règlements d'administration publique)) publié au *Journal officiel de la République française* n° 47 du 25 février 1959, en page 2365.
En ligne : [https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000491843]
6. Article D. 436 (Paragraphe 1er : Enseignement (abrogé), Section 1 ter : *De l'enseignement et de la formation professionnelle* (abrogé), Chapitre X : Des actions de préparation à la réinsertion des

personnes détenues, Titre II De la détention, Livre V Des procédures d'exécution, Partie réglementaire – Décrets simples) du code de procédure pénale en vigueur entre le 29 décembre 2010 et le 09 juin 2022.
En ligne : [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000023411042].
7. Propos de Germaine Tillion recueillis par Miarka pour le Bulletin mensuel de l'A.D.I.R. *Voix et Visages* 104, mai-juin 1966, en page 2.
En ligne : [https://argonnaute.parisnanterre.fr/ark:/14707/7njp5m2zfvk9/3b695f8c-b796-42bd-8abe-dc24e359fb1e].
8. D'après la note de service du 4 août 1959, note du ministère de la Justice instituant le régime A, signée par Robert Lehz, directeur de l'administration pénitentiaire, à destination des directeurs régionaux des services pénitentiaires. Note reproduite en pages 484-485 de l'ouvrage d'Ali Haroun, *La 7ème Wilaya La guerre du FLN en France 1954-1962*, paru aux éditions du Seuil en 1986 (document n°21 présenté en annexes).
9. Cette représentation du « Fle » ne concordant cependant pas tout à fait avec le champ du FLE (voir Cadet, 2020).

RÉSUMÉS

Le présent article s'appuie sur des éléments issus d'une étude doctorale portant sur l'enseignement en milieu pénitentiaire de la langue française à des personnes détenues identifiées comme faiblement lettrées. Il dévoile les implications épistémologiques soulevées par l'élaboration d'un corpus historicisé autour d'une catégorie apprenante, celle des personnes détenues dites analphabètes, en croisant dans l'analyse des sources primaires (témoignages et extraits de textes réglementaires) et des sources secondaires (interprétations de chercheurs et de praticiens). Il tente de montrer dans quelle mesure cette catégorisation influence encore les discours contemporains sur les pratiques et les outils de formation dans ce milieu.

This article draws on material from a doctoral study of French language teaching in prison for detainees identified as having low literacy levels. It reveals the epistemological implications raised by the development of an historicized corpus around a learning category, that of so-called analphabets, by cross-analyzing primary sources (testimonies and extracts from regulatory texts) and secondary sources (interpretations by researchers and practitioners). It attempts to show the extent to which this categorization still influences contemporary discourse on training practices and tools in this environment.

INDEX

Mots-clés : historicisation, catégorisation, analphabètes, enseignement en milieu pénitentiaire
Keywords : historicization, categorization, analphabets, penitentiary education

AUTEUR

MAËL MEUR

CY Cergy Paris Université - mael-karine.meur@cyu.fr