



« L'art de lire » : théâtre en prison et alphabétisation

Mars 2018

Frédéric Schoenaers, Salim Megherbi¹
Centre de Recherche et d'Interventions Sociologiques (CRIS)
Université de Liège

« Le théâtre grandit les petites gens. »
Comédien-détenu (Espagne)

1. Introduction générale

Le projet « Art de Lire – théâtre en prison et alphabétisation »² est né de la collaboration entre cinq organisations dans le cadre du programme « Erasmus + » et porte sur la question de l'alphabétisation au travers du théâtre en prison. Trois compagnies de théâtre (Alarm Theatre – Allemagne ; Teatro Del Norte – Espagne ; Teatro Nucleo – Italie), une organisation d'action sociale (Alpha Centuri – Italie) et une université (Université de Liège – Belgique) se sont associées de manière à appréhender, développer et analyser cette problématique.

Conduit entre septembre 2015 et septembre 2018, le processus a provoqué, outre des rencontres régulières entre partenaires, la mise en place d'ateliers de théâtre dans différentes prisons et la production de rapports sur les apports de ceux-ci. Le premier rapport (Output 1) constitue une « boîte à outils » déclinant une série de propositions concrètes pour (re) produire un atelier théâtre en prison avec pour visée l'alphabétisation des participants.

Le présent rapport (Output 3) a lui pour intention de proposer les résultats d'une recherche menée à partir des expérimentations initiées par les trois compagnies de théâtre en prison. L'objectif est d'interroger le lien entre celles-ci et la possibilité d'alphabétisation des détenus ayant participé aux ateliers théâtre.

¹ Contacts : f.schoenaers@ulg.ac.be, s.megherbi@helmo.be

² Programme: Erasmus+, Key Action: Cooperation for innovation and the exchange of good practices. Action and field: Strategic Partnerships for adult education. Call: 2015. Project Title: L'Arte di Leggere - alfabetizzazione e teatro in carcere, 2015-2018.

2. Présentation du projet

En Europe, depuis la publication en 2006 des Règles Pénitentiaires Européennes, l'institution pénitentiaire a connu une évolution, suivant la logique d'un enfermement exclusivement punitif à l'ouverture à une série de principes fondés sur les droits de l'homme. Ceux-ci proposent une organisation générale de la détention respectant la dignité humaine.

Cette logique a été suivie par de nombreux pays qui ont adapté leur législation régissant le secteur pénitentiaire, envisageant le concept de « peine utile » visant la réinsertion, la réparation et la réhabilitation promues à travers une offre de services étendue aux détenus.

Par ailleurs, outre une supposée évolution institutionnelle de la prison, sa population a également connu quelques transformations. Le profil de détenu le plus rencontré dans les prisons européennes est désormais le suivant³ : homme, souvent étranger (le taux d'étrangers dans les prisons européennes dépasse souvent les 50%), jeune (une surreprésentation de la tranche d'âge 25-34 ans), position socio-économique défavorisée (chômage, faible niveau d'instruction, faibles revenus). Le niveau scolaire de la population carcérale européenne est de plus fortement préoccupant (en Belgique, 75 % de la population carcérale n'a au maximum que le diplôme primaire).

Prenant acte de ces caractéristiques, le partenariat soutenant le présent projet a décidé d'axer son action sur la notion d'« alphabétisation » des personnes incarcérées. Compte tenu de l'expérience de chacun des partenaires, il est apparu judicieux d'envisager un processus d'alphabétisation à partir d'un dispositif ne répondant pas aux exigences d'éducation « formelle ». En effet, c'est à travers le théâtre que ce projet envisage de contribuer à l'alphabétisation des détenus dans trois prisons européennes (Allemagne, Espagne et Italie).

3. Présentation des partenaires

- **Alarm Theatre (Bielefeld/Allemagne)**

L'association regroupe des professionnels et des bénévoles actifs depuis près d'une vingtaine d'années. Elle œuvre à la réalisation d'interventions s'articulant autour de la pratique théâtrale aussi bien en tant que support thérapeutique au sein des établissements pour les personnes souffrant de toxicomanie que dans les ateliers « théâtre en prison » et dans le développement du théâtre de rue. Dans le centre de Bielefeld, elle travaille dans une salle de théâtre entièrement équipée. Elle produit deux à trois spectacles de haut niveau par an, s'adressant à un large public et jouit d'une popularité à l'échelle nationale. L'association réalise aussi différents projets de lutte contre la toxicomanie et la violence dans différents milieux.

³ FAFEP, Livre blanc, 2004, p7.

https://www.adeppi.be/sites/default/files/pdf/livre_blanc_sur_la_formation_et_leducation_permanente_en_milieu_carceral.pdf

- **Teatro Del Norte (Lugones/Espagne)**

Il a été créé en février 1985 en tant que lieu de rencontres et recherches expérimentales sur l'activité théâtrale. Cette association a réussi à rénover « les ruines » du théâtre des Asturies, où elle s'est établie, devenant aussitôt un lieu de connaissance et de confrontation avec d'autres théâtres européens. Elle se veut aussi un lieu de réflexions développant de nouvelles pédagogies qui ouvre ses portes à tous ceux qui, jusque-là, étaient exclus du monde de la culture. A travers ces activités, le théâtre a démontré un intérêt constant pour des thématiques sociales, comme, par exemple, celle de l'immigration. L'association a pris part au projet en ayant pour objectif d'ouvrir d'autres laboratoires de théâtre dans les prisons des Asturies. En collaboration avec les partenaires, elle apprend et applique les méthodes du théâtre en prison (grâce au « learning by doing ») sur son propre territoire.

- **Teatro Nucleo (Ferrara/Italie)**

Depuis sa fondation en 1974 à Buenos Aires, (refondée en 1978 à Ferrare, en Italie), la compagnie s'est dédiée à un aspect social du théâtre, se faisant reconnaître en tant qu'organisation stable par la région d'Emilie-Romagne. En accord avec la mairie de Ferrare, elle y dirige une organisation théâtrale, dans la banlieue nord, un lieu historiquement emblématique de la classe ouvrière où résident majoritairement des personnes immigrées et des jeunes souvent déscolarisés. De ce fait, cette banlieue est actuellement confrontée à de sérieux problèmes de précarité, d'accès au travail et d'exclusion sociale. Dans ce quartier, en collaboration avec la mairie mais aussi d'autres organisations locales, elle a créé une association qui regroupe plus de 70 résidents (de 8 à 80 ans) qui deviennent acteurs et co-auteurs de pièces de théâtre, qui leur permettent de faire entendre leurs problèmes. Depuis 2005, elle dirige un atelier de théâtre en résidence permanente dans la prison de Ferrare et soutient la Coordination Régionale du Théâtre en Prison.

- **Centre de Recherche et d'Interventions Sociologiques (Liège/Belgique)**

Le Centre de Recherche et d'Interventions Sociologiques (CRIS) est un centre regroupant différents services de la Faculté des Sciences Sociales de l'Université de Liège. Il a pour but de promouvoir la recherche et l'intervention sociologique, dans les domaines de l'analyse des organisations, de l'action collective et publique et des problèmes sociaux que traverse notre société. Il a ainsi pu développer une expertise considérable dans les domaines de la santé, de l'innovation scientifique et industrielle, du judiciaire et des politiques sociales. En outre, par l'organisation de séminaires et de journées d'étude, le développement de contacts internationaux, la publication d'articles et d'ouvrages, le Centre veut constituer un espace de réflexion et d'échanges entre scientifiques et professionnels. Par le biais d'interventions sociologiques et d'expertises sociales, il entend être un lieu de professionnalisation des sociologues et de débat avec les parties prenantes sur les réponses et les mesures envisagées face à la « crise ».

- **Alpha Centauri – Ferrara/Italie**

Alpha Centauri est une association active dans divers secteurs : socio-culturel, sports, environnement, santé, communication et éducation non-formelle. Ces activités sont adressées aux autres associations et aux citoyens en général.

Alpha Centauri est composée de membres de la société civile et de professionnels provenant de nombreux domaines, engagés sur base volontaire et agissant notamment en faveur des détenus de Ferrara, Italie. Cet engagement a été formalisé en 2007 avec l'établissement de « l'Association de Promotion Sociale ». Avec le temps, l'association a étendu et diversifié son champ d'activités, en gardant un focus particulier envers la prison, où elle coordonne l'activité de volontaires impliqués dans une série de projets pour soutenir la qualité de vie en prison.

Au sein de la prison, en collaboration avec la municipalité de Ferrara, de centres de formations professionnelles et d'associations, Alpha Centauri organise des cours, des ateliers et des séminaires impliquant des éducateurs et des experts des champs de l'éducation informelle, l'alphabétisation, les technologies de l'information et de la communication, l'art, l'agriculture, l'environnement, le sport et la santé.

4. Présentation de la recherche

Les activités générées par ce projet ont été de deux ordres. Tout d'abord, les compagnies de théâtre (Alarm Theatre, Teatro Del Norte et Teatro Nucleo) ont développé des ateliers de théâtre dans une prison de leur région. A la suite de ceux-ci, un rapport⁴ constituant une « boîte à outils » a été rédigé de manière à proposer une série d'exercices permettant de mettre concrètement en place un atelier théâtre en prison.

Parallèlement – et c'est là le second type d'activités – notre équipe du Centre de Recherche et d'Interventions Sociologiques (CRIS) a mené une recherche basée sur le travail des compagnies de théâtre partenaires.

Le questionnement général sous-tendu par notre partenariat vise donc à interroger le lien entre le travail théâtral en prison et l'alphabétisation des détenus s'y engageant. En effet, compte tenu du faible niveau scolaire moyen de ces derniers, il nous est paru intéressant d'envisager une modalité particulière d'éducation à l'alphabétisation à travers des dispositifs « informels » d'apprentissage. A priori, le théâtre ne semble pas constituer une formule classique de pédagogie pour entraîner des individus – qui plus est des détenus – vers l'alphabétisation.

Notre approche a ainsi consisté dans un premier temps à nous pencher sur la notion d'alphabétisation : quelles sont les compétences visées par cette notion ? Nous avons tenté d'apporter un éclairage à partir d'une revue de littérature. Ensuite, dans un second temps, nous avons précisé une question de recherche fondée sur notre travail documentaire, de

⁴ Ce rapport est intitulé « *Boîte à outils pour l'implémentation du théâtre comme dispositif d'alphabétisation en prison* ».

manière à la confronter aux expériences menées en prison par les compagnies de théâtre. Enfin, le troisième moment de notre processus nous a permis de discuter quelques éléments de réponse quant à la contribution du travail théâtral en prison à l’alphabétisation des détenus.

Le présent rapport se structure de la manière suivante. La méthodologie employée sera d’abord précisée. Ensuite, une mise en contexte de notre recherche, suivie de la revue de littérature concernant le concept d’alphabétisation, seront présentées. Nous préciserons alors notre question de recherche et la confronterons avec les éléments empiriques recueillis. Le rapport se clôturera par une discussion des résultats obtenus et, enfin, par une conclusion.

5. Méthodologie

Nous avons basé notre travail sur la méthodologie de recherche qualitative en sciences sociales, en procédant en deux temps principaux.

Premièrement, nous avons réalisé une revue de littérature portant spécifiquement sur le concept d’ « alphabétisation ». En effet, la notion peut revêtir une série de significations et nécessitait d’en définir précisément les contours. Cette démarche nous a dès lors permis d’affiner une question de recherche visant à développer le pan empirique de notre recherche.

Le deuxième temps de notre processus a consisté en une approche empirique de notre problématique⁵. Nous l’avons déclinée en trois modalités. Tout d’abord, nous avons réalisé des observations (non-participantes) de séances d’atelier théâtre au sein des prisons concernées et assisté à des représentations théâtrales fondées sur ces séances. De la sorte, nous avons pu obtenir des images concrètes du travail réalisé par nos partenaires. Par ailleurs, nous avons mené une série d’entretiens, individuels et collectifs, avec les intervenants organisant les ateliers de théâtre concernés ou d’autres parties prenantes. Enfin, nous avons organisé avec les détenus en Italie et en Espagne⁶ des entretiens collectifs au début et à la fin de chaque processus d’ateliers théâtre.

Concrètement, pour cette modalité, nous nous sommes rendus à la première séance d’ateliers afin de rencontrer les détenus et de mener avec eux – collectivement – un questionnement, dont le contenu est détaillé dans l’annexe méthodologique. L’objectif était à ce stade d’interroger leurs représentations du théâtre. Nous avons reproduit ce schéma lors de la dernière séance de travail théâtral avec chaque groupe, de manière à évaluer l’évolution de leurs représentations et l’éventuel apprentissage dont ils auraient bénéficié.

⁵ Les détails de notre travail empirique sont produits dans une annexe méthodologique au présent rapport.

⁶ Nous n’avons pu nous rendre en Allemagne pour rencontrer des détenus participant aux ateliers théâtre. En effet, au moment de notre recherche, le processus était terminé pour Alarm Theatre. Nous avons travaillé dès lors à partir de retranscriptions et de vidéos d’interview menées avec les détenus ayant participé aux ateliers.

Pour mener ces entretiens collectifs, nous avons utilisé l'outil « Motus »⁷, qui nous a permis de dépasser les contraintes particulières des contextes investigués. De fait, nous avons pour objectif d'obtenir de l'information à partir d'une rencontre avec un groupe de détenus, en prison, en Italie et en Espagne. Il était donc nécessaire de trouver une méthode permettant de libérer la parole des détenus face au groupe⁸, de surmonter les barrières de la langue⁹ et d'instaurer au sein de la prison un climat positif et favorable durant le temps court¹⁰ dont nous avons, à chaque fois, disposé. « Motus » est dès lors apparu comme une solution pour atteindre une certaine efficacité dans la récolte des données visées. Il s'agit d'un « outil de langage symbolique » permettant les échanges entre membres d'un groupe (les détenus) qui peuvent être marqués par des obstacles. L'expression des individus est facilitée par l'utilisation d'images¹¹ mises à disposition du groupe. Chaque membre en choisit un nombre déterminé¹², à tour de rôle, de manière à produire leur « réponse » à une question posée à l'entame du processus. L'utilisation d'images – symboliques – permet de saisir la représentation de l'individu au sujet de la problématique discutée puisqu'il est demandé à chaque participant d'explicitier au groupe le choix de ses images. Elle permet également de saisir la réaction du groupe face à aux représentations de chaque participant. Cette méthode, basée sur l'utilisation de tiers-objets tels que les images, facilite l'expression des participants et instaure assez rapidement un climat positif d'échanges ouverts. Concernant l'utilisation de la langue, elle est facilitée par l'utilisation des images et fut renforcée par la possibilité de traduire les échanges. Chaque séance de « Motus » fut animée par nos soins et retranscrite directement¹³ afin de consigner les propos de chaque participant.

6. Contextualisation

6.1. Un environnement en mutation(s) ?

Depuis la naissance de l'institution carcérale, les systèmes pénaux et pénitentiaires sont la cible de vives critiques et d'incessantes controverses (Foucault, 1975 ; Garland, 1990). Dans sa résolution du 17 décembre 1998, le Parlement européen a invité tous les Etats membres à élaborer une « loi fondamentale sur les établissements pénitentiaires qui définisse un cadre réglementant le régime juridique interne (matériel), le régime juridique externe, le droit de réclamation ainsi que les obligations des détenus et prévoie un organe de contrôle indépendant auquel les détenus puissent s'adresser en cas de violation de leurs droits ». De plus, la jurisprudence de la Cour Européenne des droits de l'homme pénètre largement le monde clos de la prison (Céré, 2002; Tulkens, 2002). En 2006, la version révisée des Règles Pénitentiaires Européennes propose aux Etats membres du Conseil de l'Europe un compendium de principes directeurs fondés sur les droits de l'homme à observer en matière carcérale. Enfin, des rapports de l'Observatoire International des Prisons (OIP) et du Comité

⁷ « MOTUS, des images pour le dire », développé par l'atelier de pédagogie sociale « Le Grain », Editions Le Grain, Bruxelles.

⁸ Nombre de détenus à chaque session

⁹ Nous ne maîtrisons ni l'italien, ni l'espagnol. Par ailleurs, certains détenus eux-mêmes ne parlaient pas de manière courante ces langues.

¹⁰ En Espagne comme en Italie, nous n'avions que deux heures pour la rencontre avec les détenus.

¹¹ 280 dessins représentant une variété importante de situations et des carrés vierges permettant éventuellement de proposer un dessin de sa propre main.

¹² Dans notre cas, deux dessins par participant.

¹³ Nous n'avons pas obtenu l'autorisation d'emmener avec nous en prison un enregistreur.

européen pour la prévention de la torture et des peines ou traitements inhumains ou dégradants (CPT) ont stigmatisé l'état précaire de nombreux systèmes pénitentiaires européens.

L'environnement de l'institution pénitentiaire est en mutation et de nouvelles exigences lui sont adressées, tant au niveau de la philosophie de la peine, que des droits des détenus ou que de la « qualité du service » (Boukaert et al., 2006). Ces exigences se traduisent notamment par l'émergence du concept d'utilité de la peine de prison (Artières et Lascoumes, 2004). Ceci aboutit à une période attendue de reconfiguration du monde pénitentiaire. On assisterait par conséquent à une évolution paradigmatique concernant l'exécution de la peine : alors que la représentation traditionnelle de l'institution carcérale renvoie à un lieu opaque et figé (Veil et Lhuillier, 2000), une nouvelle configuration s'y substituerait partiellement, laissant la place à une prison offrant un service public « utile » et rationalisé qui met la réinsertion et la réparation au centre de ses préoccupations.

L'enfermement se voit donc conférer un nouveau sens (Kellens, 2000) largement inspiré des Règles Pénitentiaires Européennes : il doit tendre vers « l'après ». Il est désormais perçu comme un processus (De Terssac, 2003 ; Segrestin, 2004) au cours duquel le temps de privation de liberté est utilisé pour servir d'autres objectifs tels que la réinsertion, la réparation et la réhabilitation (Mary et al., 2006) à travers l'offre d'une série de services et d'activités proposés aux détenus. Cette nouvelle conception de l'enfermement concerne tous les acteurs du monde carcéral et vise à limiter les effets préjudiciables de la détention introduit un principe de « normalisation » (Snacken, 2002) qui « implique la création d'un cadre d'existence rapproché des standards de vie et qui devrait permettre pour nombre de détenus marginalisés l'apprentissage de modes de vie plus proches de la réalité actuelle » (Seron, 2006 : 555). Ainsi, le détenu se voit responsabilisé et activé (Genard, 1999 ; Vrancken, 2002), via une planification individualisée de sa détention. Enfin, la réforme carcérale va dans le sens d'une reconnaissance formelle des rôles et missions des « intervenants extérieurs » (Aymard et Lhuillier, 1997), désormais définis comme des « tiers » (Milly, 2004).

La présence des « intervenants extérieurs » en prison est notamment concrétisée par le travail d'acteurs culturels, tels nos partenaires des compagnies de théâtre. En fonction des contextes, celui-ci est reconnu et admis plus ou moins par les prisons où elles interviennent. Malgré la présence d'un cadre institutionnel favorable, nous avons montré que cette *« reconnaissance est liée à une condition primordiale : l'importance du lien entre la prison et les animateurs « théâtre ». Or, ce lien ne se crée qu'à un niveau local, puisque singulièrement basé sur des relations intuitu personae. Par conséquent, une activité culturelle, d'après nos observations, n'apparaîtra que si un ou plusieurs acteurs appartenant à la prison visée sont favorables et œuvrent afin de permettre la mise en place du projet par les compagnies/associations. Les contextes d'action apparaissent de la sorte totalement contingents, dépendant à un moment donné et précis d'attitudes adéquates de la part de certains acteurs carcéraux disposant du pouvoir suffisant pour faire entrer les animateurs de théâtre »* (Schoenaers&Megherbi, 2013 : 16). Manifestement, nos partenaires ont entretenu ces liens primordiaux, leur travail perdurant jusqu'à aujourd'hui.

6.2. Le théâtre en prison

« Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent ».

(Article 27 Al.1 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme)

« Des activités récréatives - comprenant notamment du sport, des jeux, des activités culturelles, des passe-temps et la pratique de loisirs actifs - doivent être proposées aux détenus et ces derniers doivent, autant que possible, être autorisés à les organiser ».

(Règle 27.6 des Règles Pénitentiaires Européennes)

L'accès des détenus à la culture est un droit reconnu par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. Par ailleurs, les Règles Pénitentiaires Européennes insistent sur la nécessité de permettre un accès aussi large que possible aux activités reprises sous le label « culture », qui se décline notamment, selon les pays et les prisons, en musique, cinéma, littérature, arts plastiques et théâtre. Il est admis que la participation à des activités culturelles et créatives permet le développement de compétences sociales et personnelles ; qu'elles favorisent la confiance en soi, et peuvent donner le goût de l'apprentissage d'autres matières et disciplines (Donnay, 2007). Elles peuvent également avoir un effet thérapeutique, en offrant de nouvelles façons de penser, de voir les choses et peuvent largement contribuer à l'établissement d'un processus de réinsertion et de réhabilitation (Bi Blasio, 2012).

Parmi les activités culturelles, le théâtre offre des possibilités particulières aux détenus. Il revêt, en général, une forme spécifique lorsqu'il est exercé en prison. Deux dimensions¹⁴ se déploient particulièrement dans ce cadre. La première est la dimension politique, qui vise à réaliser une représentation d'une problématique (exclusion, diversité, racisme, discrimination, etc.) et participe à un processus de reconnaissance avec une éventuelle mise en public. Il permet de la sorte aux détenus d'accéder à l'expression (publique) d'une expérience et d'une souffrance. Les compétences nécessaires à ce type de projet sont rarement initialement présentes dans le chef des détenus. Il y a dès lors constitution d'un processus, relativement long, d'interactions où les individus travaillent collectivement à créer et s'affirmer, qui permet par ailleurs d'étoffer une seconde dimension davantage subjective. On y voit en effet un corollaire thérapeutique permettant une « restauration des qualités subjectives »¹⁵ de la personne, une reprise ou une production de confiance en soi et, au final, une possible resocialisation (Schoenaers & al., 2015) .

Enfin, le développement « culturel » des détenus offert par le théâtre pourrait également œuvrer en faveur d'une « alphabétisation » de ces derniers. Il s'agit là de l'interrogation majeure portée par ce projet, que nous allons plus précisément examiner en définissant le concept d' « alphabétisation ».

¹⁴ BRAHY R., 2010, « Théâtre-action : que vive la démocratie en actes ! », *Politiques*, n°65, p.70 à 73.

¹⁵ DONNAY J.-Y., VERHOEVEN M., 2007, « Politiques de la subjectivité et insertion socioprofessionnelle », in CANTELLI F., GENARD J.-L., 2007, *Action publique et subjectivité*, Paris, L.G.D.J., coll. Droit et Société.

7. Revue de littérature : le concept d' « alphabétisation »¹⁶

La notion d' « alphabétisation » recouvre plusieurs dimensions, allant d'une vision assez stricte vers une conception plus élargie. Cette revue de littérature a ainsi pour objectif d'approcher le concept d' « alphabétisation », dans une perspective plus large que celle des compétences nécessaires à l' « alphabétisme » pure et simple. Plus précisément, nous tenterons de définir les enjeux sociaux et culturels qui sous-tendent l'alphabétisation en orientant notre revue de littérature vers le concept de « littératie ».

7.1. Alphabétisation ou littératie

Commençons par nous arrêter sur cette première notion – l'alphabétisation – et comprenons en quoi et par quoi elle mérite d'être dépassée.

Selon le rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous publié par l'UNESCO (2006), l'alphabétisation se réfère initialement au « *processus d'acquisition de l'alphabétisme* » (p.156). L'interprétation la plus courante de l'alphabétisme, selon ce même rapport, est l'idée d'un ensemble de compétences cognitives tangibles en lecture et en écriture (UNESCO, 2006). Ces compétences sont aussi complétées par des compétences en numératie (« *numeracy* », dans le rapport Crowther soumis au ministère de l'Éducation du Royaume Uni, cité dans le rapport de l'UNESCO, 2006) que l'on tend à désigner comme l'« *image miroir de l'alphabétisme* » (UNESCO, 2006, p.158). Dans ce même rapport, on peut constater une volonté de concevoir l'alphabétisation dans une perspective plus large que celle d'une simple compétence indépendante de son contexte. Il semble essentiel d'étudier l'alphabétisation comme une pratique dépendante d'un contexte social donné.

Selon Lire et Ecrire, association qui défend en Belgique le droit à l'alphabétisation pour tous, « s'alphabétiser » ne se résume pas à apprendre à lire et à écrire mais sous-entend également de pouvoir se questionner et réfléchir, imaginer et créer. S'alphabétiser consiste également en le droit de chacun de participer activement aux différentes dimensions de notre société (De Clercq, 2015).

Régine Pierre (2003) propose dans la même perspective de questionner cette alphabétisation en l'envisageant de manière plus large et ce, en dépassant une vision minimaliste des compétences requises pour parler d'alphabétisation (Fernandez, 2005).

C'est à ce titre que le concept de littératie émerge, comme la « *façon dont les individus peuvent s'adapter à leur environnement en assimilant de nouvelles connaissances, en étant capables de résoudre des problèmes ou de créer de nouvelles connaissances* » (Pierre, 2003, p.12). Dans une approche plus sociologique de la littératie, on ne peut s'empêcher d'envisager ce concept comme intimement lié à la culture (Pierre, 2003). Selon le même auteur, la littératie présente l'avantage de repenser l'alphabétisation en y intégrant des facteurs à la fois épistémologiques, sociaux, historiques, politiques, linguistiques, psychologiques et idéologiques, lesquels déterminent la façon dont les individus d'une société donnée vont s'approprier l'écrit de manière générale. Serge Wagner (cité par

¹⁶ Les auteurs remercient chaleureusement Florence Albert et David Bedji, étudiants de la Faculté des Sciences Sociales de l'Université de Liège qui ont contribué à cette revue de littérature.

Fernandez, 2005), quant à lui, tend à dépasser une vision fonctionnaliste de l’alphabétisation – fonctionner au sein d’une société par un processus de perception du code écrit – pour une compréhension plus précise de ce code et de sa façon de s’insérer dans un contexte culturel précis avec des références aux univers sociaux, symboliques et économiques partagés au sein de cette société.

Selon Vanhulle et Schilling (2003), la littératie se présenterait très simplement sous la forme de trois métaphores. Elle serait « *une adaptation à des attentes sociales* », « *un pouvoir de réaliser des aspirations et de participer à des changements sociaux* » et « *une sorte d’état de grâce atteint par une personne lettrée* » (p.2).

L’OCDE (2000) envisage la littératie dans le cadre d’une équation plus vaste, celle du capital humain. D’un point de vue individuel, la littératie contribue à améliorer la participation à la vie de la société d’un individu, sa situation sur le marché du travail et son revenu. D’un point de vue global, la question est plus complexe. Nous y reviendrons dans la suite de cette revue de littérature. « *La société estime que tous ses membres devraient posséder un niveau de littératie élevé pour assurer une participation généralisée à la vie économique, sociale, culturelle et politique.* » (OCDE, 2000, p.84). La littératie serait donc un élément essentiel de la citoyenneté.

L’alphabétisation est donc un concept large, comprenant notamment la dimension de littératie. Entendu comme telle, le concept englobe l’acquisition de compétences « techniques » telles que la lecture, l’écriture et le calcul, mais également des dispositions liées à une forme de citoyenneté. Ceci vise alors un apprentissage de compétences « sociales », permettant une forme de participation entière à la société par la capacité de réflexion, d’imagination ou de création.

7.2. Alphabétisation : quelles compétences ?

L’alphabétisation soulève la question des compétences nécessaires, lesquelles se présentent en deux catégories : les « compétences de base » et les « compétences-clé » (Daratos, 2016).

Les compétences de base se résument en trois aspects : la littératie, la numératie et l’usage des technologies de l’information et de la communication (TIC) (Daratos, 2016). Quant aux « compétences-clé », elles sont au nombre de huit :

- « Communication dans la langue maternelle (écouter, parler, lire, écrire) ;
- Communication en langues étrangères ;
- Compétences mathématiques et compétences de base en sciences et technologies (maîtrise solide du calcul, raisonnement, capacité et volonté d’utiliser des modes mathématiques de pensée et de représentation, etc. ;
- Compétence numérique (usage sûr et critique des technologies de la société d’information, maîtrise des TIC, etc.) ;
- Apprendre à apprendre (entreprendre et poursuivre un apprentissage, à organiser soi-même son apprentissage, y compris une gestion efficace du temps et de l’information – aptitude à persévérer dans l’apprentissage, motivation, confiance, etc.) ;

- Compétences sociales et civiques : personnelles, interpersonnelles et interculturelles, couvrant toutes les formes de comportement devant être maîtrisées par un individu pour pouvoir participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, et à la vie civique et démocratique ;
- Esprit d'initiative et d'entreprise (créativité, innovation, prise de risque, etc.) ;
- Sensibilité et expression culturelle » (Daratos, 2016, p.25).

7.3. Littératie : variables déterminantes

Un rapport publié en 2000 par l'OCDE permet de voir plus loin qu'une simple définition de littératie afin d'approcher les facteurs qui influencent sa performance. Selon ce rapport, il reste indéniable que la littératie est intimement liée au niveau de scolarité. Cependant, s'en tenir à ce seul lien nous conduit à un constat paradoxal : dans certains pays, un nombre important d'adultes faiblement scolarisés atteignent néanmoins un niveau élevé de littératie. Ce rapport dévoile alors d'autres facteurs influençant le niveau de littératie que le niveau de scolarité (OCDE, 2000) :

- l'âge ;
- la catégorie professionnelle ;
- le fait de parler une autre langue que celle du test de niveau de littératie ;
- la participation à la vie active ;
- l'éducation structurée des adultes et l'apprentissage informel au travail ;
- la réduction des inégalités socio-économiques accumulée au sein de la société.

D'autres facteurs influencent donc la littératie. Outre le niveau scolaire au sens strict, d'autres éléments permettent d'atteindre les objectifs sous-tendus par la notion de littératie. En terme d'apprentissage, ceci ouvre la voie à d'autres dispositifs pédagogiques qu'une éducation formelle. En ce sens, la littératie peut être envisagée par des dispositifs d'éducation non-formelle, comme par exemple le théâtre (nous y reviendrons).

7.4. Pratiques en alphabétisation/littératie

a) La littératie comme pratique sociale

Barton et Hamilton (2010) étudient la littératie comme une *pratique sociale*. Selon ces auteurs, la littératie devrait être envisagée comme un ensemble de pratiques. Elle est en réalité constituée de différentes littératies correspondant aux différents domaines de la vie qui s'inscrivent dans des objectifs sociaux plus larges. De plus, les changements de pratiques s'acquiescent dans le cadre de processus d'apprentissage et la littératie serait donc historiquement située. Barton et Hamilton (2010) parlent de *pratiques de l'écrit* pour étudier le lien entre les activités de lecture et/ou d'écriture et les structures sociales qui les encadrent. Les pratiques de l'écrit dépassent ainsi les activités directement observables pour en saisir leur complexité. Ces auteurs utilisent également le concept *d'événement de littératie* pour désigner les pratiques situées socialement dans lesquelles la littératie joue un rôle. En observant ces différents événements, on constate que la littératie peut prendre la forme de différentes pratiques, selon les contextes sociaux et culturels. Il y aurait donc

autant de littératies qu'il y aurait de sphères d'activités distinctes (maison, travail, école,...) et ce dans des cultures différentes.

b) La coopération dans l'alphabétisation

Norbert Alter (2009) présente la coopération comme étant une « *création d'un lien social à travers les échanges* » (Storme, 2015, p.12) et une « *source d'apprentissage, de soutien professionnel, de plaisir et de sentiment d'appartenance* » (Storme, 2015, p.12). Entendue comme telle, la coopération peut être favorisée par un processus d'alphabétisation.

Storm (2015), de Lire et Ecrire, propose d'étudier les pratiques coopératives dans l'alphabétisation populaire. Elle préfère effectivement le concept de coopération pour parler des pratiques d'alphabétisation au concept de collaboration qui, sur base de la définition d'Alter (2009, cité par Storme 2015), au contraire de la coopération, viserait un objectif économique de productivité ou d'efficacité.

Dans sa charte, Lire et Ecrire considère que son objectif de développement de l'alphabétisation par l'émancipation et plus d'égalité sociale nécessite de passer par un cadre d'action collective et par la participation des individus (Storme, 2015). Les pratiques coopératives s'inscrivent dès lors dans l'objectif des compétences collectives comme moyen d'émancipation (Lator, 2010, cité par Storme, 2015).

Ces pratiques coopératives doivent viser à favoriser plusieurs « valeurs » de l'alphabétisation. Premièrement, ces pratiques doivent viser la participation et l'émancipation via le développement des compétences collectives (Lator, 2010, cité par Storme, 2015) comme déjà cité ci-dessus. Deuxièmement, ces pratiques devraient tendre à plus de solidarité et d'ouverture à travers les méthodologies interculturelles. De ce fait, les pratiques d'alphabétisation devraient favoriser le « vivre ensemble » par la rencontre des différentes cultures et leur mise en perspective constructive.

Afin « *d'accéder à la communication, à la compréhension et à la tolérance face à la diversité* » (Margalit Cohen-Emerique, 1997, citée par Storme, 2015), trois démarches sont nécessaires. Il s'agit dans un premier temps de procéder à une décentration visant à mieux se connaître soi-même ainsi que ses cadres de références afin de prendre de la distance par rapport à ceux-ci. La seconde étape consiste en la découverte et l'ouverture aux cadres de référence des autres afin de comprendre son identité. Enfin, la troisième étape est le moment d'une médiation entre des codes entrant éventuellement en conflit afin d'aboutir à un compromis et au respect de chacune des identités. L'idée est de remettre en cause sa propre subjectivité par le contact avec l'autre en vue de s'enrichir mutuellement.

Ces pratiques coopératives sont censées favoriser la cohérence et l'innovation dans la façon de rencontrer la diversité des besoins spécifiques rencontrés tout en y apportant des réponses globales pour soutenir le projet d'alphabétisation. Enfin, ces pratiques coopératives doivent soutenir l'approche autosocioconstructiviste des savoirs qui occupe une place privilégiée dans l'alphabétisation populaire et selon laquelle « *les apprentissages se conduisent dans un cadre socialisé : on apprend « avec » les autres – à travers la coopération – et 'contre' les autres – à travers la confrontation, la contradiction* » (Storme,

2015, p.16). Les apprentissages sont de plus construits par les apprenants eux-mêmes et non dans une perspective de transmission pure des savoirs. A nouveau, cet objectif tend à plus de participation, nécessitant de prendre appui sur les compétences et les ressources des personnes impliquées dans l'apprentissage et de les articuler de manière cohérente vers un but commun (Storme, 2015).

Viser des objectifs tels que l'émancipation, la participation, l'égalité, la solidarité, l'ouverture à l'interculturalité ou l'innovation n'est jamais une tâche évidente et peut rencontrer divers freins faisant obstacle aux pratiques coopératives d'alphabétisation. « *L'établissement et l'entretien d'un climat de confiance, fait de convivialité et de respect, ainsi que de non-jugement, sont cruciaux pour permettre au travail coopératif de se développer* » (Storme, 2015, p.17). Il est également important de définir des intérêts communs permettant l'émergence d'une identité collective afin de donner du sens à cette coopération qui nécessite également des compromis, des capacités de remise en question et une certaine volonté personnelle de la part des personnes impliquées, évitant à tout prix l'image d'une procédure imposée à ceux-ci (Storme, 2015).

Le processus d'alphabétisation vise donc également l'apprentissage de la coopération, élément essentiel d'intégration à un groupe social donné. Il y a là la possibilité d'offrir aux apprenants la capacité d'auto-construction du dispositif d'éducation, rejoignant la logique d'un apprentissage non-formel (différent d'une transmission pure de savoirs « techniques »).

c) Pratiques culturelles

Selon De Clercq (2015), s'alphabétiser, c'est aussi participer activement à la société, et notamment à sa dimension culturelle. Le droit à la participation à la vie culturelle, inscrit dans plusieurs textes légaux tels que la Déclaration universelle des droits de l'Homme, n'est malheureusement pas toujours acquis pour une grande partie de la population et cette exclusion culturelle est statistiquement liée à l'exclusion socio-économique. Karyne Wattiaux¹⁷, citée par De Clercq (2015), va jusqu'à assimiler la langue à la culture, permettant ainsi de considérer les ateliers d'expression artistiques d'alphabétisation comme des lieux privilégiés de participation à la société.

Pour Lire et Ecrire, les pratiques créatives se révèlent être de puissants accélérateurs d'apprentissage. La pédagogie visant l'alphabétisation s'appuie de plus en plus sur des pratiques artistiques et culturelles variées car elles proposent de véritables déclencheurs de plaisir et de créativité, représentant ainsi un vecteur certain d'émancipation recherchée par les pratiques d'alphabétisation. Cette approche culturelle vise ainsi à rencontrer l'objectif d'ouverture à l'interculturalité présenté par Storme (2015) puisque, comme le dit Michelle Minne¹⁸ lors de l'inauguration du Festival Art et Alpha en 2012 : « *l'intégration de la créativité dans un processus d'alphabétisation est donc un enjeu essentiel d'éducation permanente puisqu'elle permet non seulement l'épanouissement personnel et l'expression de soi, mais aussi l'accès à d'autres cultures que la sienne. Parce que participer à la vie culturelle est un facteur de liberté et d'impulsion sociale* » (De Clercq, 2015, p.44). Ce Festival, conçu

¹⁷ Conseillère pédagogique à Lire et Ecrire Bruxelles et animatrice d'ateliers d'écriture

¹⁸ Membre du Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes et secrétaire du Service Général de la Jeunesse et de l'Education permanente.

pour répondre à un besoin de la société d'espaces d'expression, est donc une expérience concrète de « vivre ensemble » permettant de tisser des liens plus serrés que ceux proposés par les politiques d'intégration, d'activation ou d'insertion (De Clercq, 2015).

Visant un dispositif d'éducation non-formel, les pratiques culturelles et/ou créatives constituent de puissants accélérateurs de l'apprentissage. Expression de soi, épanouissement personnel permettent dès lors de fonder un processus permettant l'acquisition de compétences sociales utiles à la participation active à la société.

7.5. Evaluation d'action d'alphabétisation : qu'évalue-t-on ?

a) Impacts individuels

Lire et Ecrire (2010) présente, dans un de leurs rapports, cinq catégories d'impacts de l'action d'alphabétisation :

- *La transformation identitaire* : l'émancipation personnelle, le sentiment d'avancer; l'estime de soi, la restauration d'une identité positive, l'amélioration des relations avec les proches et personnes de confiance, le sentiment de sortir de l'isolement,... ;
- *Les savoirs et compétences de base* :
 - o Premier cercle : les savoirs linguistiques et mathématiques
 - o Deuxième cercle : savoirs technologiques ou liés aux médias, s'articulant avec le premier cercle ;
 - o Troisième cercle : compétences de type orientation dans l'espace ou dans le temps ;
- *L'insertion sociale* : effets sur la vie quotidienne (démarches administratives, juridiques, médicales, accès au loisirs, l'évolution des relations sociales (élargissement du réseau, niveau d'intégration), ...) ;
- *Le travail et l'insertion socioprofessionnelle* : impact au niveau de l'emploi, du projet professionnel, impact au niveau de la formation professionnelle, impact au niveau du permis de conduire en tant qu'élément clé de l'insertion socio-professionnel ;
- *La participation citoyenne* : l'implication au niveau de la scolarité des enfants, l'accès aux espaces culturels, l'accès aux savoirs, l'accès aux droits, le positionnement interculturel, la prise de conscience et la pensée critique,...

Nous pouvons envisager ces cinq catégories d'impacts de l'alphabétisation comme des niveaux d'apprentissage dont on peut évaluer l'influence chez les apprenants.

b) Impacts sociétaux

L'OCDE (2000) identifie des impacts de niveaux principalement macro – autrement dit, des impacts plus « sociétaux » – et dans une moindre mesure, de niveau meso. En outre de favoriser un perfectionnement personnel de la vie en société et sur le marché du travail d'un individu, la littératie peut également contribuer au rendement socio-économique global.

Tout d'abord, l'OCDE (2000) constate un lien important entre la littératie et divers phénomènes liés au marché du travail tels que l'augmentation de l'employabilité, la

réduction du chômage ou l'augmentation des revenus et ce, à niveau de scolarité constant, faisant de la littératie un vecteur de changement vers l'économie du savoir.

Ensuite, l'OCDE observe via différentes analyses une relation entre l'inégalité économique et l'inégalité en littératie sans pour autant, à ce stade, distinguer dans ce binôme s'il s'agit d'une relation causale et, le cas échéant, le sens de cette causalité.

De plus, le niveau de littératie influence le niveau de revenu dans bien des pays et ce, indépendamment du niveau d'instruction, à nouveau.

Enfin, en dehors du marché de l'emploi, du marché économique et donc d'un point de vue plus meso, le niveau de littératie permet d'accroître la cohésion sociale, d'améliorer l'état de santé et la participation à la vie politique, principalement pour les femmes. La littératie offre donc une contribution importante à la qualité de vie et aux conditions dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2000).

7.6. Conclusion

Au travers de cette brève revue de littérature, nous pouvons constater que plusieurs « thèmes » sont récurrents lorsqu'on parle de littératie. Tout d'abord, nous retrouvons le thème de la compétence – la compétence « de base » et les « compétences-clés » (Daratos, 2016) et de l'apprentissage tout au long de la vie (Bastyns, 2006). Deuxièmement, nous relevons le lien entre alphabétisation et scolarisation, qui existe bien entendu sans pour autant être systématique et suffisant dans l'analyse des facteurs influençant l'alphabétisation. Troisièmement, un lien existe entre le contexte socio-économique et familial et le niveau d'alphabétisation. Quatrièmement, nous pouvons établir un lien des plus cruciaux entre l'alphabétisation et les questions liées à l'emploi, à l'insertion socio-professionnelle et au marché de l'emploi dans les deux sens de la causalité (le statut socio-professionnel influence l'alphabétisation qui est elle-même en partie à l'origine de ce même statut). Cinquièmement, la citoyenneté – ou la participation à la vie dans la société – est un thème récurrent auquel il est essentiel de se référer lorsqu'on parle d'alphabétisation. Sixièmement, parler de processus d'alphabétisation sans étudier la question du changement identitaire de l'apprenant ne semble pas envisageable. Enfin, il est intéressant de constater que les thèmes repris dans l'analyse des variables influençant l'état de littératie d'une personne ou d'une société se recoupent largement avec les thèmes utiles pour aborder les effets engendrés par les pratiques en littératie, laissant présager une sorte de « cercle vertueux » entre les déterminants de la littératie et ses effets.

8. Question de recherche

Le projet sous-tendant notre partenariat avait, pour rappel, pour ambition d'interroger le lien entre le travail théâtral en prison et l'alphabétisation des détenus s'y engageant. Partant d'un constat lié au faible niveau scolaire de la population carcérale, il paraissait intéressant d'envisager une modalité particulière d'éducation à l'alphabétisation à travers un dispositif « informel » d'apprentissage, à savoir le théâtre.

Après la revue de littérature présentée ci-haut, il est désormais possible de préciser le questionnement proposé.

L'alphabétisation est un concept large, qui dépasse l'acquisition de compétences « techniques » pour envisager des compétences davantage « sociales ». En étendant le point de vue, nous pouvons donc appréhender, conformément à la proposition de Lire et Ecrire (Godenir, 2010), les impacts de l'apprentissage à partir de cinq catégories :

1. *Les savoirs et compétences de base*
 - a. Premier cercle : les savoirs linguistiques et mathématiques
 - b. Deuxième cercle : savoirs technologiques ou liés aux médias, s'articulant avec le premier cercle ;
 - c. Troisième cercle : compétences de type orientation dans l'espace ou dans le temps ;
2. *La transformation identitaire* : l'émancipation personnelle, le sentiment d'avancer; l'estime de soi, la restauration d'une identité positive, l'amélioration des relations avec les proches et personnes de confiance, le sentiment de sortir de l'isolement,... ;
3. *L'insertion sociale* : effets sur la vie quotidienne (démarches administratives, juridiques, médicales, accès au loisirs, l'évolution des relations sociales (élargissement du réseau, niveau d'intégration).
4. *Le travail et l'insertion socioprofessionnelle* : impact au niveau de l'emploi, du projet professionnel, impact au niveau de la formation professionnelle, impact au niveau du permis de conduire en tant qu'élément clé de l'insertion socio-professionnel ;
5. *La participation citoyenne* : l'implication au niveau de la scolarité des enfants, l'accès aux espaces culturels, l'accès aux savoirs, l'accès aux droits, le positionnement interculturel, la prise de conscience et la pensée critique,...

Ainsi, notre travail de recherche se propose d'appréhender le travail théâtral comme un dispositif d'éducation non-formel – qui ne vise pas une transmission pure de savoirs « techniques » – tendant à l'alphabétisation (au sens large) des participants aux ateliers théâtre en prison. Ce faisant, nous avons pour ambition de confronter les représentations des détenus aux apprentissages suscités par le théâtre chez les apprenants : constituent-ils des éléments permettant de constater une forme d'alphabétisation des détenus-participants, particulièrement au regard des cinq catégories d'impacts mentionnées ?

9. Discours des détenus autour des apprentissages provoqués par le théâtre¹⁹

Cette section a pour but de détailler de manière transversale les discours et représentations des détenus-participants au sujet des apports du théâtre. Nous confronterons ces éléments avec notre questionnement reposant sur les possibilités d'apprentissage initiées par le théâtre en prison, à partir des cinq catégories d'impacts mentionnées ci-haut (Godenir, 2010).

9.1. Les savoirs et compétences de base²⁰ : les savoirs linguistiques

La promotion des savoirs linguistiques relève d'une conception stricte de la notion d'alphabétisation. Dans les contextes auxquels nous nous sommes intéressés dans le cadre de ce projet, le travail sur la langue (allemand, espagnol et italien) apparaît fondamental. En effet, il peut paraître difficile d'envisager²¹ de pratiquer le théâtre sans utiliser l'expression verbale. La connaissance de la langue se révèle dès lors indispensable pour prendre part au projet, ceci se révélant d'autant plus vrai pour les détenus dont ce n'est pas la langue maternelle.

« J'ai appris l'allemand en prison. En jouant avec le groupe [de théâtre], j'ai appris énormément de mots. Et je tente d'en apprendre encore plus. L'allemand est une langue difficile, mais le projet fut bien meilleur que des leçons d'allemand. Je devais parler beaucoup. »

Détenue – participante (Allemagne)

« Les lettres sont importantes au théâtre. On doit lire, on doit parfois écrire, on doit parler, on doit écouter. »

Détenu – participant (Italie)

De nombreux détenus, nous l'avons précisé, connaissent un niveau scolaire relativement faible. Dès lors, en participant à l'atelier théâtre, certains détenus doivent (re) mobiliser des aptitudes relativement peu pratiquées.

« On a du écrire un texte. Je l'ai écrit dans ma langue maternelle, l'espagnol. L'allemand est une langue difficile, mais je l'ai apprise ici. C'était important pour moi. »

Détenue – participante (Allemagne)

¹⁹ L'objectif de cette partie n'est pas de revenir en détails sur les ateliers et leur organisation, ni sur la manière dont les animateurs envisagent leur travail. En effet, cette description est proposée de manière approfondie dans le rapport également tiré de ce projet et intitulé « *Boîte à outils pour l'implémentation du théâtre comme dispositif d'alphabétisation en prison* ».

²⁰ Nous n'abordons pas les savoirs mathématiques, technologiques et les compétences de type orientation dans l'espace ou dans le temps. En effet, les contextes analysés n'ont produit aucune information nous permettant de nous y intéresser.

²¹ Nous avons cependant observé beaucoup de travail davantage corporel ou de l'expression musicale. Ces modalités ne nécessitent aucune compétence linguistique, tout en relevant du champ d'expression artistique.

« Retenir tous ces textes ! Quand j'ai vu le nombre de pages, 18-19, je me suis dit comment vais-je pouvoir faire cela et retenir tout ? Mais au fur et à mesure que tu rentres dans la pièce [de théâtre], tu gères les transitions et tu retiens ce que tu as à faire avec les autres. »

Détenue – participante (Allemagne)

L'investissement pour la plupart des participants est considérable. Entrer dans le projet théâtre représente un « coût », en terme d'effort pour parvenir à suffisamment maîtriser les aspects linguistiques face au groupe, voire face au public. Ainsi, dans une appréhension stricte du concept d'alphabétisation (à partir des savoirs linguistiques), nos entretiens et nos observations²² nous ont convaincu que la plupart des participants connaissent une nette amélioration de cette compétence. Dans la perspective envisagée par les animateurs des trois compagnies de théâtre analysée, la langue est rigoureusement indispensable pour participer au projet. Par conséquent, l'amélioration du niveau linguistique est inhérente au dispositif mais ne constitue dans aucun des trois contextes un objectif officiel annoncé par les animateurs. Ils ne présentent jamais les ateliers théâtre comme des cours formels de langue. Nous pouvons donc y voir un effet émergent positif pour les comédiens, qui apprennent ou améliorent leurs dispositions linguistiques par le simple fait d'être au contact (de manière récurrente et structurée) avec d'autres participants qui maîtrisent mieux la langue (ajustement mutuel) ou encore par un contact approfondi avec du texte (à comprendre, maîtriser, exprimer, etc.).

9.2. La transformation identitaire

L'alphabétisation, au sens large, peut également produire la possibilité d'une transformation de l'individu au cours du processus d'apprentissage. Sont visés ici l'émancipation personnelle, le sentiment d'avancer, l'estime de soi, la restauration d'une identité positive, l'amélioration des relations avec les proches et personnes de confiance, le sentiment de sortir de l'isolement. Ces différentes opportunités sont très clairement exprimées, à foison, par les comédiens.

« Au début, j'étais là, comme cela, avec les autres. Puis on a décidé de s'impliquer. On a commencé à écrire des textes. J'ai écrit au sujet de mon passé, ma vérité. Cela m'a tellement aidé d'être de nouveau moi-même. Ce fut dur quand on a dû se présenter devant tout le monde [le groupe théâtre] la première fois. Puis j'ai lu, plus tard, devant le groupe ma lettre au sujet du cancer de ma mère. J'ai retrouvé une part de foi en moi. Avec vous [les animateurs théâtre], c'est comme la famille. »

Détenu – participant (Allemagne)

« Le théâtre a pour but de rendre heureux. »

Animatrice théâtre (Allemagne)

²² Nous n'avons pas quantifié cette évolution à partir d'un test de langue, par exemple. Ce type de test ne ressort pas de notre compétence, d'autant plus que nous agissions dans des contextes où nous ne maîtrisons pas la langue nationale. Enfin, cette modalité apparaissait comme inopérante aux yeux des compagnies de théâtre, qui n'ont pas la prétention de donner, en tant que tels et de manière formelle, des cours de langue aux participants.

« Je veux être quelqu'un d'autre. »
Détenue – participante (Allemagne)

« Je n'ai jamais connu de telles sensations sans drogue. »
Détenue – participante (Allemagne)

« J'ai fait quelque chose que je n'ai jamais fait auparavant. Ecrire sur ma vie, et la raconter devant de nombreuses personnes. »
Détenue – participante (Allemagne)

« Grâce au théâtre, j'ai trouvé le bonheur, la joie. Pendant des années, je me suis construit un mur pour tout mettre derrière. Et quelque chose a changé. Le mur s'est fissuré. »
Détenue – participante (Allemagne)

« Quelque chose a changé en moi. Je me suis améliorée à chaque séance. Ma santé s'est améliorée. Je me suis trouvée. »
Détenue – participante (Allemagne)

« Grâce au travail théâtral, j'ai compris que dans ma vie, je peux accomplir ce que je veux. Tout ce dont j'ai besoin est la volonté. »
Détenue – participante (Allemagne)

« Le théâtre, cela a été important pour moi, pour travailler sur moi-même. Parce que quand je sortirai de prison, je veux être quelqu'un d'autre [elle pleure]. Je pense à présent que je suis parvenue à devenir quelqu'un d'autre. Je sais aujourd'hui ce que je veux et ce que je ne veux pas. Les surveillants aussi ont reconnu ce changement. C'est grâce à vous [les animateurs théâtre]. »
Détenue – participante (Allemagne)

« Le théâtre, ça peut sauver les gens. »
Détenue – participante (Italie)

« Le théâtre, c'est la liberté ! »
Détenue – participante (Italie)

« Le théâtre, en prison, c'est comme si tu ouvrais une fenêtre. Tu l'ouvres et tu vois ailleurs, en dehors que la prison, plus loin. Pour moi, ça me permet de m'échapper. »
Détenue – participante (Italie)

« J'ai le sentiment que le théâtre ouvre l'imagination. Ça me donne un sentiment de sérénité. Ça ouvre une nouvelle dimension, qui annihile toutes les autres, qui ouvre une nouvelle possibilité. Ça me donne le sentiment d'être une nouvelle personne. »
Détenue – participante (Italie)

« La joie, l'énergie, la force apportées par le théâtre. »
Détenue – participante (Italie)

« Je n'ai jamais connu ça, d'être normalement une personne. »
Détenu – participant (Italie)

« Le théâtre permet d'exprimer des mots sans faire de mal à qui que ce soit. »
Détenu – participant (Italie)

« [Juste après une représentation publique] Je viens d'un monde où tu deviens quelqu'un quand tu fais quelque chose de vraiment mal. Là, c'est la première fois que je me sens quelqu'un en faisant quelque chose de bien. »
Détenu – participant (Espagne)

« En jouant, on peut oublier qui on est vraiment. »
Détenu – participant (Espagne)

« On laisse de côté nos complexes pour oser dire qui on est vraiment. »
Détenu – participant (Espagne)

« Le théâtre, pour nous, c'est une nouvelle façon d'exprimer ses sentiments. »
Détenu – participant (Espagne)

« C'est une forme de sécurité, sans drogue. On peut sourire, on peut être authentique, exister. »
Détenu – participant (Espagne)

Ces nombreux extraits montrent à quel point le théâtre peut opérer une transformation identitaire des participants. Cette émancipation œuvre au moment présent, durant les ateliers ou le spectacle, de manière à offrir aux comédiens une réalité qui diffère de leur quotidien carcéral. Ceci ouvre la voie à une expression de soi autre que le statut prescrit par la prison. En effet, jouer un rôle est manifestement efficace pour sortir de sa condition de détenu. Par ailleurs, l'effet bénéfique pourrait également se trouver dans la (re)construction positive des détenus. Le théâtre permet aux comédiens d'envisager des alternatives identitaires, de travailler sur eux-mêmes, d'entrevoir une forme d'auto valorisation (subjuguée par le spectacle), ce qui dans la perspective de leur libération peut constituer des atouts indéniables.

9.3. L'insertion sociale

En sus d'un impact identitaire positif, le théâtre comme dispositif d'alphabétisation produit également une répercussion en terme d'intégration ou de cohésion sociale. En participant au projet théâtre, les comédiens ont l'occasion, voire l'obligation, d'intégrer une « troupe », un groupe social constitué pour la cause. Pour eux, il s'agit d'une possibilité assez unique au cours de leur détention.

« La meilleure chose que je retiens de ma participation au projet [théâtre], c'est la cohésion : chacun se souciait de l'autre. J'ai été

surprise que cela fonctionne en prison. J'avais peur de paraître ridicule devant le groupe avec mes textes et mes chansons. Mais ils ont pris cela vraiment sérieusement, et le fait d'avoir eu tellement d'applaudissements le jour de la représentation, ce fut extrême.»

Détenue – participante (Allemagne)

« Grâce au théâtre, les relations entre les détenus, entre les détenus et les surveillants se sont améliorées. Entre nous [les détenus], nous avons appris à nous connaître, à abaisser nos barrières.»

Détenu – participant (Allemagne)

« Les exercices de respiration, tout ce qu'on a fait, nous ont permis, ensemble, de diminuer nos appréhensions les uns par rapport aux autres. Mais juste avant la première, le groupe était en total chaos. On s'énervait tous les uns sur les autres, puis, la première approchant, tout le monde a réalisé : nous ne sommes plus que six. On doit se serrer les coudes, peu importe si on s'apprécie ou pas, on doit faire le job. Et après la première, on a commencé à se sentir mieux ensemble.»

Détenue – participante (Allemagne)

« Je me suis sentie membre d'une équipe. J'ai retrouvé de la confiance ».

Détenue – participante (Allemagne)

« On travaille, on joue ensemble. C'est positif, c'est la qualité humaine du théâtre. »

Détenu – participant (Italie)

«La vie, c'est un théâtre. Alors, travailler dans ce projet, c'est travailler pour ma vie, après la prison. »

Détenu – participant (Italie)

« On peut maintenir un lien avec un groupe. En dehors du théâtre, c'est compliqué, on n'est pas une troupe, pas un groupe. Ici, oui. »

Détenu – participant (Espagne)

« Je suis resté avec des gens que je n'aimais pas. »

Détenu – participant (Espagne)

La cohésion du groupe théâtre impacte donc les capacités de socialisation des comédiens. Ils y voient un moyen d'appartenance, une motivation par et pour le groupe. La logique de projet appliquée à ce dispositif les unit, jusqu'au spectacle qui constitue le point d'orgue de leur investissement. Au-delà de la transformation de l'individu, nous constatons donc le développement du potentiel d'intégration des détenus. Ceci œuvre durant leur incarcération et leur offre, par ailleurs, une échappatoire face à la réalité quotidienne, mais pourrait également avoir une conséquence positive sur leur vie après la prison.

9.4. Le travail et l'insertion socioprofessionnelle

Le théâtre en prison ne se présente pas comme un moyen formel d'insertion socioprofessionnelle. Cependant, de manière indirecte, la logique de « travail » qui est requise pour tous les participants (s'impliquer, être au niveau demandé, répéter) peut avoir une conséquence en terme d'insertion socioprofessionnelle.

« Le théâtre, c'est un projet. C'est comme une naissance, on travaille puis on donne naissance à quelque chose. »

Détenu – participant (Italie)

« On construit des choses. De bonnes choses, ensemble, c'est un projet. Ensemble, on décide de bâtir quelque chose, c'est un travail ensemble. »

Détenu – participant (Italie)

« Le théâtre, c'est difficile, ça m'apprend à soutenir mes responsabilités, à tenir le poids de l'engagement. Je tiens, je surmonte, ça me parachute dans un monde que je connaissais pas. »

Détenu – participant (Italie)

« On essaie de se construire un futur. Ce qui est compliqué, c'est que la plupart d'entre nous ne connaît pas la recette pour un futur sans histoire, sans retour à la prison. Le théâtre aide à construire un programme, avec peu de possibilités en prison. Mais dehors, il y a des tas de possibilités. On apprend, avec peu de moyens, avec le théâtre, une nouvelle façon de voir les choses en prévision de notre retour dans la société libre. On nous donne des outils. »

Détenu – participant (Italie)

Ces témoignages révèlent, dans une certaine mesure, l'impact que peut produire le théâtre pour les détenus. Relativement à leur futur et à leur retour dans la société, on peut estimer que certains ont développé des compétences utiles pour une (ré) insertion socioprofessionnelle.

9.5. La participation citoyenne

Le spectacle donné à un public composé d'individus extérieurs à la prison peut constituer un élément de participation citoyenne.

« Notre souffrance, on peut la partager grâce au théâtre. On peut la communiquer aux autres, à l'extérieur. »

Détenu – participant (Italie)

« Le spectacle permet de se sentir bien, après. On montre aux autres de quoi on est capables. »

Détenu – participant (Espagne)

« C'est important de transmettre ce qu'on fait à nous et aux autres. »
Détenu – participant (Espagne)

« On peut montrer aux gens que les prisonniers peuvent faire autre chose que leurs crimes. Quand on joue devant un public extérieur, on montre un autre visage de la prison. Et je pense que c'est bien. »
Détenu – participant (Italie)

L'expression des comédiens est donc proposée, dans cette perspective, au regard extérieur, au-delà de la prison. Les détenus, en tant que comédiens, peuvent ainsi prendre part à la « vie réelle », s'afficher et s'affirmer au cœur même de la Cité. Leur message, leur jeu permettent au public de saisir une réalité – carcérale – qu'il connaît a priori fort peu. On retrouve ici la dimension politique du théâtre, mentionnée *supra*, qui vise à réaliser une représentation d'une problématique (exclusion, diversité, racisme, discrimination, etc.) et participe à un processus de reconnaissance avec la mise en public. Il permet de la sorte aux détenus d'accéder à l'expression (publique) d'une expérience et d'une souffrance.

De plus, le théâtre en prison offre aux participants un regard particulier sur le monde.

« Je comprends aujourd'hui des choses que je ne comprenais pas. Ma rage vis à vis de la société m'aveuglait. Aujourd'hui, avec le théâtre, nos discussions, je comprends mieux comment ça marche dehors. »
Détenu – participant (Italie)

« On apprend ce qui se passe ailleurs. On apprend de nouvelles choses, par rapport au monde et ce qui s'y passe. »
Détenu – participant (Espagne)

« Apprendre la culture, c'est apprendre le monde, non ? Ici, on a appris à jouer, mais aussi l'Histoire, le Savoir. »
Détenu – participant (Espagne)

« J'ai appris l'humanité. »
Détenu – participant (Espagne)

Certains comédiens entrevoient par conséquent des éléments relatifs au fonctionnement du monde qui les entoure. Ceci peut être nouveau, pour certains, et pourrait tout autant œuvrer à une participation citoyenne plus éclairée.

10. Discussion

Les nombreux extraits d'entretien relatés dans la partie précédente avaient pour but de confronter les discours de détenus-comédiens au sujet des apprentissages provoqués par le théâtre. Pour ce faire, nous avons utilisé une typologie d'impacts induits par l'alphabétisation conceptualisée de manière large (Godenir, 2010). Ainsi, il semble effectivement que les participants aux ateliers théâtre : 1° reçoivent des apprentissages en terme de savoirs linguistiques ; 2° entament une transformation identitaire ; 3° connaissent une meilleure insertion sociale ; 4° travaillent des compétences d'insertion socioprofessionnelle ; 5° envisagent une participation citoyenne.

Envisagé sous cet angle, le processus théâtral en prison se révèle être davantage qu'un dispositif culturel « pur ». En effet, nous pouvons l'entendre comme une réelle méthode d'apprentissage conduisant à l'alphabétisation des participants.

On entrevoit dès lors un usage « social » du théâtre (Dubois & al. & al., 2011), qui vise davantage le développement de la personne plutôt que la création artistique pure. Certaines des pratiques sociales du théâtre lui confèrent un sens différent que dans la sphère artistique pure et simple, par exemple l'alphabétisation. On parle de « médiation théâtrale » pour exprimer le passage entre l'art du théâtre et tout autre contexte dans lequel il s'installe, comme en prison. Certaines activités peuvent ainsi viser un changement social, « *pour que demain, les choses ne soient plus tout à fait comme avant* » (Dubois & al., 2011 : 37), en développant notamment la citoyenneté du public cible. Par exemple, dans le cas de nos détenus qui, de par leur détention, sont sujets à une perte de citoyenneté, le théâtre leur a apporté un sentiment de considération en tant que sujet (Dubois & al., 2011).

Nous pouvons envisager les impacts provoqués par le théâtre chez les détenus à travers un développement double: un développement à la fois individuel – du point de vue des compétences et du sentiment de pouvoir des comédiens – et collectif – du point de vue du groupe visé par l'activité théâtrale.

La pratique du théâtre révèle chez les individus leurs capacités créatives, ce qui change leur rapport à eux-mêmes mais aussi leur rapport au monde (Dubois & al., 2011). L'expression théâtrale permet aussi d'améliorer la confiance en soi des participants en exerçant leur aisance orale et gestuelle (Dubois & al., 2011). De même, elle contribue au développement personnel d'un point de vue singulier comme du point de vue du secteur où se déroule le projet (ex : se sentir plus humain dans une prison). De plus, lorsque l'individu est actif dans une scène de théâtre, il apprend à maîtriser ses émotions par l'intermédiaire de celles de son personnage, sans se laisser submerger par celles-ci.

Enfin, on peut comprendre que le théâtre éveille la curiosité de l'individu et lui offre des pistes dans sa recherche identitaire. Lesavre (Dubois & al., 2011) parle à ce titre d'une révélation du « je » par « le jeu » qui fait du théâtre un vecteur de sincérité chez l'individu.

Nous l'avons vu, le théâtre est constructeur de lien social. Lesavre (Dubois & al., 2011) précise que le théâtre est un acte de communication entre les acteurs et entre les acteurs et les spectateurs. Selon Vinit et Mongeau (Dubois & al., 2011), le théâtre réactive la

communication dans le groupe cible en rendant celle-ci moins anxiogène. La pratique théâtrale peut aussi aider à libérer le dialogue afin d'améliorer la prise de conscience des problèmes de chacun ainsi que des règles de vie commune dans le groupe du public cible (Dubois & al., 2011).

Ainsi, le théâtre permet d'intégrer les individus dans un groupe, mais également dans la société. L'usage social du théâtre permet ainsi de rajouter du lien social là où il pourrait en manquer. Par exemple, Poirel et Vincent (Dubois & al., 2011) relèvent un paradoxe dans les prisons puisque, selon eux, « *c'est l'enfermement qui prive l'individu de tout lien social alors que c'est justement cette absence de lien social qui, la plupart du temps, le conduit en prison* » (Dubois & al., 2011 : 50). Le théâtre vient alors jouer le rôle de facilitateur d'écoute et de rencontre sans lesquels la vie ensemble en prison semble délicate.

Outre les effets sociaux du théâtre, nous pouvons également nous attarder sur ses vertus pédagogiques pures. Ce binôme théâtre/pédagogie passe par le fait que le théâtre favorise l'implication des apprenants dans l'apprentissage de la maîtrise de la langue tout en développant chez ceux-ci le sens de l'échange responsable et de sa citoyenneté (Dubois & al., 2011). L'éducation prône de plus en plus la participation active, la spontanéité, la créativité, la centration sur le développement personnel, et en cela, les pratiques théâtrales – telles que l'expression dramatique, les simulations, les jeux de rôle, etc. – sont de véritables accélérateurs d'apprentissage.

Le théâtre en prison se révèle donc comme un processus d'apprentissage, à travers des usages « sociaux » et des bénéfiques davantage « pédagogiques ».

Il reste tout de même un élément à discuter. Nous visons ici la question de la durabilité des effets engrangés par le théâtre en prison. Notre dispositif d'enquête ne nous permet pas d'affirmer que les impacts révélés par les détenus puissent s'inscrire dans un temps long. Nous ne pouvons pas plus assumer que ces bénéfiques supporteront le comédien lors de son retour au sein de la société, ou même lors du retour en cellule après l'atelier ou le spectacle.

« Depuis que je connais l'art, cette cellule est une prison. »²³

« A la fin du spectacle, c'est comme si je retournais en prison une deuxième fois. »

Détenu – participant (Espagne)

Ces extraits montrent tout le paradoxe provoqué par le théâtre en prison : une formidable ouverture dans un monde fermé.

²³ Cosimo Rega dans « *César doit mourir* », de Paolo et Vittorio Taviani, 2012.

11. Conclusion

Notre travail de recherche a donc proposé d'appréhender le travail théâtral comme un dispositif d'éducation non-formel – qui ne vise pas une transmission pure de savoirs « techniques » – tendant à l'alphabétisation (au sens large) des participants aux ateliers théâtre en prison. Ce faisant, nous avons pour ambition de confronter les représentations des détenus aux apprentissages suscités par le théâtre chez les apprenants : constituent-ils des éléments permettant de constater une forme d'alphabétisation des détenus-participants, particulièrement au regard des cinq catégories d'impacts mentionnées ?

Le théâtre en prison, considéré comme processus d'alphabétisation, apparaît bien – selon les discours des détenus participants – comme provoquant une série d'impacts en termes d'apprentissage, de transformation identitaire et de participation sociale. Outre la valeur culturelle (ou artistique) pure du théâtre en prison, nous pouvons donc affirmer que ce dispositif œuvre sur d'autres registres : langue, confiance, motivation, reconnaissance de soi et des autres, participation, intégration, etc.

Le théâtre en prison se pose comme un dispositif d'éducation dont les bénéfices en terme d'apprentissage sont indirects. Il n'est pas annoncé aux détenus à l'entame des ateliers théâtre que ceux-ci sont là pour apprendre la langue, opérer une transformation identitaire ou améliorer leur participation sociale. Cette modalité d'apprentissage ne correspond pas aux « standards » pédagogiques, ce qui, selon nous, fait justement sa force lorsqu'il est proposé en prison. Le public détenu étant en grande majorité infra scolarisé, il fait peu de doutes que des activités traditionnelles d'apprentissage sont bien peu attrayantes aux yeux des détenus. La puissance pédagogique du théâtre en prison se trouve donc bien là : en ne s'affichant pas comme une « classe », le théâtre ouvre la voie, par le jeu, à l'apprentissage et à l'alphabétisation des comédiens-détenus.

12. Bibliographie

- ARTIERES P., LASCOUMES P., (dir.), 2004, *La prison, un modèle indépassable ?*, Presses de Sciences Po, Paris.
- AYMARD N., LHUILIER D., *L'univers pénitentiaire*, Desclée De Brouwer, Paris.
- BASTYNS C., 2006, *Ressources Européennes pour l'Alphabétisation* : http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/pass/ressources_fr.pdf
- BARTON D., HAMILTON M., « La littératie : une pratique sociale », in *Langage et société* 2010/3 (n° 133), p. 45-62. DOI 10.3917/lis.133.0045
- BOUCKAERT G., DEPREE R., DRUMAUX A., (dir.), 2006, *Un instrument d'amélioration de la qualité au sein du Ministère Public*, Maklu, Anvers.
- BRAHY R., 2010, « Théâtre-action : que vive la démocratie en actes ! », *Politiques*, n°65, p.70 à 73.
- CERE J.-P., (dir.), 2002, *Panorama européen de la prison*, Editions L'Harmattan, Paris.
- DARATOS A., 2016, *La place de l'éducation des adultes dans les politiques de l'union européenne*, Lire et Ecrire, Bruxelles.
- DE CLERCQ E., *Festival Art & Alpha : L'intérêt des démarches artistiques en alphabétisation*, Echos n° 88, Lire et Ecrire, Bruxelles.
- DE TERSSAC G., 2003, « La théorie de la régulation sociale : repères pour un débat », in DE TERSSAC G., (sous la dir. de), *La Théorie de la Régulation Sociale de JD Reynaud : débats et prolongements*, Paris, La Découverte, p 11-33.
- DI BLAISIO B., 2012, *The Social Power of Theatrical Performance: A Narrative Approach to Prison Theater*, Working paper, Université de Pècs.
- DONNAY J.-Y., VERHOEVEN M., 2007, « Politiques de la subjectivité et insertion socioprofessionnelle », in CANTELLI F., GENARD J.-L., 2007, *Action publique et subjectivité*, L.G.D.J., coll. Droit et Société, Paris.
- DUBOIS & AL. J. & al., 2011, *Les usages sociaux du théâtre hors ses murs*, Editions L'Harmattan, Paris.
- Euro-Compétences et Initiatives pour le Développement de l'Entrepreneuriat Solidaire (CIDES), 2009, *Education des adultes en prison : un chantier en friche*, Etude d'impact commanditée par l'Agence Europe Education Formation France.
- FAFEP, 2004, *Livre blanc sur la formation et l'éducation permanente en prison*, Huy. https://www.adeppi.be/sites/default/files/pdf/livre_blanc_sur_la_formation_et_leducation_permanente_en_milieu_carceral.pdf
- FERNANDEZ B., 2005, *L'alphabétisation dans les pays francophones: situations et concepts*, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life.
- FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris.
- GARLAND D., 1990, *Punishment and modern society*, Clarendon Press, Oxford.
- GENARD J.-L., 1999, *La grammaire de la responsabilité*, coll. « Humanités », Cerf, Paris.
- GODENIR A., 2010, *Evaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes : Résultats d'une enquête menée par Lire et Ecrire auprès des personnes en formation entre mars et juin 2010*, Lire et Ecrire, Bruxelles.
- QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., 2006, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 3e éd.

- KELLENS G., 2000, *Punir : pénologie et droit des sanctions pénales*, Editions juridiques de l'Université de Liège, Liège.
- MARY P., BARTHOLEYNS F., BEGHIN J., 2006, « La prison en Belgique: de l'institution totale aux droits des détenus ? », in *Déviance et Société*, vol.30, n°3, pp. 389-404.
- MILLY B., 2004, « L'enseignement en prison : du poids des contraintes pénitentiaires à l'éclatement des logiques professionnelles », in *Déviance et Société*, vol. 28, n° 1, pp. 57-79.
- OCDE, 2000, *La littératie à l'ère de l'information: rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*.
- PIERRE R., « Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques », in *Revue française de linguistique appliquée* 1/2003 (Vol. VIII) , p. 121-137.
- SCHOENAERS F, MEGHERBI S., 2013, *Etat des lieux exploratoire de la pratique du théâtre en prison dans une perspective européenne*, Rapport de recherche, Programme Grundtvig - Partenariat éducatif « Vienamo da lontano » 2011-2013 - <http://hdl.handle.net/2268/156501>.
- SCHOENAERS F, BRAHY R., MEGHERBI S., 2015, « Faire du théâtre en prison : étude de cas d'un programme européen », in *Quaderni di Teatro Carcere*, vol.3, pp.10-17.
- SEGRESTIN D., 2004, *Les chantiers du manager*, Armand Colin, Paris.
- SERON V., 2006, « La loi de principes concernant l'administration pénitentiaire et le statut juridique des détenus : vers la fin d'un non-droit ? », in *Journal des Tribunaux*, 553-562.
- SNACKEN S., 2002, « Normalisation dans les prisons : concepts et défis. L'exemple de l'avant-projet de loi pénitentiaire belge. » in DE SCHUTTER O., KAMINSKI D., *L'institution du droit pénitentiaire. Enjeux et reconnaissance de droits aux détenus*, Bruylant, Bruxelles.
- STORME A., 2015, *Pratiques coopératives. Concepts et place dans le champ de l'alphabétisation populaire, Lire et Ecrire*, Bruxelles.
- TULKENS F., 2002, " Droits de l'homme et prison. La Jurisprudence de la nouvelle Cour européenne des droits de l'homme ", in CERE J.-P., (dir.), *Panorama européen de la prison*, Editions L'Harmattan, Paris, pp. 29-73.
- UNESCO, 2006, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, Chapitre 6 : « Alphabétisation et alphabétisme, quelques définitions ».
- VANHULLE S. & SCHILLINGS A., 2003, *Avec le portfolio : écrire pour apprendre et se former*, Labor, Bruxelles.
- VEIL C., LHUILIER D., 2000, *La prison en changement*, Editions Erès, Toulouse.
- VRANCKEN D., 2002, *Le crépuscule du social*, Labor, Bruxelles.

Annexe méthodologique

Cette annexe présente les démarches empiriques que nous avons conduites afin de récolter les données utiles à notre travail de recherche. Nous les présentons en fonction des trois modalités principales ayant sous-tendu cette partie empirique : 1° observations – 2° entretiens individuels et collectifs avec les animateurs théâtre – 3° entretiens collectifs avec les détenus à l'aide l'outil « Motus ». Enfin, nous avons utilisé un dernier moyen nous ayant fourni de l'information. Des entretiens ont été menés en Allemagne par les animateurs théâtre de la troupe de l'*Alarm Theatre*, avec les détenus ayant participé aux précédentes sessions de théâtre en prison. Ces entrevues ont été filmées, ainsi que les spectacles ayant ponctué ces sessions. Nous avons disposé de ces différentes vidéos, de manière à travailler également les représentations des détenus participants.

1. Observations

Septembre 2016 – Prison de Villabona (UTE), Espagne : spectacle joué par les détenus participants face à un public de co-détenus et quelques invités extérieurs.

Octobre 2016 – Prison de Ferrara, Italie : atelier

Juin 2017 – Prison de Ferrara, Italie : atelier

Octobre 2017 - Prison de Villabona (UTE), Espagne : spectacle joué par les détenus participants face à un public de co-détenus et quelques invités extérieurs.

2. Entretiens individuels et collectifs avec les animateurs théâtre et autres parties prenantes

Entretiens individuels

- 1) Octobre 2015 – Ferrara, Italie : n=2 (enseignants en prison)
- 2) Avril 2016 – Ferrara, Italie : n=1 (animateur théâtre en prison)
- 3) Septembre 2016 – Lugones, Espagne : n=2 (animateur théâtre en prison)
- 4) Octobre 2016 – Ferrara, Italie : n=3 (éducateur en prison, enseignant en prison et animateur théâtre en prison)
- 5) Mars 2017 – Bielefeld, Allemagne : n=2 (animateurs théâtre en prison)

Entretiens collectifs

- 1) Octobre 2015 – Ferrara, Italie : animateurs théâtre en prison
- 2) Avril 2016 – Ferrara, Italie: animateurs théâtre en prison
- 3) Septembre 2016 – Lugones, Espagne : animateurs théâtre en prison
- 4) Mars 2017 – Bielefeld, Allemagne : animateurs théâtre en prison
- 5) Septembre 2017 – Liège, Belgique : animateurs théâtre en prison

3. Entretiens collectifs avec les détenus

L'utilisation de l'outil « Motus » s'est systématiquement déroulée de la même manière. Une fois la méthode présentée aux participants, nous leur adressons une question générale. A partir de celle-ci, nous leur demandons dans un premier temps de choisir deux images fondant leur représentation et leur réponse face à la question posée. Ensuite, nous les

invitations à déposer ces images sur une table vue de tous, à la suite (ou non) des images des autres. Chaque participant était alors invité à commenter deux images choisies par un autre participant. Enfin, pour le dernier tour de discussions, chaque participant proposait une explication du choix de ses propres images. Chaque séance de « Motus » s'est par ailleurs chaque fois terminée par des échanges plus libres entre les participants et nous.

- 1) Octobre 2016 – Prison de Ferrara, Italie : premier atelier du processus (12 participants – 2 heures passées avec eux), question générale posée aux détenus participant : *pourquoi s'impliquer dans l'atelier théâtre ?*
- 2) Février 2017 – Prison de Villabona (UTE), Espagne : premier atelier du processus (10 participants – 2 heures passées avec eux), question générale posée aux détenus-participants : *pourquoi s'impliquer dans l'atelier théâtre ?*
- 3) Juin 2017 – Prison de Ferrara, Italie : dernier atelier du processus (7 participants – 2 heures passées avec eux), question générale posée aux détenus-participants : *qu'est-ce que votre participation aux ateliers théâtre vous a apporté ?*
- 4) Octobre 2017 – Prison de Villabona (UTE), Espagne : dernier atelier du processus (10 participants – 2 heures passées avec eux), question générale posée aux détenus-participants : *qu'est-ce que votre participation aux ateliers théâtre vous a apporté ?*