

**Académie Nancy – Metz  
2012**

**Comment (re)devenir élève en milieu carcéral ?**

**Présenté par Bénédicte JOLY**

En vue de l'obtention du CAPA-SH option F

**Sous le direction de Denis Hoffmann, IEN de Sarrebourg**

### **Remerciements**

Je tiens à remercier, avec la plus grande sincérité, mon directeur de mémoire, Denis Hoffmann qui s'est rendu disponible à chaque étape importante pour moi. L'écho que ma problématique a eu chez lui a constitué des conditions de réflexion on ne peut plus favorables. Ses encouragements, la confiance et le regard positif qu'il a porté sur mon mémoire (et à travers mon objet de recherche sur mes compétences d'enseignante) ont eu un effet réellement stimulant. Par conséquent, l'élaboration de ce mémoire a été une période emplie de plaisir.

Je remercie également mon mari qui a su si bien canaliser 'notre tribu' pour me permettre de disposer d'un espace de travail propice.

« ... les savoirs scolaires sont essentiels pour se libérer de la misère s'ils sont associés à des valeurs de vie, des actions, des projets d'avenir... »  
*(Le croisement des savoirs et des pratiques)*

**Transport**

Je regarde au dedans de moi  
Une route  
Qui me conduit dehors  
Derrière les murs de la prison  
Je me vois avec ma concubine  
En train de nous promener au bord du lac....  
A.A. (Groupe Formation de Base)

Mon corps est enfermé ici  
Ma tête dort à la maison  
J.S. (Groupe Formation de Base)

## Sommaire

<b>INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<b>1. DESCRIPTION DU CONTEXTE</b>	<b>6</b>
1.1 CONTEXTE INSTITUTIONNEL	6
1.1.1 LA MAISON D'ARRET	6
1.1.2 L'U.L.E., SES MISSIONS	7
1.1.3 DESCRIPTION DES GROUPES CLASSE CONCERNES	8
1.2 LES DIFFICULTES LIEES AU CONTEXTE	9
1.2.1 FONCTIONNEMENT DE LA MAISON D'ARRET : CADRE VS STRUCTURATION	9
1.2.2 POIDS DU PARCOURS PENAL : PREVENU VS CONDAMNE	10
1.2.3 EMPLOI DU TEMPS, VA ET VIENT	11
1.2.4 RELATION ENTRE DETENUS	12
1.3 LES DIFFICULTES LIEES AUX SUJETS APPRENANTS	12
1.3.1 TYPOLOGIE DES SUJETS	12
1.3.2 MOTIVATIONS ET BOITE NOIRE	13
1.3.3 LEURS REPRESENTATIONS ET LEUR RAPPORT A L'ECOLE	14
1.3.4 FONCTIONS COGNITIVES	14
<b>2. LES FONDAMENTAUX DE LA MATERNELLE COMME SOLUTION ?</b>	<b>15</b>
2.1. GENESE DE MA REFLEXION	15
2.2. POURQUOI LE CYCLE 1 ?	16
2.2.1. PREOCCUPATION DU DEVENIR ELEVE	16
2.2.2. DEFINITION RETENUE DU « DEVENIR ELEVE »	17
2.3. LISTE DES FONDAMENTAUX RETENUS : QUELS ATTENDUS ?	18
2.4. EXPERIMENTATION ET RESULTATS	20
2.4.1. POUR SOLUTIONNER LES PROBLEMES LIES A LA TEMPORALITE	20
2.4.2. ACTIVITES RITUALISEES	23
2.4.3. RITUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT	26
<b>3. ANALYSE</b>	<b>28</b>
3.1. SUR LE RAPPORT AU TEMPS	28
3.2. SUR LA RITUALISATION	30
3.3. LIMITES	33
<b>CONCLUSION</b>	<b>34</b>
<b>GLOSSAIRE</b>	<b>36</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>37</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>38</b>
ANNEXE 1	39
ANNEXE 2	44

## Introduction

Ma salle de classe se remplit doucement... Les élèves ne sont pas tous à l'heure, ils arrivent un par un, deux par deux, trois par trois,... Ma salle de classe comporte douze chaises et douze tables pour accueillir au maximum douze détenus. J'enseigne en maison d'arrêt, et je m'appête à recevoir douze hommes d'âge et d'origine différents.

Un détenu qui arrive en classe, c'est un homme qui a vécu une nuit en prison, qui prépare sa défense, qui attend avec impatience un parloir famille, qui a le plus souvent une histoire difficile avec l'école,... Certains sont prévenus (et on sait quel impact cela a dans la difficulté à se situer dans le temps) d'autres sont condamnés (à 2 mois, 1 an, plusieurs années et sont en attente de transfert vers un centre de détention,...). Certains exposent ce pourquoi ils sont là, d'autres restent discrets... Il s'agit du premier séjour en prison pour les uns, d'autres sont ce qu'on appelle dans le jargon des « multirécidivistes ». Les uns fréquentent mes cours depuis plusieurs mois, les autres depuis plusieurs semaines, et pour quelques uns, il s'agit du premier cours. Tous arrivent dans ma salle de classe alors que certaines relations et tensions se sont faites en cours de promenade et plus largement en détention.

Tous viennent pour obtenir des remises de peine supplémentaires et alléger la durée de leur séjour en prison, certains viennent pour passer le temps, et d'autres, il en est, viennent pour « mieux écrire et mieux lire », qualité nécessaire en milieu carcéral où tout passe par l'écrit... Certains sont d'origine française n'ayant plus de contact avec l'écrit depuis bien des années ou en ayant eu de biens douloureux, d'autres sont d'origine étrangère et étaient considérés comme lettrés dans leur pays. Il arrive même que certains cumulent à la fois une langue native étrangère et une déscolarisation totale.

Malgré toute cette diversité, certaines choses les réunissent : ils sont tous privés de leur liberté, ils sont tous en grande difficulté en français et tous ont des difficultés d'apprentissage ; tous, par le simple fait de venir à l'école, viennent exposer leurs fragilités et donc se mettre en danger...

Il faut préciser que pour débiter mon cours, j'ai dû préalablement appeler tous les étages de la détention pour demander à ce que les détenus scolarisés (pour l'ensemble des cours de mes collègues, pas seulement pour le mien) sortent de leur cellule ; le téléphone sonne une bonne dizaine de fois dans le premier quart d'heure lorsque les surveillants me font des retours sur des absences (pour cause de parloir, rendez-vous à l'infirmerie, mesure de séparation entre détenus,...). Entre l'arrivée au compte goutte de ce public si particulièrement hétérogène et les coups de fil incessants, moi, jeune professeur des écoles, j'accueille mes élèves dans ma salle de classe. **Car lorsqu'ils franchissent la porte, ces hommes sont censés (re)devenir des élèves...**

Voici la réalité de mon terrain professionnel. Voici en face de quelle réalité prégnante je dois initier des apprentissages.

Au milieu de toute cette diversité, comment faire sens à ce que je propose ? Comment demander à ces hommes qui entrent dans ma salle de classe de (re)devenir des « élèves » ? Comment, alors même qu'ils sont préoccupés par leur sort, puis-je leur demander d'être disponibles intellectuellement ?

J'ai alors repensé à ma courte expérience en maternelle où l'on se pose précisément la question du devenir élève, où l'on prend particulièrement soin de faciliter la transition entre l'enfant et l'élève. Je me suis dit que je faisais face à un problème similaire, celui de la transition : comment passer de détenu à élève ? J'ai alors gagé qu'il y avait là matière à solutionner mes interrogations d'enseignante.

Revisiter les gestes professionnels et les questions clés soulevées au cycle des apprentissages premiers est-il un moyen pour moi de favoriser le (re)devenir élève<sup>1</sup> chez ces adultes en difficulté en milieu carcéral et de redonner une cohérence et du sens aux apprentissages dans ce milieu si contraignant (hétérogénéité, discontinuité temporelle) ?

Mon mémoire se propose de retracer les grandes étapes de ma réflexion (toujours en cours) et de mon expérimentation à ce sujet. J'ai en effet choisi une approche expérimentale dont je souhaite faire état dans le présent écrit. Aussi, après avoir décrit mon contexte de travail et avoir mis en évidence les difficultés qui sont liées à cet environnement mais aussi à ces élèves si particuliers, j'explicitai la définition d'élève telle que je la retiens. Je me propose ensuite d'expliquer en détail l'expérimentation que j'ai mise en place et d'en analyser les résultats (apports, limites, et évolutions envisageables).

J'adopterai un parti pris rédactionnel qui sera celui de proposer un écrit se rapprochant par moment du récit, puisqu'il s'agit précisément pour moi de faire partager au lecteur le récit de cette expérience si passionnante...

## **1. Description du contexte**

### **1.1 Contexte institutionnel**

#### **1.1.1 La maison d'arrêt**

Le centre pénitentiaire (CP\*<sup>2</sup>) de Metz regroupe la maison d'arrêt (MA) dans laquelle j'enseigne et un centre pour peines aménagées (CPA\*). La maison d'arrêt se distingue du centre de détention : elle est destinée aux détenus purgeant des peines courtes (statut de

---

<sup>1</sup> *Elève* est entendu au sens de l'individu qui investit le projet d'apprendre, j'y reviendrai dans la partie 2.

<sup>2</sup> Tous les termes suivis d'un astérisque font l'objet d'un commentaire ou d'une explication consultable dans le glossaire en annexe.

condamnés) ou en mandat de dépôt (statut de prévenus, en attente de jugement) alors que le centre de détention est exclusivement prévu pour les détenus condamnés devant exécuter une longue peine.

La MA de Metz a été mise en service en 1979 et se situe en périphérie de la ville de Metz. Elle se compose de plusieurs quartiers : le quartier mineurs, le quartier hommes, le quartier femmes, le quartier arrivants, le service médico psychologique régional (SMPR) et l'unité de consultations et de soins ambulatoires (UCSA). Il existe également un atelier de concession, un atelier de formation, et différents lieux prévus pour des activités socio-éducatives et culturelles.

La détention (espaces et mouvements\*) est organisée pour que les jeunes, les hommes et les femmes puissent cohabiter sans se croiser.

Au milieu de ce vaste lieu particulièrement réglementé, on trouve l'unité locale d'enseignement (ULE) au sein de laquelle j'ai le privilège d'exercer.

### **1.1.2 L'U.L.E., ses missions**

L' U.L.E existe depuis la création de la MA, autrement dit depuis 1979, et regroupe cinq enseignants du premier degré (dont l'un occupe les fonctions de responsable local d'enseignement - RLE), une contractuelle de l'administration pénitentiaire (assistante de formation pré-repérage illettrisme), une chargée de formation et des enseignants vacataires du secondaire.

La structure est placée sous la tutelle de la direction interrégionale des services pénitentiaires de Strasbourg (DISP) qui a signé un accord de partenariat avec l'Inspection Académique de la Moselle. Les enseignants du second degré sont gérés et placés sous l'autorité d'un proviseur qui se trouve à la DISP, alors que les enseignants du premier degré sont gérés par la Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale de la Moselle et placés sous l'autorité l'IE ASH-EGPA.

Notre mission est de prendre en charge la formation de l'ensemble des détenus mineurs soumis à l'obligation scolaire, et des adultes (hommes et femmes dont la démarche est volontaire) inscrits dans les formations de base. Nous évaluons le niveau scolaire des auditeurs qui sont répartis dans des groupes en fonction de leurs compétences. Pour répondre à leurs besoins, toute l'équipe s'efforce donc de développer :

- des actions d'alphabétisation (palier infra1 - groupe Formation de Base : FB1)
- des actions de français langue étrangère (palier infra 1 - groupe FLE)
- des actions de lutte contre l'illettrisme pour des personnes qui ne maîtrisent pas ou plus à l'âge adulte les savoirs de base (paliers infra 1 et 1 - groupes FB2 et FB3)

- des actions de remise à niveau pour des personnes pouvant préparer le certificat de formation générale (palier 2 – groupes FG1, FG2, FG3 et FG4)

A noter qu'il n'est pas matériellement possible de répartir les femmes et les mineurs en fonction de leur niveau ; par conséquent, cohabitent dans ces groupes classes des détenus pouvant relever de ces différents niveaux, voire du palier 3 et plus.

Pour ma part, après une année scolaire passée à enseigner auprès des mineurs et des adultes hommes, j'ai en charge la scolarisation des femmes en informatique (4h/semaine), et j'exerce le reste du temps auprès des hommes adultes : français et informatique pour le groupe FG1 (4h/semaine), ensemble des matières pour les groupes FB2 (6h/semaine) et FB3 (4h30/semaine) et français en CAP (3h/semaine). Je forme également un groupe de détenus en audiovisuel et éducation à l'image (module de formation professionnelle en lien avec le canal interne 1h30/semaine).

Enfin, je précise que ma salle de classe se situe entre les portes de la détention et celles du parloir. Elle se trouve donc sur un chemin particulièrement fréquenté (ce détail a son importance, nous le verrons).

### 1.1.3 Description des groupes classe concernés

Les groupes classe à partir desquels j'ai mené ma réflexion et mon expérimentation sont les groupes FB2 et FB3<sup>3</sup> : formation de base relevant des paliers infra 1 et 1. J'y enseigne le français, les mathématiques mais aussi l'informatique, les arts plastiques et ponctuellement les sciences et la musique (chant et écoute).

Ces deux groupes sont constitués d'un maximum de douze élèves ; ce qui relie l'ensemble de leurs participants est :

- le rapport à l'écrit : tous ne savent pas écrire une phrase ou un texte corrects (ordre des mots, cohérence, découpage des mots, orthographe, transcription des sons,...) ;
- le rapport à la lecture : il savent lire mais leur lecture est hésitante et tous ne parviennent pas à donner du sens à ce qu'ils lisent ; ils n'accèdent que sommairement à l'explicite d'un texte et encore plus rarement à l'implicite.

Beaucoup d'entre eux présentent également :

- des difficultés en mathématiques (numération, ordre de grandeur, techniques opératoires,...) ; mais il est parfois possible de pouvoir aborder des notions relevant du palier 2 comme la division (c'est là toute l'hétérogénéité significative de ce groupe) ;

---

<sup>3</sup> Pour éprouver les résultats de mon travail, j'étends actuellement mon expérimentation au groupe FG1 : Formation Générale, palier 2 auprès duquel j'assure l'enseignement du français. Les premiers résultats semblent sensiblement identiques.

- un manque d'autonomie dans le travail (difficulté d'organisation spatiale et temporelle, manque d'assurance et besoin de soutien, difficulté de concentration,...) ;
- de grosses difficultés de raisonnement (mise en relation d'informations, traitement de l'information, déduction, induction, dialectique, divergence<sup>4</sup>,...).

Comme je l'ai précisé en introduction, s'ils sont liés par ces difficultés, ils ont des profils très différents, ce qui entraîne une nature de groupe très hétérogène ; je détaillerai ces différences au point 1.3.1. (page 12).

Dans ces groupes, j'ai choisi d'isoler quatre élèves dont je détaille brièvement le profil en annexe 1 pour mesurer l'impact de mon expérimentation : Ali (il est un peu à la genèse de ma réflexion, pour faire face à son comportement provocateur et happant...), Marcel, Abderazak, et Mohammed.

## 1.2 Les difficultés liées au contexte

### 1.2.1 Fonctionnement de la Maison d'Arrêt : cadre vs structuration

Il est indispensable de s'arrêter quelques instants sur le cadre dans lequel nous enseignons. Exercer dans une MA signifie que nous devons respecter le fonctionnement de la détention dont l'impact n'est pas négligeable sur notre enseignement. Nous avons une salle qui nous est attribuée et nous ne pouvons pas en bouger pendant la durée d'un cours : nous ne pouvons pas passer spontanément de notre salle de cours à la salle informatique avec un groupe de détenus.

Un détenu ne circule pas librement en prison ; nous appelons les étages qui disposent d'une liste précise des élèves pour prévenir du début du cours. Nous sommes tenus de surveiller très précisément les présences et les absences (et dialoguer avec la détention) ; toute anomalie doit avoir une justification pour éviter qu'un détenu qui aurait quitté sa cellule ne navigue dans l'établissement sans contrôle<sup>5</sup>. Par conséquent, il est important que les lieux et les horaires soient respectés et que nos emplois du temps prennent en compte le rythme de vie de la prison : nous fonctionnons en dehors des heures de repas, en fonction des heures de promenade, des activités, des ateliers.

Pour les détenus qui s'engagent à suivre une formation ou une activité, leur assiduité est contrôlée, puisque de leur investissement et de leur comportement en détention, dépendra leur aménagement de peine. Ils suivent tous un emploi du temps très précis.

Si le dispositif carcéral est très cadré, cela ne signifie pas pour autant que l'impact sur les détenus soit structurant. Bien au contraire, si un détenu « cherche des occasions de diviser son temps, qui lui donneront un but dans la journée (...) Au nombre des conséquences de

<sup>4</sup> Opérations mentales décrites dans le chapitre 2 de MEIRIEU, Ph., 1999, *Apprendre... oui mais comment*, ESF éditeur, Collection Pédagogies.

<sup>5</sup> Toute la vie en détention s'organise autour de ce principe spatio-temporel : savoir à tout moment où se trouve telle personne.

l'emprisonnement figure l'habitude causée par la répétition monotone des stimulations. En milieu carcéral, décor, bruits, odeurs, rythme de vie sont toujours identiques à eux mêmes. Or une telle répétition des stimulations entraîne le phénomène neurophysiologique d'Habitation, c'est à dire que, plus ou moins vite selon les sujets, les stimulations ne sont plus perçues. »<sup>6</sup> Jean-Claude Bernheim parle même de « pilotage automatique » qu'il oppose à l'éveil. Et ce sont bien des individus « endormis » que nous recevons la plupart du temps.

Serge Livrozet, ancien détenu lui-même, explique que les détenus sont tellement cadrés dans et par le monde de la détention que « (Leurs) facultés s'arrêtent là où la vision d'une autre société commence, car on en a fait (des) être(s) limité(s) à (eux) –même(s), préoccupé(s) de (leur) seule survie. »<sup>7</sup>. Là réside l'enjeu de notre rôle d'aide à la réinsertion : **(re)structurer des êtres pour les (ré)ouvrir à autre chose**, réveiller leur esprit. Et si, comme le pense Livrozet, « Il suffit pour cela d'être légèrement curieux et un tant soit peu exigeant envers soi-même. (...) Mais c'est l'exigence qui fait défaut dans la plupart des cas. », nous devons, selon moi, favoriser, stimuler l'émergence de cette exigence : tout en partant des besoins (car il ne saurait être question de les nier pour un idéal), ouvrir à autre chose.

### 1.2.2 Poids du parcours pénal : prévenu vs condamné

En plus du milieu cadré mais déstructurant dans lequel s'écoule une durée indifférenciée, le poids du parcours pénal est un facteur auquel nous faisons directement face dans notre enseignement.

Le stress engendré par l'incertitude d'un jugement, dont on ne sait parfois pas à quel moment il interviendra, empêche l'élève-détenu de se projeter vers l'avenir. Il est alors comme en « stand by » : « Le « stand by » est le temps d'une attente de quelque chose qu'on ne peut pas dire, d'un événement dont on ne sait pas quand il arrivera. (...) Cette période est donc, jusqu'à d'autres nouvelles, entre parenthèses. Elle n'est pas bornée, ni bordée. Les détenus n'y sont même pas en attente, car souvent ils ne savent pas ce qu'ils attendent exactement, ou ce qui les attend. »<sup>8</sup>. Cet 'arrêt sur image' les empêche a fortiori de se projeter dans un projet d'apprendre<sup>9</sup>. Il est stupéfiant de voir combien les choses se concrétisent lorsque le jugement intervient et que le détenu peut se projeter dans un temps borné. Ainsi, ai-je vécu une expérience similaire à celle décrite par F. Leclerc Du Sablon, où un élève que j'ai suivi pendant plus d'un an, a intégré en un mois tout ce que je lui avais enseigné avec tant de mal et qu'il ne semblait pas assimiler. Il était proche de la liberté et avait un vrai projet de

<sup>6</sup> BERNHEIM, J.-C., 1982, *Les effets de l'incarcération*, in *Face à la justice*, Vol V.

<sup>7</sup> LIVROZET, S., 1999, *De la prison à la révolte*, L'Esprit Frappeur N°54.

<sup>8</sup> LECLERC DU SABLON, F. (Enseignante Spécialisée, Maison d'arrêt de Loos), 2002, *Un peu de temps*, Recherches n°36.

<sup>9</sup> Le projet de classe est, nous le verrons, une très modeste alternative : il propose dans un temps cette fois ci borné, la réalisation de quelque chose de défini : on sait quoi attendre et dans quel délais.

sortie... Ce n'est pas moi, ce n'est pas ce que j'ai mis en place, c'est bien autre chose qui s'est joué : il avait une perspective.

On voit bien à quelle difficulté prégnante nous faisons face compte tenu du fait que nous enseignons en MA où sont majoritairement présents des hommes et des femmes qui ont un statut de prévenu.

### 1.2.3 Emploi du temps, va et vient

En plus de l'effet déstructurant du lieu, de l'effet déstabilisant du parcours pénal sur nos élèves, nous devons intégrer dans l'organisation de notre travail et dans la gestion de nos cours les entrées et sorties incessantes de nos auditeurs : les séjours en MA peuvent aller de quelques semaines à plusieurs années. Les détenus n'étant pas informés en cas de transfert (mesure de sécurité), les aménagements de peine pouvant intervenir subitement, ils ne savent pas eux-mêmes combien de temps ils fréquenteront l'école. Nous avons une idée approximative de la durée de scolarisation mais celle-ci peut s'interrompre brusquement, et avec elle le projet de formation. La conséquence pour nous est très concrète : à un instant T, notre groupe classe est constitué d'élèves étant scolarisés depuis 1 jour, 1 semaine, plusieurs semaines, 1 mois, plusieurs mois, plus d'un an. (voir annexe 1 – constitution du groupe à un instant T et T+50)

Dans ces conditions, il n'est pas facilitant de construire une ambiance de classe, de permettre à chaque détenu de construire un sentiment d'appartenance au groupe si mouvant, de créer des habitudes et des routines.

De mon côté, je dois revoir la notion de programmation au bénéfice des projets individuels et il m'arrive de reprendre régulièrement les mêmes fondamentaux lorsque tout le groupe classe s'est renouvelé. Je dois trouver une façon cohérente de prendre en compte les nouveaux comme les anciens, de les lier malgré l'écart.

Par ailleurs le temps de scolarisation par semaine est limité (alors que c'est bien dans la durée et par imprégnation que le sentiment d'appartenance naît) : 6 h au plus pour le groupe FB2 et 4h30 au plus pour le groupe FB3. Même sur une année de fréquentation régulière, on est bien loin du volume horaire préconisé par la MNLE pour la seule discipline du français<sup>10</sup>.

Et pourtant, il nous faut trouver des moyens de mobiliser nos élèves.

Le va et vient incessant et la durée de scolarisation ne sont pas des facteurs facilitants pour mes élèves comme pour moi. Encore et toujours la même question : dans ces conditions,

---

<sup>10</sup> P137, DE KEYZER, D., (sous la direction de), 2004, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte, Guide méthodologique et pratique, Pour le apprenants illettrés débutants*, PEMF, Retz.

comment favoriser le sentiment d'appartenance et permettre à ces hommes de se sentir élève de ma classe ?

#### 1.2.4 Relation entre détenus

Il est un dernier facteur contextuel que je retiendrai : celui de la vie en détention. Comme je l'évoquais en introduction, un détenu qui arrive en classe c'est une personne qui a passé une nuit et une journée en prison. Ce qu'il s'y passe nous échappe : les conditions de vie comme les relations qui s'y tissent et les pressions qui émergent...

Je ne peux pas ne pas en tenir compte ; il me faut observer mes élèves lorsque je les accueille : ont-ils l'air 'dans leur assiette', comment échangent-ils ou n'échangent-ils pas ?...

On pourrait croire que cela ne relève en rien de mon segment d'intervention mais là où la logique pédagogique voudrait parfois que je favorise un échange ou que je demande à untel de venir au tableau, mes observations (et mon intuition) me disent que ce n'est pas le jour, que si ce untel s'exprime devant tel autre, la situation peut exploser. Malgré tout le soin que j'apporte à cette phase d'observation, j'ai déjà fait des erreurs de jugement : j'ai interrogé A. devant D. , ils avaient tous deux un contentieux que j'ai minimisé ; A. a explosé devant une remarque faite par D. sur ses difficultés scolaires. La situation était telle qu'un jour plus tard une mesure de séparation est tombée.

Nous ne sommes pas libres de gérer les échanges en classe comme notre logique pédagogique nous le dicterait en milieu ordinaire. **Le groupe classe n'en est un qu'en apparence, je ne dois jamais l'oublier.**

### 1.3 Les difficultés liées aux sujets apprenants

Je souhaite enfin m'arrêter sur les difficultés liées aux sujets apprenants, pour bien faire comprendre au lecteur toute la complexité des difficultés de travail que j'ai découvertes en entrant en MA. Cette lecture est placée de mon point de vue : toute cette diversité me laissait dubitative sur la façon de procéder pour favoriser l'ambiance de classe et permettre à chacun de devenir apprenant.

#### 1.3.1 Typologie des sujets

Concernant tout d'abord la variété typologique des sujets, je retiendrai quelques points forts : certains élèves relèvent de l'illettrisme alors que d'autres sont lettrés dans leur pays et sont bloqués sur un plan strictement phonologique (ne perçoivent pas certains sons, apprennent la langue,...) ; certains ont suivi une scolarité normale jusqu'en troisième et présentent des difficultés cognitives importantes qui sont apparues après leur scolarité ; certains sont sous traitement qui les rend peu disponibles intellectuellement ; quelques uns ont

des difficultés uniquement en français mais pas du tout en math ; je pourrais multiplier presque à l'infini les problématiques que je rencontre pour le seul aspect cognitif (voir annexe 1 – constitution du groupe à un instant T et T+50).

Par ailleurs, un même groupe peut rassembler des jeunes majeurs (18 ans et un jour) jusqu'à des hommes de plus de 60 ans, issus de milieux très divers et d'origines nationales variées. Ils n'ont donc, a priori, rien en commun et pourtant il me faut trouver une solution pour les lier.

### 1.3.2 Motivations et boîte noire

Concernant leurs motivations, les raisons qui les ont conduits à intégrer le groupe FB sont variées : R.P.S.\*, passer le temps, sortir de cellule, apprendre à lire, pouvoir écrire à ses enfants,... Je dois accepter de ne pas connaître les réelles raisons de leur présence en classe et favoriser tout de même leur adhésion.

Les concernant eux, (car c'est humain, je me pose parfois des questions) il y a « cette vérité d'évidence : la « boîte noire » nous échappe (...) il faut que le sujet échappe et que je reconnaisse à la « boîte noire » le droit absolu à l'existence ».<sup>11</sup>

Même si je ne suis pas tenue de connaître ce pourquoi mes élèves sont là, je suppose des choses parfois terribles, des parcours de vie difficiles, tout cela transpire bien malgré moi et bien malgré eux... Cette « boîte noire » évoquée par Philippe Meirieu est on ne peut plus présente en milieu carcéral. Il ne saurait être question de vouloir en maîtriser le contenu, ni même prétendre y accéder (cela est d'ailleurs salutaire pour moi). Il ne saurait être question de demander aux détenus qui entrent en classe d'en mettre le contenu en 'stand by'. Il faut accepter le fait que cette boîte noire va, le plus souvent, interférer avec l'école, que son contenu va souvent mobiliser mes élèves, parfois au détriment de mes propositions pédagogiques (qui vont alors pénétrer cette « boîte noire » sans agir). Mon objectif premier est bien de travailler « avec », quelques rares fois « à partir de » : de **faire une place à l'école dans cette « boîte noire »**, de recréer une place pour le projet d'apprendre dans celle-ci.

Cela semble bien compliqué lorsque, comme cela arrive régulièrement, j'ai en face de moi une douzaine de détenus qui ne parviennent pas à s'arrêter de converser sur leurs « affaires » respectives (« Pourquoi t'es là ? », « Et toi, t'es là combien de temps ? », « J'attends mes RPS »...) et de leurs « affaires » quotidiennes, le plus souvent très tendues, qui se jouent comme je l'ai déjà évoqué, en cours de promenade et dans les couloirs de la détention pendant les rares moments où ils se croisent.

---

<sup>11</sup> MEIRIEU, Ph., 1999, *Apprendre... oui mais comment*, ESF éditeur, Collection Pédagogies.

### 1.3.3 Leurs représentations et leur rapport à l'école

Serge Livrozet l'affirme dès le début de son ouvrage : « Ce qui caractérise le voleur et le criminel, c'est qu'ils n'ont pas reçu l'éducation appropriée (c'est à dire dispensée afin de leur faire accepter la société actuelle en bloc), ou bien qu'il s'y sont montrés imperméables pour des raisons de sensibilité et de lucidité personnelles »<sup>12</sup>. L'intérêt du discours de Livrozet est de relayer le point de vue du détenu, et le lien fort entre l'éducation et le rapport à la société. Même s'il ne défend pas les valeurs prônées par la société contemporaine<sup>13</sup>, il défend l'idée que l'éducation contribue à la maîtrise des règles nécessaires pour pouvoir y fonctionner. Adhésion, maîtrise ou soumission,... quelle que soit la façon et la raison de se les approprier, elles sont nécessaires pour pouvoir fonctionner ensemble. Tous mes élèves s'accordent sur ce point. Cela peut sembler paradoxale mais ils sont soucieux des 'règles'.

Concernant l'école, ils ont le plus souvent une histoire difficile avec elle. Ce qui émerge de leurs discours n'est pas tant une représentation de l'école telle qu'ils l'ont vécue mais plutôt une image fantasmée telle qu'elle peut être parfois véhiculée dans les médias : une école qui serait optimum si elle était menée à l'ancienne, en transformant les élèves en sujets récitant et appliquant des procédures, des techniques infaillibles. Ils pensent tous que ce qu'ils vont dire va être jugé par moi et devant tous. Il sont persuadés que je vais leur donner les règles de savoir qui leur ont tant manqué jusque là et qu'il leur suffira de les appliquer pour 'savoir'.

Évidemment, lorsque j'oppose à cette vision des projets de création personnelle comme point de départ d'apprentissage de français, lorsque je leur demande de construire une figure sans leur donner d'indication sur le comment, ou lorsque je débute une semaine de la science en leur demandant ce qu'ils savent déjà, je les déroute. « Moi je suis venu pour apprendre ! ». C'est bien ce qu'ils vont finir par faire, mais d'une autre façon. Je leur propose de créer un lien différent avec le savoir : « je n'entre en contact avec les choses que parce que je crée du lien avec elles et ce lien est précisément constitué par l'idée que je m'en fais, par le projet et les informations que j'avais déjà sur elles. »<sup>14</sup>. La posture qui consiste à leur présenter l'objectif visé est donc, vue ma façon d'enseigner, essentielle ; elle les rassure.

### 1.3.4 Fonctions cognitives

Enfin, les élèves présentent pour la plupart des difficultés au niveau des fonctions cognitives : concentration, mémorisation, abstraction,... Ces fonctions ne sont tout simplement plus actives et activées dans leur quotidien carcéral. Y faire appel est ce qui leur pose les difficultés les plus grandes. On verra plus tard que je vais justement m'appuyer sur ces points faibles pour tenter de les faire adhérer aux apprentissages.

---

<sup>12</sup> LIVROZET, S., 1999, *De la prison à la révolte*, L'Esprit Frappeur N°54.

<sup>13</sup> Responsable selon lui d'un comportement « en réaction », et donc « en marge » qui conduit à une forme de criminalité...

<sup>14</sup> MEIRIEU, Ph., 1999, *Apprendre... oui mais comment*, ESF éditeur, Collection Pédagogies.

En résumé de cette présentation, c'est l'ensemble de ces contraintes qui m'ont poussée à trouver une solution pour aider ces hommes à (re)devenir élèves malgré l'impact du lieu, des situations personnelles, du difficile rapport au temps et de leurs fragilités personnelles et cognitives.

## 2. Les fondamentaux de la maternelle comme solution ?

### 2.1. Genèse de ma réflexion

Dans un premier temps, déstabilisée par le côté très dépouillé de l'enseignement pour adulte tel que je le voyais pratiqué (excepté chez l'un de mes collègues chez qui l'école ressemblait toujours à l'école), et pour aider ces hommes à (re)devenir élève mais aussi pour me permettre personnellement de redevenir enseignante (et non une animatrice ou une personne chez qui on va passer du temps), j'ai observé et questionné les pratiques de mes collègues, je me suis documentée, j'ai fouillé les armoires et les classeurs laissés par mes prédécesseurs, j'ai fait des essais... La tendance était unanime : « il faut que cela fasse sens »... Réponse quasi universelle, qui concerne tout apprenant quel que soit son âge, ses origines,... Interprétation toute personnelle, j'ai cru par là qu'il 'suffisait' de leur proposer du contenu concret pour les mobiliser, un contenu qui leur faciliterait la vie pendant leur séjour en prison et une fois regagnée leur liberté (des écrits fonctionnels). J'ai aussi essayé de partir de leur vécu, comme le préconise la méthode MNLE<sup>15</sup> : « S'appuyer sur le vécu et l'expression de l'apprenant, c'est prendre en compte sa culture, c'est garantir une véritable appropriation, c'est s'assurer que les mots ont une valeur de sens liés à l'expérience personnelle. (...) {Cela} lui permet d'agir à son niveau de compétence et donc de progresser ». Oui mais voilà... leur vécu est difficile et il est, le plus souvent, malaisé d'en parler<sup>16</sup>... La solution n'était donc pas une solution de contenu. J'ai toujours rencontré autant de difficultés à faire face à la nature hétérogène de ces groupes. J'ai eu le plus grand mal à construire ne serait ce qu'un « groupe », à trouver ce liant qui permet à chaque élève de sentir une appartenance (et à l'enseignante de se sentir à l'aise). Certains franchissaient toujours la porte de ma salle en étant absents, en ayant une attitude parfois provocatrice, en se repliant sur eux-mêmes pour ne pas faire face au reste du groupe, en attendant que le temps passe...

Durant cette période de questionnement, j'enseignais aussi chez les mineurs et j'avais remarqué que pour faciliter leur entrée dans le cours, un moyen assez efficace était de leur

---

<sup>15</sup> DE KEYZER, D., (sous la direction de), 2004, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte, Guide méthodologique et pratique, Pour les apprenants illettrés débutants*, PEMF, Retz.

<sup>16</sup> Je comprendrai plus tard qu'on peut faire appel au vécu, mais d'une façon indirecte et détournée ; la poésie et les contraintes oulipiennes sont de ce point de vue des issues des plus intéressantes.

donner un petit exercice simple, très scolaire (qui répondait à l'idée qu'ils se faisaient de l'école et de ce pourquoi ils la 'détestaient'<sup>17</sup>) et surtout un petit travail court qui ne les mettait ni en difficulté cognitive ni en difficulté de savoir. Ces petits exercices posés sur leurs tables en début de séance avaient le don de les apaiser un peu et de les mettre en conditions (postures physiques et intellectuelles calmes, permises par une micro situation de réussite) pour suivre le cours que je leur proposais ensuite, celui pour lequel j'avais un objectif bien précis et plus ambitieux. Et puis, plus tard, dans le groupe adulte qui ne pose généralement pas de problème au niveau des comportements, est arrivé Ali, sa casquette à l'envers, toujours à m'interpeller en se basculant sur les deux pattes arrières de sa chaise. Un jour, n'en pouvant plus, et appréhendant le cours, j'ai donné à tout le groupe un exercice très simple et court comme je le faisais pour les mineurs ; pas de réel objectif pédagogique, juste une stratégie pour gagner un peu de temps et pour anticiper la contre-attaque. Et là, surprise, Ali était plus coopératif et le fut jusqu'à la fin du cours ; je sentais même certains autres détenus plus 'dans le jeu', plus actifs pendant la séance. J'ai réitéré... encore et encore...

Ceci m'a interpellé et j'ai voulu approfondir cette intuition pédagogique. J'ai commencé, comme je l'ai expliqué en introduction à repenser à ma courte expérience en maternelle et à mettre ce que je vivais là en parallèle avec les questions posées au cycle 1 : toutes celles qui tournent autour de la transition vers le difficile statut d'élève. Je me suis dit que, si la notion de rituel semblait pertinente, parce que c'est bien ce que j'avais fait là, j'avais ritualisé l'entrée dans mes cours (puis plus tard dans la façon d'en sortir, puis ensuite dans la façon de les vivre), peut être y avait-il d'autres gestes du cycle 1 à repenser pour ces élèves prisonniers.

## 2.2. Pourquoi le cycle 1 ?

### 2.2.1. Préoccupation du devenir élève

Je me suis tournée vers le cycle 1<sup>18</sup>, parce que c'est le lieu et le moment dans la vie des apprentissages et dans la vie des enseignants où l'on se pose sérieusement et de façon approfondie la question du devenir élève. Parce que ces élèves 'tout neufs' que l'on accueille nous obligent à penser à la fois en terme d'objectif d'apprentissage mais aussi en terme d'attitude d'apprenant. Parce qu'on s'y pose les bonnes questions dont on a tendance à mésestimer l'importance plus tard, fonctionnant comme si tout cela allait de soit.

---

<sup>17</sup> C'est un des nombreux paradoxes avec lequel il faut apprendre à fonctionner : ce pourquoi ils (a fortiori les mineurs) détestent l'école est, finalement, ce qu'ils s'attendent à retrouver. Il est plus aisé de partir de ces représentations pour parvenir ensuite à dériver vers un contenu et une forme moins classique.

<sup>18</sup> Les programmes de 2008 pour le cycle 1 débutent par cet objectif ambitieux : « L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux ». Il me suffirait de remplacer certains mots pour que cela devienne : L'école *en Maison d'Arrêt* a pour finalité d'aider chaque *détenu*, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours *de la suite de sa scolarisation et de son projet personnel de vie*. Il en va ainsi de la quasi totalité des programmes correspondants.

Nous, enseignants, fonctionnons ensuite dans l'implicite : « vous venez à l'école et vous savez comment vous comporter, alors maintenant, travaillons ».

En prison, je considère que ce sont bien des élèves 'tout neufs' que j'accueille. Si je présuppose que ces adultes possèdent les clés comportementales, et que ce n'est pas le cas, alors j'augmente leur situation d'échec : dans ce cas, non seulement ils ont des choses à apprendre mais je ne mets rien en place pour leur faciliter le dur chemin à parcourir en les aidant à avoir une attitude favorable. Ce serait comme de demander à un sportif de parcourir une longue distance sans phase préparatoire d'échauffement, sans être bien chaussé, sans avoir bien lassé ses chaussures... Cela reste possible, mais c'est bien plus difficile !

### 2.2.2. Définition retenue du « devenir élève »

A quel élève suis-je en train de penser lorsque j'accueille les détenus ? Je rejoins ici très largement René Amigues et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, puisque, comme eux, me référer seulement aux programmes m'interroge : « cette posture se décline uniquement selon des règles de civilité et un rapport à la morale (...), comme si devenir élève demandait uniquement d'être poli et sage, d'écouter et de répondre à des questions, de canaliser ses sentiments. »<sup>19</sup> Cela, les détenus sont très bien conditionnés à l'être. Si je me limite à ces seules exigences, je n'obtiendrai qu'un comportement scolaire de surface alors que je vise une réelle implication (nécessaire pour apprendre). Certes, les cours se dérouleront, le temps s'écoulera sans incident, mais je serai passée à côté de l'essentiel. Pour devenir élève, le détenu comme le jeune enfant doit « pouvoir se repérer dans l'univers complexe des tâches scolaires pour élaborer un rapport au savoir, identifier ce qui relève de l'essentiel et de l'accessoire, bref acquérir une culture scolaire. »<sup>20</sup>.

Je cherche à induire un individu en mouvement, à réveiller l'homme qui renonce pour qu'il se tourne à nouveau vers l'avant : « il n'y a 'transmission' que quand un projet d'enseignement rencontre un projet d'apprentissage, quand se tisse un lien, même fragile entre un sujet qui peut apprendre et un sujet qui veut enseigner. »<sup>21</sup>. Vœu pieux sans doute, alors, je m'interroge : y a-t-il un réel projet d'apprentissage en prison ? Je m'explique : les adultes fréquentent l'école car il s'agit, certes, d'un acte volontaire. Ils sont d'ailleurs accueillis en tant que tels, désireux d'apprendre, et nous élaborons avec eux un projet personnalisé. En apparence, donc, ce projet existe et toutes les conditions devraient alors être réunies pour permettre la 'transmission'. C'est parfois ainsi que cela fonctionne, mais, le plus souvent, et dans une première phase, il n'en est rien. Derrière ce vernis apparent, ce sont bien **les remises de peine qui sont en jeu en premier lieu et cette motivation, certes de poids,**

<sup>19</sup> AMIGUES, R., et ZEBATO-POUDOU, M.-T., 2009, *Comment l'enfant devient élève*, Retz.

<sup>20</sup> AMIGUES, R., et ZEBATO-POUDOU, M.-T., 2009, *Comment l'enfant devient élève*, Retz.

<sup>21</sup> MEIRIEU, Ph., 1999, *Apprendre... oui mais comment*, ESF éditeur, Collection Pédagogies.

**n'est pas un moteur suffisant pour faire naître un projet d'apprentissage sincère.** C'est pourtant sur ce modeste projet (dont le premier stade est celui de sortir temporairement de cellule) que je vais m'appuyer pour le transformer en projet d'apprendre. C'est d'ailleurs plutôt un sentiment de déconvenue auquel je dois faire face : venus pour réduire leur peine, ils se voient exiger de ma part une dépense d'énergie mentale qu'ils n'avaient bien souvent pas prévue (« On m'avait dit 'va à l'école, c'est tranquille... !' » Sic) et qui leur demande même, dans certains cas, de se dépasser. C'est dans la durée que va naître la sincérité du projet d'apprentissage, que l'apprentissage va être investi par le détenu qui se prend au jeu. D'où l'importance des moyens que je mets en place pour les y amener et les inciter à fréquenter l'école régulièrement.

Pour résumer, je dirais que **l'élève que j'essaie de favoriser est un être apprenant, ancré dans l'espace (celui de la salle de cours et celui du projet scolaire) et dans le temps (un temps tourné vers l'avenir), un individu en projet qui puisse s(e)'(ré)ouvrir à un projet de vie. Il est un élève évoluant dans un groupe auquel il se sent appartenir.**

### 2.3. Liste des fondamentaux retenus : quels attendus ?

Replongeant donc dans les problématiques du cycle 1, et ayant face à moi des adultes en grande difficulté, que retenir comme gestes professionnels et comme dispositifs pédagogiques ? Le choix s'est fait assez naturellement puisque j'ai d'abord listé les problèmes que j'avais à résoudre (et qui correspondent en substance à ceux que j'ai détaillés dans la première partie de ce présent mémoire) ; en face de chacun d'eux, j'ai gagé sur une façon de le résoudre en me calquant sur le cycle 1.

**NB. Code de lecture des 5 points suivants :**

**Constat (en gras)**

- Correspondance au cycle 1 (CI)
- Mise en œuvre concrète chez les adultes détenus (MeO)
- Attendus (Att)

#### **Les détenus n'ont plus de repère temporel**

- CI : (Se repérer dans le temps) rituel de la date, emploi du temps, cahier de vie, ect.
- MeO : Installation d'un emploi du temps / Réintroduction d'une horloge / Affichage d'un calendrier et de sa mise à jour / Rituel de la date / Utilisation d'un timer / Mise en place de projets
- Att : Réinvestir le temps présent / Savoir se situer dans le temps / Estimer la durée (de réalisation d'une tâche ou d'un projet) / Se positionner vis à vis d'un temps futur

#### **Les détenus manquent de structuration et d'autonomie**

- CI : (Se repérer dans l'espace) repérage dans l'espace d'une page, décentration pour adopter un autre point de vue,... / (Percevoir, sentir imaginer) sollicitation de l'imagination,

développement des facultés d'attention et de concentration / (Coopérer et devenir autonome)  
faire appel à ses propres ressources

- MeO : Mise en place d'outils personnels d'aide / Exigences de présentation / Ritualisation d'activités développant l'attention et la concentration / Séances d'arts plastiques / Séances ponctuelles de chant / Explicitation quasi-systématique des objectifs de travail (avec reformulation) / Alternance de phases de travail seul (ses propres ressources, en autonomie) et de travail en collaboration (micro ateliers ou projet de classe) / Affichage du programme du jour

- Att : Réussir à s'organiser personnellement / Réussir à porter une attention soutenue / Parvenir à rester concentré malgré le parasitage ambiant / Entrer dans une démarche artistique et s'ouvrir vers l'analyse critique et méta cognitive / Savoir travailler seul ou en groupe

### **Les détenus vont et viennent et ne se sentent aucune appartenance au groupe**

- CI : (Coopérer et devenir autonome) activités collectives, coopération,...
- MeO : Mise en place de projets / Rituels et habitudes de classe / Moments vécus en classe (Pots pour les événements importants : libération, anniversaire, arrivée des vacances, fêtes...)
- Att : Se sentir une appartenance par rapport à un groupe à travers un projet commun / Savoir comment fonctionner dans le groupe / Partager des souvenirs communs

### **Les détenus sont des êtres préoccupés**

- CI : Rituels et accueil
- MeO : Temps d'accueil / Rituels en début de cours / Ritualisation des cours / Mise en place de routines de classe / Mise en place de situations de référence dans les apprentissages
- Att : Faciliter l'entrée dans les apprentissages (passer de détenu à élève) / Faciliter la tenue des apprentissages / Libérer les esprits pour se concentrer sur l'espace et le temps de la classe

### **Les détenus présentent des difficultés cognitives importantes**

- CI : S'exprimer sur ses procédures / Proposer des situations problèmes
- MeO : Tenue le plus souvent possible d'un discours métacognitif / Activités ritualisées permettant de développer la mémoire, la concentration, l'attention / Variation des démarches (inductives, déductives, dialectiques, etc.)
- Att : Favoriser le recours aux (le réveil des) opérations mentales / Autonomiser les détenus sur le raisonnement

Je précise que ma réflexion est toujours en cours et que je fais état ici, à un instant T de l'avancement de ma réflexion. Dans la partie suivante, je ne développerai que les solutions qui me paraissent les plus porteuses et qui se sont imposées dans un ordre quasi-chronologique pour répondre à l'urgence de la situation de classe que je devais gérer quotidiennement.

## 2.4. Expérimentation et résultats

NB. Pour exprimer les résultats de mon expérimentation je vais proposer des indicateurs qui peuvent paraître discutables car il s'agit de comportements observables (et non objectivables). Mais c'est bien ce qui est engagé dans ma problématique de départ : le comportement de mes élèves et leur capacité à entrer dans le rôle qu'ils sont censés jouer en pénétrant dans ma salle de cours.

### 2.4.1. Pour solutionner les problèmes liés à la temporalité

#### L'horloge et le Timer

Comme je l'ai déjà expliqué, le temps en prison est un temps « en dehors » de la société et le temps vécu diffère chez les détenus prévenus ou condamnés. J'ai remarqué que Marcel avait beaucoup de mal à estimer le temps de travail en autonomie. Lorsque je lui accordais une dizaine de minutes pour effectuer une recherche et si je l'avais écouté, il aurait pu passer une heure sans avoir le sentiment d'avoir pris tout ce temps. Et puis j'ai découvert l'article<sup>22</sup>, de Françoise Leclerc Du Sablon (enseignante spécialisée à la Maison d'arrêt de Loos), qui a été pour moi une révélation. Elle y explique le rapport au temps fondamentalement différent des détenus et la nécessité de les aider à le réinvestir. C'est à partir de cette lecture que j'ai remis des piles dans l'horloge qui prenait la poussière (premier acte qui a été suivi par deux de mes collègues). Marcel pouvait enfin se rendre compte du temps qui s'écoulait. Un peu plus tard est arrivé Ali qui était bien trop fier pour dire qu'il ne savait pas lire l'heure. D'où mon idée de fonctionner avec un Timer. La visualisation du temps qui s'écoule lui a permis de mieux gérer son temps et de ne pas se retrouver « à la rue à chaque fois » (sic). J'ai découvert un peu plus tard un autre intérêt au Timer : puisqu'il permet de visualiser le temps, il ouvre la discussion sur la durée accordée à l'exécution d'une tâche ; 10 minutes peuvent parfois paraître courtes pour résoudre un problème mais j'explique que c'est une contrainte volontaire, que cela est réalisable dans ce temps proposé – sans quoi les élèves n'ont plus aucune exigence vis à vis du temps.

---

<sup>22</sup> LECLERC DU SABLON, F. (Enseignante Spécialisée, Maison d'arrêt de Loos), 2002, *Un peu de temps*, Recherches n°36.

Comme au cycle 1, ces supports de visualisation du temps permettent à mes élèves d'investir le temps vécu, de (re)conscientiser le temps qui passe et d'appréhender et d'avoir une mesure du temps nécessaire à la réalisation d'une tâche scolaire.

### **Date / calendrier / programme**

Par ailleurs, certains élèves, dont Marcel, arrivaient régulièrement dans mon cours sans savoir précisément quel jour nous étions, encore moins quelle date. Pour les aider à se repérer, je prenais bien soin de noter la date au tableau. Mais j'ai constaté qu'ils ne prenaient pas compte de cette information : j'ai poussé le vice un jour à écrire une fausse date au tableau (date décalée de 2 jours et 2 mois), juste pour voir. Tous sans exception l'on recopiée telle quelle sans rien dire, machinalement comme pratiquement tout ce que l'on fait en prison. Alors je les ai forcés à investir cette date : j'ai affiché un calendrier que l'on 'coche' chaque jour pour marquer le temps qui passe et c'est l'un d'entre eux qui vient écrire la date au tableau (les premiers arrivés généralement). Je peux assurer que, désormais, toute erreur commise est immédiatement pointée par les détenus eux-mêmes.

Abderazak, lui, m'a semblé pendant longtemps hermétique à tout cela, toujours replié sur lui-même. Et puis un jour, surprise, il est arrivé le premier dans ma classe et il m'a demandé l'autorisation d'écrire la date au tableau. Il s'est exécuté en y apportant le plus grand soin ; lui qui ne laisse jamais paraître la moindre émotion, a même esquissé un léger sourire de satisfaction ce jour-là. J'ai également remarqué qu'il était sensible au programme du jour que j'affiche depuis peu. Il sait à quoi s'en tenir : il le lit et essaye d'anticiper les besoins matériels (ardoise, cahier de brouillon,..). Ce n'est pas le cas pour Marcel pour qui le programme n'impacte en rien son manque d'organisation. Il sait juste quel jour nous sommes, ce que nous allons faire ; cela est important pour lui car il sait ainsi s'il aura tendance à stresser (la dictée sans erreur<sup>23</sup> le met dans un état de stress intense tout comme les problèmes en math) et surtout combien il lui reste de jours avant le parloir du vendredi matin.

Sur le calendrier j'ai consigné les vacances qui sont un moment difficile à passer pour mes élèves car ils sortiront moins de leur cellule. J'y note également quelques repères quand cela est pertinent : la semaine de la science par exemple pour expliquer que ces jours là, nous ne respecterons pas l'emploi du temps pour nous consacrer uniquement au système solaire. Enfin, le calendrier permet de visualiser mes absences prévues lorsque je leur fais défaut pour partir en stage de formation. Une semaine de plus sans école, cela compte beaucoup pour eux. Ali a fréquenté ma classe pendant 1 mois seulement et n'a pas investi cet outil. Ce support

---

<sup>23</sup> Voir OUZOULIAS, A., 2004, *Favoriser la réussite en lecture : les MACLÉ*, Scéren CRDP académie de Versailles CDDP Val d'Oise, Retz.

commence à l'être lorsque les détenus fréquentent ma classe depuis au moins 2 mois (ou lorsque, récidivistes, les élèves sont de retour dans ma classe).

### **Emploi du temps**

Un peu plus tard, j'ai mis en place un emploi du temps, dont je me sers lorsqu'un nouveau arrive pour lui présenter le déroulement des cours. Il est derrière le tableau battant (pour éviter qu'il ne soit trop à la vue des autres cours qui ont lieu également dans ma salle). Pendant un bon mois, chaque fois qu'il arrivait en cours, Mohammed venait voir derrière le tableau avant de s'asseoir pour savoir si nous allions plutôt faire des maths ou du français. Une fois qu'il l'a appris par cœur il a cessé de le consulter. Quant à Marcel, maintenant qu'il l'a à peu près mémorisé, il essaye de se rappeler ce que l'on va faire en fonction du jour (« On est jeudi, ah c'est math aujourd'hui !... »).

### **La mise en projet**

Enfin, le dernier moyen pour moi d'inviter les détenus à investir le temps est le rituel d'évocation du projet. Bien sûr la notion de projet (pour aboutir à une finalisation et à une concrétisation) est entièrement à repenser puisque mes effectifs varient constamment et que, même sur une semaine, je n'ai pas la garantie d'avoir un groupe homogène. Après plusieurs essais, j'ai fini par trouver des formules qui me (nous) satisfont : le carnet de poésie ou le journal de bord, supports d'écriture personnelle, ne réclament pas véritablement de fin. Ils peuvent être complétés et demeurer inachevés tout en restant concrets. L'autre formule de projet est celui du « chacun apporte sa pierre à l'édifice » : ainsi je peux envisager un numéro spécial de journal auquel chacun aura contribué à des moments différents (écriture, mise en forme,...). Dernière solution : je choisis de banaliser une semaine que nous consacrons exclusivement à un projet (semaine de la science, printemps des poètes, semaine de la langue française).

Mes expériences en la matière m'ont permise de saisir combien la notion de projet est essentielle en prison. Seul Ali n'a pas bénéficié de ce dispositif car il est arrivé en début d'année scolaire et j'avoue mettre encore du temps pour impulser quelque chose de plus attrayant que le quotidien des maths et du français à cette période. Mais concernant Mohammed, Abderazak et Marcel, tous les trois sont friands des projets proposés<sup>24</sup>. Je suis toujours surprise de l'accueil qu'ils réservent à mes propositions (je doute jusqu'à la dernière minute : vont-ils rentrer dans le jeu ?) et émue devant le soin qu'ils apportent à leur

---

<sup>24</sup> Ils ont participé à la semaine de la science (réalisation d'une maquette du système solaire), au projet d'écriture (journal de bord mêlant expression et art plastique – projet à l'année), au concours d'art postal, au concours poétique de Vannes (moyen de valoriser les écrits de tous) et bientôt à celui d'un roman photo.

contribution. Il suffit de leur préciser que telle chose va être lue, ou que le but de tel projet est de produire tel objet pour que de suite ils se sentent investis. Leur accueil toujours favorable m'encourage à fonctionner de plus en plus sous cette forme bien que le contexte ne soit pas facilitant.

La conjonction de tous ces moyens a permis d'obtenir des résultats positifs sur trois des quatre élèves de mon échantillon. Ali n'a pas semblé recourir à ces repères (peut être parce qu'il était proche de la sortie et donc déjà très ancré dans le temps, faisant face à une échéance) ; en revanche je trouve que Marcel, et Abderazak sont plus 'là'. Tous deux font à nouveau référence au temps qui passe (cela émerge de leurs discours), au temps scolaire et à la place qu'ils y occupent. Ils sont là depuis la rentrée scolaire : une période suffisamment longue pour que cela les impacte. Enfin, Mohammed, pour qui cela a longtemps constitué des repères, m'a démontré toute la fragilité de ces moyens face au poids de la réalité carcérale : le jour où on lui a refusé le CPA\*, il a complètement désinvesti le temps vécu en classe, devenant à nouveau absent, demandant à nouveau régulièrement quel jour nous étions, ne se sentant plus concerné par la vie de classe ; seuls les projets avaient encore un effet sur lui.

#### 2.4.2. Activités ritualisées

Ayant donc l'intuition que pour résoudre ce problème de transition (détenu > élève) je pouvais avoir recours aux rituels, je me suis trouvée face à une question que tout un chacun pourrait légitimement se poser : à quoi peuvent bien ressembler des rituels pour des adultes sans tomber dans l'infantilisation ?

#### L'accueil

Il est un rituel auquel j'apporte un soin particulier, qui ne nécessite pas de fiche de préparation ou de référence théorique, mais qui est peut être celui qui a le plus d'impact. C'est celui de l'accueil : lorsqu'ils arrivent dans ma classe, **je salue mes élèves en les regardant dans les yeux, je leur souris et je les appelle par leur nom** : « Bonjour Monsieur X, Bienvenue ». S'ils ont l'air fatigué, je leur signifie que je l'ai perçu : « Ce n'est pas la grande forme à ce que je vois aujourd'hui... ». Ensemble nous mettons le matériel en place : nettoyage des tables, spray parfumé<sup>25</sup>, mise en place des sous mains, des classeurs, des trouses<sup>26</sup>,... Je m'efforce de maintenir une classe propre et agréable pour qu'ils aient plaisir à s'y rendre.

---

<sup>25</sup> L'odeur, un détail en prison ? Qui n'a jamais connu l'odeur de l'enfermement ne peut pas comprendre... Comme Françoise Héritier, je considère que ceci constitue « Le Sel de la vie » et qu'en ce sens, il ne faut pas faire « l'impasse sur toutes ces choses agréables auxquelles notre être profond aspire ».

<sup>26</sup> Chaque détenu qui entre dans ma classe a un classeur et une trousse à son nom, avec du matériel qui lui est propre. Un œil extérieur pourrait être surpris de l'importance que cela a à leurs yeux.

Pure évidence ? Simples détails ? Absolument pas ! Impossible de mesurer combien ces détails revêtent une importance toute particulière là où vous n'êtes plus qu'un numéro d'écrou, là où 90% des gens qui vous croisent ignorent comment vous vous appelez, où l'on s'adresse à vous le plus souvent avec mépris, où, en attente de jugement, vous avez le sentiment de n'être qu'un dossier en attente sous une grosse pile.

L'effet produit sur mon échantillon ? Ils me sourient quand ils arrivent et me demandent comment je vais. Depuis peu, j'ai remarqué qu'ils se saluent entre eux. Cela se passe de toute autre forme de commentaire ou d'analyse il me semble...

### **La date**

'Historiquement', le premier des rituels auquel j'ai eu recours a nécessairement été celui de la date. Comme je l'ai expliqué dans le point précédent, d'abord parce qu'il y avait urgence à ancrer ces hommes qui franchissaient ma porte dans le temps qu'ils allaient vivre en classe. Je n'ai pas instauré la date pour répondre à ma problématique de transition mais elle est vite devenue une habitude de début de séance, elle s'est imposée comme telle.

### **Le mot du jour**

Il me fallait plus. Le hasard aidant toujours un peu, je suis tombée sur le calendrier perpétuel intéressant : uniquement des dates, donc réutilisable à l'infini, avec un mot par jour, un commentaire et une devinette. Un peu enfantin ? Pas tant que ça : qu'est ce qu'une HUPPE ? un BOULEAU ? un MELOMANE ? que signifie RIC RAC ? Quand on s'adresse à un public touché par l'illettrisme, tous ces mots deviennent une énigme collégiale. Et lorsqu'un détenu connaît la signification du mot du jour, il est très fier de pouvoir valoriser ses connaissances au sein du groupe. J'ai découvert récemment que Marcel, qui se met toujours assez près du calendrier et dispose d'un dictionnaire dans sa cellule, consulte le mot du jour suivant pour anticiper ce moment. Pour Abderazak, la recherche du mot correspond au moment où il sort de sa coquille et commence à se redresser sur sa chaise. C'est assez surprenant de voir combien l'intérêt que cela suscite chez lui se traduit physiquement. Mohammed, lui, demeure presque toujours indifférent à nos échanges, mais quand il connaît la signification du mot du jour, il est le premier à prendre la parole. Ali, lui, a contesté pendant deux semaines ces « devinettes débiles parce que c'est même pas des mots qu'on utilise ! », jusqu'au jour où nous sommes tombés sur le mot UPPERCUT qu'il a été très fier en tant que boxeur de nous expliquer. Les séances suivantes, il a montré de l'intérêt pour ce rituel d'entrée.

A travers ce moment, je ne travaille pas l'élargissement de leur vocabulaire (car je ne l'exploite pas comme tel) mais je vise leur curiosité, je cherche à susciter l'envie : nos échanges répondent assez bien à cet objectif. Une fois passé ce petit moment d'introduction, ils sont en condition pour la suite ; c'est comme si ce moment marquait le début de séance : attention, ça commence...

### **Activités de décrochage**

Que creuser d'autre en un temps court et de façon attrayante (sans être complètement gratuite) ? Comme j'ai remarqué que nombre d'entre eux ont des difficultés de concentration et de mémorisation, je me suis penchée sur des activités placées cette fois plutôt en fin de séance (moment de décrochage avant le dernier effort à fournir). J'ai pensé leur progression en fonction des temps forts de la semaine<sup>27</sup>. Il s'agit donc de rituels plutôt axés sur la lecture (ex. lecture d'image avec des erreurs en comparaison avec un texte lu : après une minute de mémorisation de l'image, les élèves doivent repérer ce qui est différent dans le texte lu), plutôt centrés sur la mémorisation de suite les jours où nous faisons math (ex. suite de symboles associés à chaque élève : après une minute de mémorisation, je dicte des noms et les élèves doivent retranscrire le bon symbole correspondant à la personne) et enfin une série plutôt axée sur l'expression (ex. se centrer sur soit pour identifier ce que l'on entend : après une minute être capable de verbaliser ce que l'on a entendu, compléter la parole de l'autre) les jours d'expression écrite. Pour l'élaboration de ces rituels, j'ai puisé dans un vieux livre de yoga à l'école<sup>28</sup>. Je renvoie au détail de ces rituels (dont la durée n'excède jamais 5 minutes) en annexe 2. Le résultat ? Pour Ali, je ne peux pas le dire car il est parti avant que je mette ces moments en place. Mais à l'unanimité, Marcel, Mohammed et Abderazak se prêtent au jeu, adhèrent et le réclament si j'ai le malheur d'oublier ce moment de fin de séance.

L'idée d'appliquer des rituels en maison d'arrêt peut porter à débat, leur fonction étant bien d'aider les hommes que je reçois à passer du statut de détenu à celui d'élève, à favoriser ce passage transitionnel qu'ils ne parviennent pas à faire spontanément (pour toutes les raisons énumérées précédemment) et qui constitue bien toute la difficulté de mon travail d'enseignante. Les résultats de ces petits moments qui pourraient passer presque inaperçus à des yeux extérieurs, me satisfont car ils contribuent à apaiser mon auditoire. Ils répondent bien à mes attentes.

---

<sup>27</sup> Les rituels que je cherche à mettre en place sont des rituels qui tendent à réhabiliter les opérations mentales nécessaires aux apprentissages ; sous le prétexte d'un retour au même, donc d'une certaine forme d'automatisation, donc acceptables et acceptés par tous, ils ont en réalité pour dessein le développement d'autres aptitudes : comprendre un mot en contexte, tenir un discours métacognitif, entraîner sa mémoire, comparer des éléments visuels et émettre des hypothèses,... Je cherche à élargir les opérations mentales que les détenus vont devoir mobiliser régulièrement.

<sup>28</sup> DE COULON, J., 1984, *Eveil et harmonie de l'enfant, le yoga à l'école*, Editions du Signal Lausanne.

### 2.4.3. Ritualisation de l'enseignement

Persuadée du bien fondé de la ritualisation, j'ai cherché à mettre en place une manière d'enseigner elle aussi ritualisée avec des moments durant lesquels les détenus peuvent mettre en retrait leur statut d'élève (des moments d'expression) ou inversement des moments durant lesquels les élèves peuvent mettre de côté leur moi de détenu : les amener avec des frontières claires à passer d'une situation et d'un statut à un autre. J'ai choisi de ponctuer mes séances de moments de transition clés, en les menant volontairement de façon régulière, selon un ordonnancement et des organisations répétées. À force, ils ont construit des repères comportementaux (des comportements-types) : comment s'y prendre en vue de réaliser telle tâche proposée ? Appuyés par un emploi du temps auquel je me réfère régulièrement, encadrés par un programme de séance clairement affiché et annoncé, certains exercices reviennent régulièrement. Et pour tout nouveau travail, pour toute nouvelle notion abordée, c'est ma façon de procéder qui est, elle, toujours identique : j'explique mes objectifs (voilà pourquoi nous allons faire ça, voilà où j'aimerais vous emmener) et comment je souhaite qu'ils procèdent (vous allez devoir chercher, vous allez pouvoir échanger, à tel moment nous mettrons en commun,...). J'identifie également clairement avec quel matériel nous devons fonctionner : ardoise, brouillon, uniquement sa tête et sa mémoire, uniquement sa tête et son imagination,... (Le plus souvent, ma pédagogie s'apparente à la pédagogie explicite.)

Je n'ai pas observé l'impact de cette façon d'enseigner sur Abderazak, Ali ou Mohammed car j'apportais déjà ce soin particulier à la ritualisation de mon enseignement quand ils sont arrivés. Cela semble leur convenir, voilà tout. Je constate que, comme tous les nouveaux venus en général, les routines de classe s'installent dès la troisième semaine de cours. Marcel, lui, est là depuis plus longtemps. Et j'ai pu mesurer une différence : pour lui que les phases de recherches avaient longtemps tendance à faire angoisser, pour qui la nouveauté avait le don de lui faire perdre tous ses moyens, ce fonctionnement est sécurisant. Il y a du nouveau mais en même temps les étapes sont toujours identifiées au préalable, ce qui lui donne des repères suffisants pour gérer son stress. Il aime retrouver les exercices d'entraînement qu'il connaît (exercice de phonologie, séance de calcul mental,...) ; surtout, cela lui permet de se sentir en situation de réussite par rapport aux nouveaux lorsque ceux-ci découvrent ces exercices récurrents pour la première fois. Il a de l'avance et réussit mieux que les nouveaux, et il aime être sollicité pour expliquer avec ses mots ce qui est attendu.

Par ailleurs, lorsque je travaille une notion<sup>29</sup>, j'essaye de dégager des exercices d'entraînement type qui puissent devenir des situations de référence. Je leur propose un

---

<sup>29</sup> Pour aborder une nouvelle notion, je table sur une moyenne de six séances, ce qui correspond le plus souvent à une période. A l'exception de l'expression écrite qui s'inscrit dans un projet à l'année, je combine le travail spiralaire et la découverte d'une nouvelle notion à travers une organisation type :

exercice (conjugaison, ponctuation, dictée sans erreur,...) qui sera toujours structuré de la même façon, qui en ce sens pourra sembler répétitif et dont j'aurais seulement changé les phrases. Pratiqués et bien identifiés, je peux y faire référence à d'autres moments (surtout au moment de l'expression écrite). C'est sur une partie de ces exercices que je fonde mon évaluation : sont-ils maîtrisés en fin de module ? Le sont-ils toujours lorsque je refais appel à eux un peu plus tard ou de façon décontextualisée (transfert) ? Abderazak, tout comme Mohammed sont heureux d'identifier immédiatement ce qu'engage un exercice proposé à plusieurs reprises. Ils se sentent en réussite car ils ont identifié (reconnu) ce qu'il y avait à faire. Pour que cela impacte Marcel ou Ali il faut une période plus longue.

Ces choix pédagogiques assumés me permettent d'ôter à l' 'univers' scolaire ce côté insécurisant que lui ont toujours connu les détenus en situation d'illettrisme. Mes élèves évoluent dans un univers qu'ils connaissent et qu'ils maîtrisent. Cela ne veut pas dire pour autant qu'aucune nouveauté n'est possible, bien au contraire. Mais les effets indésirables que pourraient engendrer toute nouveauté sont contenus.

Les résultats sont là aussi positifs dans le sens où ils contribuent à créer de la sérénité dans la classe.

Réintroduction d'une temporalité disparue, mise en place de rituels et ritualisation de mon enseignement sont donc les points forts de mon expérimentation. Tous ces éléments conjugués font que les cours se passent bien, qu'on pourrait se croire dans une classe quasi normale et surtout que les détenus sont vraiment devenus des élèves car leur attention est soutenue sur une heure et demie à chaque fois et qu'ils investissent pleinement les apprentissages ou les projets proposés. Je rappelle cependant au lecteur que l'exposé de mes essais n'est pas exhaustif puisque, non contrainte par le format imposé de cet écrit, j'aurais encore beaucoup à dire sur la façon de susciter le désir, sur l'impact de l'émergence et de la confrontation des procédures, sur le travail en groupe, sur les apports de la pratique des arts plastiques ou du chant collectif...

Me limitant donc à une partie de mon travail, je souhaite poursuivre par une analyse de ces premiers résultats.

- 
1. séances 1 et 2 : reprise de la notion vue précédemment (situation de réinvestissement ou de transfert) + situations de découverte de la nouvelle notion ;
  2. séances 3 et 4 : approfondissement et entraînements relatifs à la nouvelle notion ;
  3. séances 5 et 6 : entraînements courts et utilisation de la notion dans des situations problèmes.

### 3. Analyse

#### 3.1. Sur le rapport au temps

##### **Du temps circulaire au temps linéaire**

Ce milieu si particulier parce qu'il est fermé et hors de tout m'a donc obligée plus qu'ailleurs « à compter avec le temps, le temps qui apparaît comme une dimension spécifique et fondamentale de la construction des apprentissages, de tout apprentissage, des projets quels qu'ils soient, de la personne toute entière, au moment du cours, avec son avenir et toute sa vie »<sup>30</sup>. Les résultats de ma démarche montrent que dans une première étape **c'est un temps commun (plutôt circulaire) qui se construit et qui nous permet d'accéder à la co-construction d'un temps d'apprentissage**. La mise en évidence de l'emploi du temps, du calendrier coché chaque jour pour rendre visible le temps qui passe et le temps vécu en commun, la présence de l'horloge pour matérialiser le temps passé ensemble et le temps accordé aux phases d'apprentissage ou au travail en autonomie, mais aussi la feuille de synthèse renseignée chaque jour à l'avant du classeur qui en même temps que de garder trace de ce qui a été abordé garde trace du temps passé en classe, les éphémérides présents avec le mot et le saint du jour, la date inscrite par l'un des élèves, le programme du jour,... sont autant d'éléments installés et ritualisés pour re-construire un **temps commun** avec mes élèves.

J'observe qu'au bout de quelques semaines passées ensemble (l'impact naît généralement au cours de la troisième semaine), ces éléments deviennent des jalons indispensables : comme je l'ai déjà précisé, chacun, à l'image de Marcel ou Abderazak, investit un ou plusieurs de ces jalons consultant l'emploi du temps, ou cochant le jour passé, ou bien encore éprouvant du plaisir à inscrire la date au tableau... Les nouveaux, eux, observent et remarquent bien vite ces différents éléments. Ils y sont sensibles dans une première phase parce qu'ils leur permettent de se repérer dans un **temps cyclique**, un « temps réglé rituellement, à l'identique, qui se répète invariablement,... »<sup>31</sup>. C'est ce passage par la circularité qui va permettre aux détenus de revenir à un temps en accord avec le mien, représentante du dehors.

Si le temps circulaire, ou cyclique a son importance, il pourrait vite devenir un frein au projet pédagogique ; on le sait : « Le cercle vicieux (réside dans) l'incapacité (à) (...) se projeter dans le futur, c'est à dire de sortir du temps circulaire pour s'engager dans le temps linéaire, chaque génération reproduit la vie de la précédente sans évoluer »<sup>32</sup> . Je prends donc

<sup>30</sup> LECLERC DU SABLON, F. (Enseignante Spécialisée, Maison d'arrêt de Loos), 2002, *Un peu de temps*, Recherches n°36.

<sup>31</sup> LECLERC DU SABLON, F. (Enseignante Spécialisée, Maison d'arrêt de Loos), 2002, *Un peu de temps*, Recherches n°36.

<sup>32</sup> GROUPE DE RECHERCHE QUART-MONDE UNIVERSITE ET QUART MONDE PARTENAIRE, 2008, *Le croisement des savoirs et des pratiques, Quand des personnes en situation de pauvreté, des universitaires et des professionnels pensent et se forment ensemble*, Editions Quart Monde.

appui sur ce temps ritualisé pour construire un temps linéaire : j'observe que, dans une deuxième phase, ces éléments affichés, exhibés, nous permettent, en même temps que retrouver un temps convergent, de faire référence à un temps vécu en commun. Et c'est sur ce temps vécu, sur ce partage, que s'installent une relation de confiance tout autant que l'apprentissage : nous faisons référence à ce qui a été vu, découvert, redécouvert, revu, vécu, revécu par nous tous. « Pour tout apprentissage la pensée doit s'organiser dans le temps, être capable d'aller-retour<sup>33</sup>, de mouvements avant/arrière, et de déductions. »<sup>34</sup>. C'est pari gagné lorsqu'on arrive à **se souvenir**... et donc à **se projeter**... à envisager une suite.

### **Vers le projet d'apprendre**

S'impose alors l'importance du projet : « du point de vue du développement de la personne, en quoi le temps entre-t-il obligatoirement dans la mise en route de tout projet, projet d'apprendre, projet professionnel ou projet de vie ? »<sup>35</sup>

Autant que ces jalons-rituels, les projets que je mets en place sont importants pour reconstruire un projet d'apprendre (le projet d'apprendre étant, lui, une modeste pierre à l'édifice du projet de vie). Les détenus sont bien plus préoccupés par leur projet de vie (souvent en stand by et lié à une urgence qui se résume souvent au projet de préparer sa défense, de retrouver un droit de visite, de retrouver un emploi,...) que par le projet d'apprendre. Ils sentent bien, et l'expriment assez clairement, que leur difficulté à réaliser le premier est en partie liée au second, mais ils ont tellement de mal à se projeter clairement dans leur projet de vie qu'ils n'ont pas de désirs clairs concernant le projet d'apprendre. Les détenus sont souvent bloqués à l'affectif : « la durée entre deux visites à un mari, un(e) parent(e), une fil(le)s détenu(e), la durée entre deux parloirs si brefs et souvent si difficiles à vivre, n'étant pas inscriptibles dans un projet, ils sont bloqués à l'affectif »<sup>36</sup>. Ils s'en remettent donc entièrement à moi (pas à moi en tant que personne mais à moi en tant que je représente l'école) pour leur dire de quoi ils pourraient bien avoir besoin concernant leur projet d'école. De plus, ils restent lucides sur le temps de leur présence à l'école qui sera sans doute bien insuffisante pour « faire des miracles en un mois alors que des années ont pas suffi à l'faire ». D'où l'importance de marquer le temps vécu ensemble pour expliciter les réussites : y faire référence, montrer que le temps passé ensemble a permis de construire ceci

---

<sup>33</sup> C'est ce qui est difficile pour ces personnes incarcérées puisqu'il est difficile dans les conditions matérielles de fonctionnement de garder trace accessible de ce qui a été fait, de garder trace sur mesure : les murs de la classe se tapissent donc régulièrement de ce qui ne peut être consigné dans un cahier, et les sous mains sont complétés en fonction de l'élève et de la durée de scolarisation. Ces traces permettent de revenir sur le passé-école vécu ensemble, en se tournant vers un avenir.

<sup>34</sup> LECLERC DU SABLON, F. (Enseignante Spécialisée, Maison d'arrêt de Loos), 2002, *Un peu de temps*, Recherches n°36.

<sup>35</sup> LECLERC DU SABLON, F. (Enseignante Spécialisée, Maison d'arrêt de Loos), 2002, *Un peu de temps*, Recherches n°36.

<sup>36</sup> LECLERC DU SABLON, F. (Enseignante Spécialisée, Maison d'arrêt de Loos), 2002, *Un peu de temps*, Recherches n°36.

plus cela, qu'entre le moment de l'arrivée et l'instant T, tel chemin a été parcouru, que cela a bien fonctionné et que c'est encourageant pour la suite. **Et qu'une suite est possible.**

De mon point de vue, lié au temps de l'incarcération, ce qui est périlleux à construire c'est ce fameux projet d'apprendre : en fonction des urgences (qui vont d'un quasi illettrisme, à l'incapacité d'utiliser des fonctions cognitives, en passant par une urgence à apprendre la langue), j'avoue ne pas toujours savoir 'par quoi commencer'. Qu'est ce qui est le plus urgent ? Et surtout, compte tenu du court temps de présence qu'est ce qui sera le plus efficient, qui aboutira à un acquis des plus concrets pour que les détenus puissent ressortir en se disant que l'école leur a apporté quelque chose ? Je suis toujours partagée et parfois je l'avoue un peu désœuvrée devant l'étendue du chantier. Et pourtant, je crois avoir compris au bout d'un peu plus d'une année d'expérience que le travail sur le temps (sa reconstruction mentale tout autant que son aspect contraignant à devoir le respecter) sur l'exigence (de soin, de rigueur, du refus de l'à peu près), sur la reconstruction d'habitudes (habitudes de travail, habitudes de comportement,...),... sont tous autant constructifs que de connaître l'astuce qui permet d'orthographier correctement « la » ou « là », « ces » ou « ses ». Que l'urgence est peu être bien plus dans ces compétences transversales **qui favorisent l'accès à tout le reste** que de savoir si telle règle d'orthographe doit passer avant telle autre ou si la maîtrise de la conjugaison doit passer avant une production d'art plastique. Je peux affirmer sans exagérer que chaque détenu, sans exception, ayant passé un temps supérieur à 6 mois, l'a exprimé au moment du départ : le fait d'avoir écrit les a réconciliés avec l'écriture (« Même s'il y a encore du boulot... » sic), le fait d'avoir lu les a encouragés à lire (« Même des gros livres que j'pensais pas ! » sic), le fait de poser des exigences d'écriture les rend attentifs au soin (« J'écris tous les jours dans ma cellule et j'préfère quand c'est propre » sic), les confronter à une démarche artistique les rend sensibles et ouverts au plaisir de la découverte (« Ah c'était bien, j'avais jamais fait d'art plastique avant ! »), la pratique du chant leur a fait découvrir parfois un plaisir nouveau etc.... et l'ensemble leur a souvent fait goûter au **plaisir différé** de l'école... au bout du compte, j'obtiens satisfaction....

Pour résumer, je dirais que le ré-ancrage des détenus dans un temps commun dont la phase préalable est celle du temps cyclique pour déboucher sur une articulation avec le temps linéaire favorise l'émergence d'un être en mouvement. Un mouvement vers l'avant... un mouvement de projet...

### 3.2. Sur la ritualisation

#### Activités ritualisées

C'était un terrain glissant que de me servir des rituels pour résoudre le problème de transition,

mais cela fonctionne. Ces moments permettent réellement de favoriser ce passage difficile et surtout, ils sont le moyen pour tous de le réaliser en même temps.

« En imposant une organisation de l'espace et du temps, en assignant des places et en codifiant gestes et paroles, (le rituel) règle la vie collective, garantit la sécurité de chacun et définit les frontières de son action. (...) un rituel scolaire efficace est qu'il garantit, à la fois, la possibilité pour chacun de s'impliquer et de se rétracter »<sup>37</sup>. Le recours au rituel permet à mes élèves de choisir de s'engager dans l'activité scolaire ou d'en rester en retrait. Les nouveaux observent le plus souvent sans pour cela se rétracter ou s'impliquer, mais bien vite, par le retour du même, ils entrent dans le jeu. Ils se rendent disponibles en acceptant gestes et paroles induits par le rituel puis conservent cette disponibilité intellectuelle durant le reste du cours. (Tant qu'aucun élément perturbateur ne vient leur rappeler le contexte dans lequel nous évoluons : intervention\*, transfert\*, blocage des mouvements, retard d'un des élèves qui dès son entrée fait part de ses déboires avec les surveillants de l'étage,...). Sans soucis d'efficacité par rapport au français, les rituels ont un effet apaisant, et en cela je les trouve réellement utiles.

« Dans leur fonction sociale, les rituels scolaires tendent à consacrer ou à légitimer une limite arbitraire. »<sup>38</sup>. C'est signifier, à travers une pratique collective, ce qui est licite et ce qui ne l'est pas ; c'est un « acte d'institution »<sup>39</sup> qui permet de rendre visible et d'explicitier une délimitation, une ligne de démarcation. Passer du milieu carcéral au milieu scolaire, de la cellule à la classe et inversement, c'est franchir à chaque fois une frontière – parfois physique parfois seulement symbolique - à partir de laquelle l'élève doit se comporter différemment (ces frontières notifient le comment être). Il me semble intéressant de mettre en place des moyens pour les aider à comprendre qu'« une fois la limite franchie ils sont justiciables de ce que l'on attend d'eux. »<sup>40</sup>, « (...) la distribution des places et des rôles des acteurs constitue un réducteur de tension et un dispositif cognitif d'une efficacité sans pareille. »<sup>41</sup>.

En ce sens, je défends véritablement l'idée que la ritualisation, la répétition, est une façon d' enrôler l'élève dans le cours de l'action elle-même<sup>42</sup>.

### **Enseignement ritualisé**

Concernant la ritualisation de mon enseignement, celle-ci a le même effet sécurisant : alterner des exercices d'entraînement simples qui se répètent permet l'accès aux réels

---

<sup>37</sup> MEIRIEU, Ph., 1999, *Apprendre... oui mais comment*, ESF éditeur, Collection Pédagogies.

<sup>38</sup> AMIGUES René et ZEBATO-POUDOU Marie-Thérèse. *Comment l'enfant devient élève ; les apprentissages à l'école maternelle*. Editions RETZ. 2000. page 109.

<sup>39</sup> BOURDIEU, P., 1982, *Les rites comme actes d'institution*, Actes de la recherche en sciences sociales.

<sup>40</sup> AMIGUES René et ZEBATO-POUDOU Marie-Thérèse. *Comment l'enfant devient élève ; les apprentissages à l'école maternelle*. Editions RETZ. 2000. page 109.

<sup>41</sup> AMIGUES René et ZEBATO-POUDOU Marie-Thérèse. *Comment l'enfant devient élève ; les apprentissages à l'école maternelle*. Editions RETZ. 2000. page 109.

<sup>42</sup> Je suis alors en plein dans les programmes : puisqu'ils ont une réelle efficacité sur le savoir être, ils permettent de favoriser l'acquisition de compétences 6 et 7.

objectifs pédagogiques, et permet à chacun de savoir à quels moments il va devoir creuser ou mobiliser ses propres ressources intellectuelles. Lorsqu'ils arrivent à l'école, dans une première phase, les détenus sont tous (quel que soit le niveau) demandeurs d'automatismes, de procédures, de trucs et astuces. A cela, plusieurs raisons : pour eux, les automatismes sont intellectuellement gérables dans la place qui reste consacrée à l'école (l'esprit est tellement mobilisé par ailleurs). Devenir automate est peu gourmand en énergie et les conforte de surcroît dans la représentation qu'ils ont unanimement de l'école : clichés médiatiques, ritournelles ancestrales « deux fois deux quatre, trois fois trois neuf... ». Bien intégrés, ces automatismes fonctionnent comme des échappatoires : pas besoin de réfléchir beaucoup et pourtant je produis ce que je pense que l'école attend de moi et oublie quelques instants où je suis. « Et que serait le sujet sans (...) cette intendance qui donne au moins la forme à ses projets ? Que serait le sujet sans la part de dressage qui libère sa réflexion de nombreuses tâches fastidieuses en lui permettant de les effectuer automatiquement ? Que serait le sujet s'il n'y avait l'automate ? (...) La société ne peut rien obtenir de lui qu'elle n'y ait pas, d'une certaine façon, mis elle même »<sup>43</sup>. Paradoxalement, c'est ce détour par l'automate qui leur permet d'accéder à la suite : il sera moins difficile de mobiliser un détenu fraîchement débarqué sur un exercice à trou, un exercice de conjugaison systématique que sur un exercice d'expression écrite pour lequel l'étape introspective peut être ressentie comme véritablement violente. C'est une fois « structuré », une fois redevenu « élève » (un élève récitant, répondant de la façon la plus binaire possible) (non pas l'élève tel que je le vise, en tant que pédagogue) qu'on peut envisager de mobiliser les esprits, de faire appel à d'autres opérations mentales (induction, déduction, création, dialectique...).

J'ai découvert depuis peu un effet inattendu de la ritualisation de l'enseignement : à l'instar de Marcel qui aime expliquer aux nouveaux comment fonctionne un exercice qu'il connaît bien, les anciens auront une certaine avance lors de l'exécution de ces exercices habituels et se sentiront du même coup en situation de réussite.

Je concède que les rituels doivent être utilisés à petites doses pour éviter de broyer la personnalité des élèves et le plaisir qu'il y a à apprendre mais je pense pouvoir affirmer que les petits moments répétés mis en place ont permis de transformer ces détenus et leurs comportements en ressource pédagogique. C'est bien aux rituels au sens des « rituels de lien »<sup>44</sup>, de « rituels communautaires » pour créer du lien social et pour permettre à chaque

---

<sup>43</sup> MEIRIEU, Ph., 1999, *Apprendre... oui mais comment*, ESF éditeur, Collection Pédagogies.

<sup>44</sup> BARANGER, P., *Cadres et rituels dans l'institution scolaire*, Presse Universitaire de Nancy.

élève de se reconnaître comme membre du groupe classe que j'ai envisagé les choses. Les amener à cette prise de conscience...

Il me paraît en effet important avant de clore sur cette notion de rituel d'insister sur le fait que leur mise en place permet d'intégrer dans le même mouvement les élèves comme membres d'un **collectif de travail**. Et c'est bien toute la difficulté que j'ai rencontrée en arrivant en maison d'arrêt : faire naître la notion de groupe, de collectif, **pour et par** le fait de faire coopérer entre-eux ces élèves si particuliers. J'ai pu constater qu'à partir du moment où ils ont utilisé et intégré progressivement les routines de classe proposées comme règles de conduite individuelle, cela a largement permis d'apaiser le climat social. Les désaccords étaient moins fréquents ; nous sommes tombés peu à peu dans un consensus implicite.

Enfin la dernière preuve d'une certaine efficacité du dispositif est que le climat de classe propice aux apprentissages est atteint dans la longueur malgré un groupe classe sans cesse mouvant.

### 3.3. Limites

Les détenus arrivent à l'heure, c'est vrai. Ils se saluent et font partie d'un groupe. Oui, tout cela est vrai. Mais pour autant, je ne dois pas oublier dans quel milieu j'évolue. Je ne dois jamais le perdre de vue. Jamais. Je m'explique... Il est flatteur pour moi d'être visitée par mon Proviseur et de l'entendre dire que le groupe « est bien sympa » que l'« on croirait que les détenus fonctionnent depuis plus de six mois ensemble », alors qu'à cet instant T, certains fréquentent ma classe depuis plus d'un an c'est vrai, mais d'autres depuis trois mois ou seulement un mois. Je me dis alors que, d'une certaine façon, j'ai atteint mon but. Que j'ai réussi à faire oublier le temps de cette séance que nous étions en prison et que les rapports entre détenus y sont généralement difficiles ; à tel point que l'on peut désormais centrer la discussion et la réflexion sur mes exigences pédagogiques. Qu'ils sont tellement en confiance, que je peux vraiment 'y aller' maintenant. Qu'il me faut arrêter de les ménager et augmenter mes ambitions pour eux. Alors moi aussi j'oublie... Séduite par l'ambiance de classe (et par excès d'orgueil ?), je me mets à fonctionner comme si j'étais dehors... (Avant mon expérimentation, là où la logique pédagogique aurait voulu une mise en commun des procédures, il m'arrivait de ne pas exploiter ce canal qui pouvait faire dégénérer les choses en fonction des tensions entre détenus qui m'échappaient toujours - et m'échapperont toujours - et lui préférer des entretiens individuels). Confiante, et les pensant eux aussi en confiance, j'ai baissé ma garde. Résultat ? Il a été immédiat : Marcel et Hubert ont éclaté durant un échange collectif parce qu'ils ne défendaient pas le même point de vue sur le sujet donné en classe : en analysant et en les écoutant se quereller et s'insulter, j'ai compris que cette opposition scolaire en a fait ressurgir une autre qui avait été vécue au parloir, une semaine auparavant. J'ignorais

que dans le monde de la détention ils étaient en discorde car tout se passait bien en classe. J'ignorais que l'un détestait l'autre parce qu'il était au quatrième étage et que le « ...genre de gars qui sont au quatrième, on sait bien ce qu'ils sont... ». Je ne savais pas que l'un avait humilié l'autre au parloir famille (devant sa compagne et d'autres détenus).

J'en conviens, ce sont des choses difficiles à percevoir lorsqu'on ne vit pas l'enfermement au quotidien. J'ai beau les côtoyer depuis plus d'un an maintenant, j'oublie moi même que tout peut se jouer sur une phrase et que la logique pédagogique (même celle du spécialisé) ne peut être investie sans prudence et sans réserve dans ce milieu. La détention a un poids qu'on ne peut mesurer. Tout ceci m'échappe mais est une condition à ma pédagogie.

Une autre limite à poser est celle de la volonté des élèves : les rituels, comme les routines de classe, comme les jalons temporels, comme les projets proposés ne sont efficaces qu'à la condition de rencontrer le désir des détenus, qu'à la condition qu'ils acceptent de jouer le jeu. Ainsi, lorsque le milieu carcéral est trop prégnant, ces automatismes régulent, certes, le comportement dans le groupe, mais ne sont pas suffisants pour enrôler les élèves dans le projet d'apprendre.

## Conclusion

C'est bien en « construisant des projets éducatifs solides et réalistes, en mutualisant les expériences, en établissant un climat de classe qui instaure des repères, qui ritualise les situations d'enseignement afin de les rendre intelligibles aux yeux de(s) élèves) dont il faut, plus (qu'ailleurs) capter l'attention pour les engager dans le processus d'apprentissage scolaire. »<sup>45</sup> que ma démarche s'est inscrite. J'ai tenté de mettre en place un climat de classe favorable aux apprentissages par des petites choses (lorsqu'on entre dans ma classe, il ne s'agit pas de découvrir une façon d'enseigner révolutionnaire, bien au contraire !), par des gestes professionnels auxquels j'ai recours de façon rigoureuse, auxquels je suis attentive, et que j'essaye de ne pas négliger comme cela a été mon premier réflexe à mon arrivée, que j'essaye de **rendre saillants**.

Désormais j'ai plaisir à faire classe. Un plaisir réel. Et je pense que mes élèves aussi ont plaisir à venir dans ma salle de classe. Ils sont très preneurs de ce que je leur propose et j'arrive à capter leur attention sur la quasi totalité de la séance de cours. Je trouve que nous sommes un groupe. Les détenus se saluent et aiment se retrouver pour résoudre des problèmes ensemble ou confronter leur avis. Envoyer un détenu au tableau est désormais parfois

---

<sup>45</sup> AMIGUES René et ZEBATO-POUDOU Marie-Thérèse. *Comment l'enfant devient élève ; les apprentissages à l'école maternelle*. Editions RETZ. 2000. page 109.

possible. Ils ont confiance en moi et je leur accorde la mienne. Cela se ressent plus que cela ne s'explique. C'est une atmosphère propice au travail. Je pense être parvenue à résoudre mon problème central : comment permettre aux détenus qui franchissent ma salle de cours de (re)devenir des élèves.

Et c'est maintenant que toutes les réflexions commencent sérieusement, qu'ayant enfin dompté toute cette hétérogénéité, j'ai l'esprit libre pour me poser les vraies questions du 'comment les faire apprendre', du 'comment apporter des aides personnalisées qui prennent en compte les difficultés de chacun'. C'est comme si je pouvais enfin commencer à travailler. Non pas que je ne le faisais pas, mais je menais ces réflexions plus en surface et les solutions que je choisisais aboutissaient peu ou mal, car le préalable de la disponibilité intellectuelle de mes élèves n'était pas là.

Je n'ai rien inventé, rien créé de pédagogiquement nouveau ou révolutionnaire. J'ai au contraire réintroduit des principes longuement expérimentés et qui ont fait leur preuve parce qu'ils répondent aux bonnes questions. Finalement, les questions à résoudre en milieu fermé ne sont peut-être pas si éloignées qu'on veut bien le penser des préoccupations du monde libre. La seule pertinence de ma démarche s'il y en a une, est d'avoir osé revenir à des fondamentaux là où on s'imagine travailler dans un milieu tellement spécial qu'il faudrait y enseigner autrement, spécialement. Mais n'est ce pas là la première étape de réinsertion que l'on peut proposer à nos élèves : s'adresser à eux comme on le ferait à l'extérieur, comme à tout être humain...

## Glossaire

**CP** – Centre pénitentiaire. Un centre pénitentiaire est un établissement qui comprend au moins deux quartiers à régimes de détention différents

**CPA** – Centre pour Peines Aménagées ; les détenus en fin de peine qui s’y trouvent détiennent toujours un numéro d’écrou mais bénéficient d’autorisations de sortie pour effectuer des démarches de type recherche d’emploi, recherche de logement etc. C’est un dispositif voué à la réinsertion.

**Intervention** - Intervention des surveillants à l’égard d’un ou plusieurs détenus. Une intervention peut mobiliser jusqu’à une dizaine de surveillants et induit dans tous les cas le blocage des portes des coursives et donc des mouvements possibles de personnes à l’intérieur de la Maison d’Arrêt.

**Mouvement** - En prison, on désigne par mouvement les trajets effectués par les personnes (détenus et personnels) dans les locaux : bloquer un mouvement signifie qu’on ne peut plus circuler temporairement dans une partie du bâtiment.

**RPS** – Remises de Peine Supplémentaires.

**Transfert** – Lorsque des détenus sont transférés de la maison d’arrêt en direction d’un autre établissement carcéral, ils ne sont jamais prévenus à l’avance. Les véhicules qui sont chargés de transférer les personnes concernées sont garés dans une cours visible depuis la salle de classe. Ceci donne lieu le plus souvent à des huées de la part des détenus dont la cellule donne sur cette même cours. Les élèves, alertés, ne peuvent, sans aucune exception, s’empêcher de regarder, voir de hurler par la fenêtre (ce qui est interdit par le règlement).

## Bibliographie

### Littérature relative au milieu carcéral

BERNHEIM, J.-C., 1982, *Les effets de l'incarcération*, in *Face à la justice*, Vol V.

CUNHA, I.M., 1997, *Le temps suspendu, rythmes et durées dans une prison portugaise*, in *Terrain* N° 29, www.rhythmos.eu.

FOUCAULT, ???, *Surveiller et punir*, ????

GENET, J., 1977, *Violence et brutalité*, Le Monde.

LECLERC DU SABLON, F. (Enseignante Spécialisée, Maison d'arrêt de Loos), 2002, *Un peu de temps*, Recherches n°36.

LIVROZET, S., 1999, *De la prison à la révolte*, L'Esprit Frappeur N°54.

OBSERVATOIRE INTERNATIONAL DES PRISONS, 2012, *Les conditions de détention en France, Rapport 2011*, Editions La Découverte.

### Littérature relative à la pédagogie

AMIGUES, R., et ZEBATO-POUDOU, M.-T., 2009, *Comment l'enfant devient élève*, Retz.

BARANGER, P., *Cadres et rituels dans l'institution scolaire*, Presse Universitaire de Nancy.

DE COULON, J., 1984, *Eveil et harmonie de l'enfant, le yoga à l'école*, Editions du Signal Lausanne.

DE KEYZER, D., (sous la direction de), 2004, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte, Guide méthodologique et pratique, Pour les apprenants illettrés débutants*, PEMF, Retz.

MEIRIEU, Ph., 1999, *Apprendre... oui mais comment*, ESF éditeur, Collection Pédagogies.

OUZOULIAS, A., 2004, *Favoriser la réussite en lecture : les MACLÉ*, Scéren CRDP académie de Versailles CDDP Val d'Oise, Retz.

Programmes 2008

### Littérature sociologique et anthropologique

BOURDIEU, P., 1982, *Les rites comme actes d'institution*, Actes de la recherche en sciences sociales.

GRUPE DE RECHERCHE QUART-MONDE UNIVERSITE ET QUART MONDE PARTENAIRE, 2008, *Le croisement des savoirs et des pratiques, Quand des personnes en situation de pauvreté, des universitaires et des professionnels pensent et se forment ensemble*, Editions Quart Monde.

HERITIER, F., 2012, *Le Sel de la vie*, Odile Jacob.

## **Annexes**