



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITE DE NICE SOPHIA ANTIPOLIS

ECOLE D'ORTHOPHONIE

Faculté de Médecine

28, Avenue de Valombrose

06107 NICE

MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie

Session 2009-2010

Langage Oral et Langage Ecrit : Comparaison et Corrélation dans le milieu Carcéral

Amélie LOMBARD

4^{ème} année d'Orthophonie

Directeur de Mémoire : M. Christian BELLONE

Composition du jury : M. BELLONE Christian

Mme GENEST Elisabeth

Mme RENAUDO Nadine

A ma famille et mes amis.

Remerciements

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à Monsieur Christian Bellone pour son soutien et sa gentillesse.

Merci aux membres du jury, Madame Elisabeth Genest, Madame Nadine Renaudo ainsi que Monsieur Christian Bellone, pour leur compréhension, leur indulgence et leur patience.

Merci à Monsieur Franck Leloup, Directeur des Ressources Humaines de la Maison d'Arrêt de Grasse, pour m'avoir laissé l'accès à son établissement et pour sa bienveillance.

Merci à tous les employés de la Maison d'Arrêt de Grasse pour l'amabilité de leur accueil.

Je tenais à remercier tout particulièrement Madame Josyane Roure, sans qui ce mémoire ne serait pas, de m'avoir permis d'utiliser ses archives pour ma partie pratique, mais également pour sa grande disponibilité, son accueil chaleureux et sa gentillesse.

Enfin, un dernier remerciement à Mademoiselle Caroline Dubos, excellente professeure d'histoire en devenir, et Monsieur Manuel Orengo, pour leur immense soutien tout au long de cette année, toutes celles d'avant et toutes celles à venir.

Sommaire

Introduction	5
I. Langage oral et langage écrit	7
A. Acquisition, développement, apprentissage	7
1. Acquisition du langage oral	7
2. Acquisition du langage écrit	13
B. Corrélation du langage oral et du langage écrit	15
1. Capacités métalinguistiques	15
2. Capacités en langage oral et langage écrit	17
C. Société et langage	18
1. Sociolinguistique, interdisciplinaire et pluridisciplinaire	19
2. Influence du contexte socio-culturel	21
II. Population carcérale, un cas particulier	37
A. Historique et généralités	38
1. Historique	38
2. Les différents types d'établissements	39
B. Une population spécifique	41
1. Données sociologiques	41
2. Une sous-culture	46
3. La « prisonnérification »	53
III. Partie pratique	56
A. Protocole	57
1. Population	57
2. Présentation des épreuves	58
B. Résultats	60
1. Résultats généraux	60
2. Corrélations	62
Conclusion	71
Bibliographie	72

Introduction

Le milieu carcéral, depuis le XVIII^{ème} siècle, a été au centre des débats sociopolitiques mais reste néanmoins méconnu du plus grand nombre.

La complexité et la diversité dont il fait preuve tendent à susciter l'intérêt non seulement des médias, mais aussi du milieu artistique, notamment avec l'apparition de séries télévisées et films ayant pour cadre des établissements pénitentiaires. La prison passionne, intrigue et fascine le grand public qui montre un engouement tout particulier pour ces téléfilms.

Même si les visions des cinématographes sont assez souvent édulcorées afin de rendre ses personnages attachants et être acceptables pour le public, il n'en reste pas moins que le milieu carcéral est un environnement hostile et qui concerne de plus en plus de mineurs. Ces jeunes sont très fréquemment en rupture avec la société et les institutions qui la représentent, notamment le milieu scolaire.

Légitimement, on peut être amené à se demander si cette rupture sociale et scolaire n'entraîne pas un retard au niveau du langage qui sur un long terme ne pourra être rattrapé.

C'est pourquoi il m'a paru intéressant de se pencher sur les performances en langage oral et écrit de ces mineurs afin de déterminer les réels besoins orthophoniques dans ce milieu.

De plus, nombre d'études se sont penchées sur les corrélations existant entre le langage oral et le langage écrit, certaines faisant état des relations lorsque l'un ou l'autre de ces versants était pathologique. On peut supposer que les détenus présentent pour une grande majorité un déficit de langage écrit, la question est de savoir dans quelle mesure ces difficultés pourraient être sous-tendues par des difficultés de langage oral.

Pour aborder ce problème, nous allons en premier lieu aborder les notions de langage oral et langage écrit, leur acquisition et leur relation avec la société ; nous nous

intéresserons par la suite au milieu carcéral en lui-même et à la population qui le compose ; enfin nous évaluerons, par le biais de bilans illustrant les performances en langage oral et écrit de jeunes détenus, le niveau de ces derniers et nous étudierons les corrélations existantes entre ces deux aspects de la langue.

I. Langage oral et langage écrit

Le langage oral comme le langage écrit sont des instruments de communication propres aux sociétés humaines.

Le but de cette étude étant de comparer et corrélérer le langage oral et le langage écrit, nous ne pouvons débiter sans un bref rappel sur ces deux versants de la langue française.

Nous aborderons tout d'abord l'acquisition du langage oral et écrit. Nous nous pencherons ensuite sur les études permettant de corrélérer langage oral et langage écrit. Enfin, nous clorons cette partie par un aperçu de la relation pouvant exister entre le langage et la société.

A. Acquisition, développement, apprentissage

L'acquisition et le développement du langage ont été des sujets très souvent traités par la recherche. De nombreuses études comparatives interlangues ont cherché à déterminer quelles étaient les caractéristiques universelles dans l'acquisition d'une langue naturelle et quelles caractéristiques dépendaient du contexte.

1. Acquisition du langage oral

L'acquisition du langage oral se prépare par la maturation des voies auditives pendant la grossesse et se poursuit tout au long de la vie par l'enrichissement de notre lexique et de notre syntaxe. Néanmoins, il existe certaines étapes essentielles à l'acquisition et au développement du langage oral. Ce sont de ces étapes dont nous allons traiter dans les paragraphes suivants.

a) La perception

(1) Capacités perceptives initiales

Dès les premiers jours de vie, le très jeune enfant construit son langage grâce à ses capacités perceptives, ces capacités lui permettent de structurer le signal acoustique

de la parole et ainsi délimiter les unités fonctionnelles qui la composent. Cette tâche de discrimination conditionnera par la suite les productions de l'enfant.

(a) *La discrimination phonétique*

Dès la naissance, le nourrisson dispose de capacités perceptives lui permettant de discriminer la place d'articulation des phonèmes ainsi que les voyelles cardinales /a/, /i/, /u/ ; le mode d'articulation, les liquides, les glides et même les fricatives, pourtant produites plus tardivement, sont elles-aussi discriminées précocement. Enfin, dans les premiers mois de vie, Swoboda, Morse et Leavitt en 1976, ainsi que Kuhl en 1983, ont montré qu'il existait une discrimination des voyelles acoustiquement plus proches¹.

De nombreuses études ont également mis en avant que le très jeune enfant peut discriminer des phonèmes qui ne sont pas présents dans sa langue maternelle, alors qu'un adulte éprouve des difficultés à effectuer cette tâche. Ce phénomène s'atténue vers 4-6 mois de vie au contact de la langue maternelle².

Le signal acoustique varie selon différents facteurs. Le phénomène de coarticulation est l'un de ces facteurs. Lorsque l'on parle, on ne produit pas les phonèmes les uns à la suite des autres mais de façon coarticulée. Chaque phonème produit dépend donc du contexte et varie selon ce dernier³. Les variations de débit de parole modifient également les durées des segments. Le changement de locuteur, et donc le changement de voix, ou d'intonation font également varier les indices acoustiques perçus par le bébé. Toutes ces variables compliquent la tâche de discrimination acoustique pour le nourrisson. Cependant les capacités perceptives précoces ne sont pas uniquement des réactions à toute différence acoustique, mais sont organisées de façon à isoler les indices du signal sonore qui permettront de reconnaître un phonème en normalisant l'effet de certaines de ces variations⁴.

¹ Josiane Bertoncini et Bénédicte De Boysson-Bardies « La perception et la production de parole avant deux ans » in Michèle Kail, Michel Fayol, 2007, *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*, Paris : Editions PUF, collection « Psychologie et sciences de la pensée », 95-136

² J. Bertoncini et B. De Boysson-Bardies « La perception et la production de parole avant deux ans » in M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit., 95-136

³ J. Bertoncini et B. De Boysson-Bardies « La perception et la production de parole avant deux ans » in M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit., 95-136

⁴ J. Bertoncini et B. De Boysson-Bardies « La perception et la production de parole avant deux ans » in M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit., 95-136

(b) *Représentation des phonèmes*

Le très jeune enfant sait discriminer mais certaines études indiquent qu'il ne se représente pas assez les phonèmes pour pouvoir faire la différence entre deux mots composant une paire minimale lorsque le deuxième mot est présenté à deux minutes de la phase de familiarisation du premier⁵ (étude de Jusczyk *et al.*, 1992).

Le fait que le bébé ne se représente pas suffisamment les sons de la parole pour pouvoir discriminer les paires minimales présentées à distance tend vers l'hypothèse que le traitement initial est plus de nature acoustique que phonétique.

Les premières représentations syllabiques semblent s'organiser autour du noyau vocalique⁶.

(c) *Perception de la prosodie*

Les nouveau-nés utilisent très souvent la prosodie pour reconnaître la voix de leur mère ou les énoncés qui font partie de leur langue maternelle⁷. La prosodie permet aux nourrissons de repérer les premiers indices de la segmentation du flot de parole en unités-mots.

Même si la prosodie seule ne peut permettre à l'enfant de se représenter pleinement les éléments de la structure du langage, elle joue un rôle préliminaire dans son acquisition. L'importance de ce rôle régresse au fur et à mesure que l'enfant apprend à utiliser d'autres indices pour segmenter correctement la parole⁸.

(d) *Perception et représentation des mots*

Pour percevoir des mots, l'enfant doit être capable de segmenter la parole en unités. Pour ce faire, il dispose d'indices tels que la prosodie, perçue très précocement,

⁵ J. Bertoncini et B. De Boysson-Bardies « La perception et la production de parole avant deux ans » in M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit., 95-136

⁶ J. Bertoncini et B. De Boysson-Bardies « La perception et la production de parole avant deux ans » in M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit., 95-136

⁷ J. Bertoncini et B. De Boysson-Bardies « La perception et la production de parole avant deux ans » in M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit., 95-136

⁸ J. Bertoncini et B. De Boysson-Bardies « La perception et la production de parole avant deux ans » in M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit., 95-136

les régularités distributionnelles ainsi que les informations phonotactiques auxquelles les enfants sont sensibles vers 9-10 mois⁹.

Il est nécessaire dans l'acquisition du langage, et la constitution d'un lexique, non seulement de percevoir les mots, mais aussi de pouvoir se les représenter.

On considère qu'entre 11 et 12 mois les enfants arrivent à se représenter de façon incomplète et peu détaillée certains mots familiers car ces derniers sont reconnus en dehors de tout contexte extralinguistique. Cependant, et même à 14 mois, les mots familiers dont on modifie la consonne initiale sont reconnus. Cela tient au fait que l'enfant entre dans une phase où l'apprentissage des mots et leur lien avec ce qu'ils représentent devient une priorité au détriment de la précision phonétique¹⁰.

b) La production

La production de sons commence dès les premières semaines de vie mais ce n'est que vers le cinquième mois de vie que l'enfant prend le contrôle de sa phonation.

(1) Période pré-linguistique

Le larynx du nourrisson est différent de celui de l'adulte, la langue est plus volumineuse par rapport à la taille de la cavité buccale, le larynx est en position plus haute et l'angle formé par les parois du rhino-pharynx et de l'oro-pharynx est plus ouvert que celui de l'adulte qui forme un angle droit. Ces contraintes physiologiques déterminent les premières productions vocales de l'enfant.

La conformation du larynx du nouveau-né évolue rapidement au cours des 6 premiers mois, permettant ainsi à l'enfant de prendre le contrôle de son appareil phonatoire, puis évolue de façon plus lente pour finalement atteindre la conformation adulte vers 2 ans¹¹.

⁹ J. Bertoncini et B. De Boysson-Bardies « La perception et la production de parole avant deux ans » in M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit., 95-136

¹⁰ J. Bertoncini et B. De Boysson-Bardies « La perception et la production de parole avant deux ans » in M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit., 95-136

¹¹ Marc Delahaie, 2004, *L'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble.*, Editions INPES

Les premières productions vocales de l'enfant sont donc soumises à cette configuration anatomique et sont motivées par ses besoins physiologiques. Il s'agit donc de vocalisations réflexes.

Entre deux et cinq mois, le bébé joue avec sa voix, alternant les sons très aigus avec des sons beaucoup plus graves, des productions longues et des productions courtes, cette étape lui permet de découvrir et de prendre conscience de son appareil phonatoire et conduit vers le cinquième mois à la maîtrise de la phonation¹².

Entre six et neuf mois apparaît le babillage, l'enfant produit alors des syllabes de forme canonique (syllabes simples de type consonne-voyelle) redupliquées. Puis, le babillage se diversifie, les syllabes produites sont de plus en plus complexes et les voyelles produites sont plus variées ; il évolue ainsi jusqu'à la fin de la première année de vie.

Entre 12 et 18 mois apparaissent les premiers mots. Le développement du vocabulaire est plutôt lent et l'enfant atteint un capital de 50 mots environ quatre à cinq mois plus tard¹³.

Plusieurs auteurs considèrent l'attention conjointe comme un événement important dans l'acquisition des premiers mots formant le lexique. L'attention conjointe est le fait que la mère et l'enfant puissent porter leur attention au même objet en même temps, elle se fait grâce au regard ou au pointage. Ce phénomène permet à l'enfant d'accéder de façon plus probable à la signification de ce que la mère dit à propos de l'objet au centre de leur attention¹⁴.

C'est autour de 10 à 12 mois que l'enfant réagit au pointage de la mère par la recherche de l'objet désigné et vers 11-14 mois qu'il suit la direction du regard de la mère en attendant à trouver quelque chose à regarder¹⁵. L'enfant utilise lui-même le

¹² J. Bertoncini et B. De Boysson-Bardies « La perception et la production de parole avant deux ans » in M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit., 95-136

¹³ J. Bertoncini et B. De Boysson-Bardies « La perception et la production de parole avant deux ans » in M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit., 95-136

¹⁴ J. Bertoncini et B. De Boysson-Bardies « La perception et la production de parole avant deux ans » in M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit., 95-136

¹⁵ J. Bertoncini et B. De Boysson-Bardies « La perception et la production de parole avant deux ans » in M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit., 95-136

pointage autour de 10-12 mois¹⁶, puis l'accompagne de vocalisations et de mots qui bientôt viendront se substituer au geste.

(2) Période linguistique

Les premiers mots sont généralement très simples et sont directement liés au contexte. Au début, ces mots ont pour fonction de désigner ou de demander et sont produits en présence de l'objet nommé, puis s'en détachent petit à petit. Des mots-phrases vont apparaître, permettant à l'enfant de se détacher du geste et de la mimique pour se faire comprendre¹⁷.

C'est à la fin de la deuxième année que le vocabulaire connaît un accroissement spectaculaire appelé « explosion du vocabulaire »¹⁸. Ce phénomène va de pair avec la production systématisée de combinaisons de mots, et donc la phase proprement grammaticale du langage¹⁹.

Les éléments les plus représentés dans ce premier lexique sont les éléments dits « sociopragmatiques », il s'agit des routines sociales, les onomatopées, les interjections, etc. Le lexique se compose aussi en grande partie de noms, en moins grande partie de verbes et d'adjectifs et de peu de mots grammaticaux.

Le lexique commence par connaître une forte expansion des noms, puis on note une augmentation du nombre de verbes et adjectifs et enfin les mots grammaticaux connaissent eux aussi une expansion quand le vocabulaire atteint environ un total de 400 mots²⁰.

L'acquisition de phrases grammaticales se fait non seulement par un processus d'imitation/répétition, mais aussi par déduction. Les énoncés sont d'abord très

¹⁶ J. Bertoncini et B. De Boysson-Bardies « La perception et la production de parole avant deux ans » in M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit., 95-136

¹⁷ M. Delahaie, 2004, op. cit.

¹⁸ Dominique Bassano « La constitution du lexique : le « développement lexical précoce » » in M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit., 137-168

¹⁹ D. Bassano « La constitution du lexique : le « développement lexical précoce » » in M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit., 137-168

²⁰ D. Bassano « La constitution du lexique : le « développement lexical précoce » » in M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit., 137-168

rudimentaires, de type agent-action puis évoluent vers une structure sujet-verbe-objet et se complexifient au fur et à mesure de l'acquisition des mots grammaticaux²¹.

2. Acquisition du langage écrit

Alors que l'acquisition du langage oral se fait de façon implicite, l'apprentissage du langage écrit est en grande partie explicite et nécessite une réelle réflexion sur le langage oral. Apprendre à lire et à écrire nécessitera une attention plus soutenue et sera plus coûteux au niveau cognitif que ne le fut l'acquisition du langage oral²².

a) Lecture

La lecture n'est pas seulement une activité de déchiffrage, il s'agit aussi, quand on lit un texte, de le comprendre. La performance en lecture se détermine par le produit du décodage et de la compréhension du langage. Les lecteurs experts ont d'ailleurs un niveau de compréhension du langage écrit équivalent à leur niveau de compréhension du langage oral²³.

Selon le modèle de Frith (1985), l'acquisition des mécanismes d'identification des mots écrits se fait en trois étapes principales : le stade logographique, le stade alphabétique et enfin le stade orthographique²⁴.

Le stade logographique

Pendant le stade logographique, l'enfant traite les mots écrits comme s'il s'agissait de dessins ; il analyse visuellement le mot, mais cette analyse est encore partielle et se base au commencement sur les indices externes, comme un dessin représentant le mot.

²¹ M. Delahaie, 2004, op. cit.

²² M. Delahaie, 2004, op. cit.

²³ Pascale Colé et Michel Fayol, « Reconnaissance des mots écrits et apprentissage de la lecture » in Michèle Kail, Michel Fayol, 2008, *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans.*, Paris : Editions PUF, collection « Psychologie et sciences de la pensée », 151-181

²⁴ Jean Emile Gombert et Pascale Colé, « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme » in M. Kail, M. Fayol, op. cit., 117-150

Petit à petit, l'enfant va s'aider d'indices morphologiques pour reconnaître le mot, sa longueur ou une lettre connue par exemple.

L'enfant n'a pas encore conscience des règles qui régissent le langage écrit et il n'a pas encore de conversion grapho-phonémique à ce stade²⁵.

Le stade alphabétique

Le stade alphabétique est celui de la conversion grapho-phonémique. Cette conversion est rendue difficile en français par l'existence de nombreux homonymes et d'orthographe différentes pour un même phonème (f et ph par exemple).

La conversion grapho-phonémique permet à l'enfant de déchiffrer n'importe quel mot régulier mais pas les mots contenant des graphèmes à prononciation exceptionnelle, cela peut donner lieu à des erreurs de régularisation.

Un autre désavantage de ce stade est la lenteur de lecture qui complique la compréhension du texte en mobilisant les capacités cognitives avec la tâche de déchiffrement²⁶.

La stratégie orthographique

La stratégie orthographique permet, grâce à une mise en mémoire des mots écrits connus et à un changement des unités de traitement qui ne sont plus des graphèmes mais des morphèmes, une lecture plus rapide et plus économique.

Les mots écrits ne sont pas traités comme des images, comme c'était le cas lors du stade logographique, mais comme des formes orthographiques d'une langue²⁷.

b) L'écrit

Selon le modèle de Frith (1986), l'écrit connaît les mêmes stades de développement que la lecture.

²⁵ M. Delahaie, 2004, op. cit.

²⁶ M. Delahaie, 2004, op. cit.

²⁷ M. Delahaie, 2004, op. cit.

Le stade symbolique pendant lequel l'enfant s'exprime par le dessin. Puis le stade logographique où l'enfant dessine les lettres sans avoir conscience du phonème qu'elles représentent. Vient ensuite le stade alphabétique où l'enfant convertit les phonèmes en graphèmes. Et enfin le stade orthographique où l'enfant ne traite plus des graphèmes mais des morphèmes.

Modèle développemental de Frith		
Stade	Lecture	Ecriture
Logographique	Logographique	Symbolique
	Logographique	Logographique
Alphabétique	Logographique	Alphabétique
	Alphabétique	Alphabétique
Orthographique	Orthographique	Alphabétique
	Orthographique	Orthographique

Tableau 1 : Modèle développemental de Frith, 1985. Source : M. Delahaie, 2004, op. cit.

Selon le modèle établi par Frith, l'activité de lecture stimule le développement de l'écriture, et inversement l'écriture stimule le développement de la lecture.

B. Corrélation du langage oral et du langage écrit

Le langage oral et le langage écrit ne sont pas deux langues différentes, mais deux versants d'une même langue. Il est donc logique de supposer qu'il existe une corrélation entre ces deux formes de communication.

1. Capacités métalinguistiques

Les capacités métalinguistiques sont les capacités d'un sujet à réfléchir et à porter un jugement sur les différentes unités de la langue et à les manipuler. Les

chercheurs s'accordent sur le fait que ces capacités jouent un rôle dans l'apprentissage de la lecture et sous-tendent la réussite de cet apprentissage²⁸.

a) Capacités métaphonologiques

Les capacités métaphonologiques correspondent à la capacité de repérer les unités phonologiques de la langue et de les manipuler.

Ces capacités peuvent en fait être décomposées en trois domaines : les capacités métasyllabiques, les capacités métrarimiques et les capacités métaphonémiques.

Les capacités métaphonémiques apparaissent plus tardivement que les deux autres. Le développement de la métaphonologie débute par l'émergence des capacités métasyllabiques qui évoluent ensuite en capacités « intrasyllabiques » (repérage de l'attaque et de la rime) pour finalement permettre le développement des capacités métaphonémiques²⁹. Ce sont ces capacités qui joueront un rôle important dans le déchiffrement, permettant la conversion grapho-phonémique mais étant également enrichies par le développement de la correspondance entre graphèmes et phonèmes.

b) Capacités métasémantiques

Les capacités métasémantiques renvoient à la capacité de distinguer les signifiants des signifiés.

« des adultes analphabètes, à qui on demande d'indiquer quel mot est le plus long entre deux images, telles qu'un train et une coccinelle, vont répondre que c'est le train » (F. Armand, 2000)³⁰

Les adultes de cet exemple font amalgame entre le signifiant et le signifié qu'il représente, pour eux le mot le plus long correspond à l'objet qui concrètement est le plus long.

²⁸ Françoise Armand, 2000, « Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde », *The Canadian Modern Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 56, 3 (Mars)

²⁹ Jean Emile Gombert et Pascale Colé, « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme » in M. Kail, M. Fayol, op. cit. , 117-150

³⁰ Françoise Armand, 2000, « Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde », *The Canadian Modern Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 56, 3 (Mars)

c) Capacités métamorphologiques

Les capacités métamorphologiques sont celles qui permettent d'obtenir des informations sémantiques et syntaxiques grâce aux morphèmes lexicaux et grammaticaux³¹.

Les chercheurs ont souvent associé ces capacités à une meilleure compréhension en lecture, et les ont principalement étudiés avec des lecteurs plus âgés car elles sont un bon indicateur du niveau d'expertise en lecture³².

Certaines études ont cependant mis en avant que la compréhension de certains morphèmes flexionnels (le s comme marque du pluriel par exemple) était établie avant leur production³³. Cela pourrait laisser à penser une intervention plus précoce des capacités métaphonologiques.

2. Capacités en langage oral et langage écrit

Outre les capacités métalinguistiques, des capacités en langage oral comme les capacités sémantiques, syntaxiques, les connaissances conceptuelles ainsi que l'aptitude à construire un discours narratif ont été évoqués comme possiblement corrélés avec la performance en langage écrit³⁴.

De nombreuses recherches ne placent pas le rôle des capacités sémantiques et syntaxiques du langage oral au centre du développement précoce des capacités en lecture.

L'étude menée par Storch et Whitehurst (2002) montre une forte corrélation entre les capacités en langage oral et ce qu'ils appellent les « code-related skills » que nous traduirons par « capacités relatives au code » (comprenant la connaissance des conventions du langage écrit, des graphèmes, de la correspondance grapho-phonémique

³¹ Jean Emile Gombert et Pascale Colé, « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme » in M. Kail, M. Fayol, op. cit. , 117-150

³² Jean Emile Gombert et Pascale Colé, « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme » in M. Kail, M. Fayol, op. cit. , 117-150

³³ Jean Emile Gombert et Pascale Colé, « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme » in M. Kail, M. Fayol, op. cit. , 117-150

³⁴ S. A. Storch et G. J. Whitehurst, 2002, « Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence From a Longitudinal Structural Model », *Developmental Psychology*, Vol. 38, No. 6, 934-947

et la conscience phonologique) chez des enfants de maternelle, mais cette corrélation diminue avec le temps.

En « first grade » (CP) et « second grade » (CE1), la corrélation entre les habiletés en langage oral et les performances en lecture n'est pas significative. Toutefois, cette corrélation redevient significative pour des enfants en « third grade » (CE2) et « fourth grade » (CM1) pour la compréhension en lecture³⁵. L'accès au sens d'un texte écrit dépend non seulement des capacités de décodage du langage écrit mais aussi de la compréhension générale du langage.

Les capacités en langage oral jouent donc un rôle indirect dans l'acquisition de la lecture par le fait qu'elles sous-tendent les capacités relatives au code³⁶, mais sont corrélées aux performances en compréhension du langage écrit.

Des études ont montré que les enfants issus de milieux défavorisés, socioculturellement parlant, présentent un retard au niveau de leur capacité en langage oral, de leur sensibilité phonologique et de leur connaissance des conventions du langage écrit. Le milieu socioculturel a donc, semble-t-il, une influence sur les performances langagières.

C. Société et langage

On doit le schéma de communication à Roman Jakobson. Ce schéma se compose de six éléments ayant des fonctions différentes dans la communication. Il y a tout d'abord le destinataire, dont la fonction est « expressive », qui adresse un message, fonction poétique, à un destinataire, fonction conative, par le biais d'un canal/contact, fonction phatique, dans un code donné, fonction métalinguistique, et cela dans un référent/contexte, fonction référentielle.

Chacun de ces éléments est essentiel à la communication et ne peut y être soustrait.

³⁵ S. A. Storch et G. J. Whitehurst, 2002, « Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence From a Longitudinal Structural Model », *Developmental Psychology*, Vol. 38, No. 6, 934-947

³⁶ S. A. Storch et G. J. Whitehurst, 2002, « Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence From a Longitudinal Structural Model », *Developmental Psychology*, Vol. 38, No. 6, 934-947

La notion de contexte peut s'étendre au contexte purement linguistique, au contexte social ou encore au contexte relationnel. Ce sont ces deux derniers contextes que le sociolinguiste prendra en compte dans ses études.

1. Sociolinguistique, interdisciplinaire et pluridisciplinaire

Il existe différentes approches des relations qui lient la sociologie, la linguistique et la sociolinguistique. Certains pensent que la linguistique ne peut être que sociolinguistique alors que d'autres voient la sociolinguistique comme étant une discipline à la frontière entre sociologie et linguistique³⁷.

Nous allons commencer par étudier les relations entre ces disciplines pour essayer d'en tirer une définition de la sociolinguistique.

a) Sociolinguistique et sociologie

La sociologie est « l'étude scientifique des sociétés humaines et des faits sociaux »³⁸, elle a pour but l'analyse d'une société, de son organisation, sa hiérarchie, la mobilité des membres au sein de cette hiérarchie et des relations qui les unissent. Cette analyse est néanmoins difficilement réalisable de façon objective étant donné que le sociologue fait partie directement (s'il traite de son propre groupe de référence) ou indirectement (s'il compare un groupe à son groupe de référence) de la communauté qu'il étudie.

La communication est un fait social, puisque son objectif est d'adresser un message à un interlocuteur, et le langage est un instrument de communication, un moyen d'expression de l'individu. Il s'agit donc d'un comportement social permettant la communication entre les membres d'une même société, partageant un code commun. C'est en ce sens que le langage intéresse le sociologue.

³⁷ Christian Baylon, 1991, *Sociolinguistique. Société, langue et discours*. Editions Nathan.

³⁸ Définition du *Petit Larousse Compact*, 2005, Paris : Editions Larousse

Le langage d'un individu est un critère d'intégration ou d'appartenance à une communauté³⁹, par exemple l'argot utilisé dans le milieu carcéral par les détenus doit être compris et appris rapidement par un nouvel arrivant afin qu'il soit intégré dans ce nouvel environnement.

La sociolinguistique cherche à étudier un message linguistique produit dans un contexte social qui transparaîtra dans la langue. Pour les sociolinguistes, la société et la culture ne sont pas des éléments accompagnant la langue mais faisant partie intégrante de celle-ci⁴⁰.

b) Sociolinguistique et linguistique

La linguistique est « la science qui a pour objet l'étude du langage et des langues »⁴¹. Pour atteindre ses objectifs, la linguistique décompose le message en unités qu'elle analyse pour en établir le code.

Selon R. Forest (1986), la linguistique est la science humaine se rapprochant le plus d'une science exacte. Elle a une approche rigoureuse et l'on demande à ce que ses résultats soient généralisables, applicables et concrets. Mais la linguistique a cette particularité de construire l'objet de son étude avec ce même objet, et le recul du linguiste par rapport à sa science ne peut être le même que celui d'un chimiste ou d'un géologue⁴².

Le même message peut prendre des formes différentes selon la personne à laquelle il est adressé, il peut être modulé selon l'interlocuteur auquel l'on s'adresse, par exemple on ne s'adresse pas de la même manière à un enfant ou à un supérieur hiérarchique. Cette modification intéresse le linguiste, la sociologie lui permet d'appréhender le message de façon plus complète.

c) Vers une définition de la sociolinguistique

³⁹ C. Baylon, 1991, op. cit.

⁴⁰ C. Baylon, 1991, op. cit.

⁴¹ Définition du *Petit Larousse Compact*, 2005, Paris : Editions Larousse

⁴² C. Baylon, 1991, op. cit.

La sociolinguistique est « la discipline qui étudie les relations entre la langue et les facteurs sociaux »⁴³. Cette définition du dictionnaire Larousse ne rend pas entièrement compte de ce qu'est la sociolinguistique.

La sociolinguistique est l'étude de la langue, de la parole ou du langage dans un contexte social, culturel ou comportemental⁴⁴. Elle analyse le rapport qui existe entre l'organisation du message linguistique et l'implication sociale de ce message. En d'autres termes, elle étudie le langage dans son contexte social et culturel.

Il existe deux démarches sociolinguistiques, la première vise à décrire la structure linguistique puis la structure sociale, la deuxième est une confrontation des deux descriptions. Le but de ces démarches est le plus souvent de cerner et connaître la société au travers du langage, l'inverse est moins fréquent⁴⁵.

C'est en 1972 que Hymes définit le concept de compétence de communication. Cette dernière complète le concept de compétence de la linguistique structuraliste. Il ne s'agit pas seulement de la capacité d'apprendre une langue, mais d'adapter son langage selon le contexte. Le contexte en sociolinguistique est le trait le plus pertinent pour l'interprétation et la production du discours ; il peut être un cotexte (environnement linguistique immédiat), un contexte social ou encore un contexte interpersonnel⁴⁶.

On peut se demander dans quelle mesure le contexte socioculturel influence le langage, la performance et la façon dont on perçoit un individu.

2. Influence du contexte socio-culturel

Le contexte socioculturel, étudié par la sociolinguistique, influence le langage ; la compétence de communication permet à un individu de moduler son langage selon différents registres pour s'adapter à un interlocuteur.

La question de l'influence de l'appartenance à un milieu socioculturel ou un autre est celle dont nous allons traiter dans les prochaines parties. Nous commencerons

⁴³ Définition du *Petit Larousse Compact*, 2005, Paris : Editions Larousse

⁴⁴ C. Baylon, 1991, op. cit.

⁴⁵ C. Baylon, 1991, op. cit.

⁴⁶ C. Baylon, 1991, op. cit.

par étudier les effets de l'appartenance à un groupe socialement stigmatisé, puis nous aborderons le phénomène d'Effet Pygmalion, enfin nous chercherons à déterminer l'existence ou non d'un handicap sociolinguistique.

a) La stigmatisation

(1) Définition

Le stigmatisme tire son origine du mot latin « stigmata » signifiant « marque de flétrissure », c'est une « marque durable que laisse une plaie, une maladie »⁴⁷. Dans leur ouvrage *Mauvaises réputations Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*⁴⁸, Jean-Claude Croizet et Jacques-Philippe Leyens définissent le stigmatisme social comme « une caractéristique associée à des traits et stéréotypes négatifs qui font en sorte que ses possesseurs subiront une perte de statut et seront discriminés au point de faire partie d'un groupe particulier ; il y aura « eux », qui ont une mauvaise réputation, et « nous », les normaux » (Croizet et Leyens, 2007, 14)

C'est sur cette définition du stigmatisme social que nous nous baserons dans cette partie.

Les stigmates sont présents dans notre société sous différentes formes ; que ce soit la couleur de la peau, le handicap moteur ou mental ou encore le sexe ; certaines personnes ont moins bonne « réputation » que d'autres. Les stigmates peuvent être visibles (la couleur de la peau ou le handicap moteur par exemple) ou invisibles (la boulimie et l'homosexualité entre autres).

La stigmatisation est bien souvent inconsciente ; en effet par notre éducation, notre appartenance à un milieu socioculturel ou un autre, par notre connaissance des stéréotypes sociaux, nous avons des a priori et des attentes différents vis-à-vis des diverses personnes que nous rencontrons.

(2) Conséquences

⁴⁷ Définition du *Petit Larousse Compact*, 2005, Paris : Editions Larousse

⁴⁸ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, *Mauvaises réputations Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Paris : Editions Armand Colin

La stigmatisation sociale entraîne de nombreuses réactions des personnes et groupes stigmatisés, ainsi que de la part des personnes et groupes non stigmatisés, tant sur le plan personnel que sur le plan relationnel.

Cooley, en 1956, aborde la théorie du « soi-miroir » selon laquelle l'estime de soi est dépendante de l'image que nous renvoie notre entourage. Si les personnes de notre entourage nous renvoient une image de nous-mêmes dépréciée, alors nous nous déprécierons⁴⁹.

Particulièrement durant l'enfance et l'adolescence, nous construisons notre image de nous-mêmes en fonction de celle que nous renvoie notre groupe social de référence⁵⁰ (famille, amis, communauté religieuse, etc.).

Il est donc logique de s'entourer préférentiellement de personnes nous renvoyant une image de nous-mêmes positive afin de préserver l'estime que nous avons pour nous-mêmes.

Dans le cas d'une personne faisant partie d'un groupe stigmatisé, il sera préférable de s'entourer de son groupe de référence qui reflétera une image plus positive de soi que le groupe dit « dominant » (non-stigmatisé).

Certains facteurs influent de façon plus importante sur l'estime de soi, en la dépréciant.

La visibilité du stigmatisme sera un paramètre déterminant. En effet, il est difficile, si le stigmatisme est invisible, de repérer les membres de son groupe de référence, et par ce fait d'obtenir le soutien de ce groupe ou de pouvoir se comparer aux autres membres du groupe ; le maintien d'une image de soi positive sera donc une tâche plus ardue que si le stigmatisme avait été visible⁵¹. De plus, le fait que ce stigmatisme ne soit pas visible empêche la personne de pouvoir mettre sur le compte d'une discrimination ses échecs personnels sans lien avec ce stigmatisme ; par exemple, si une personne homosexuelle échoue un entretien d'embauche, elle ne peut invoquer une discrimination de la part du recruteur, puisque celui-ci ne pouvait avoir connaissance de son homosexualité.

⁴⁹ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

⁵⁰ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

⁵¹ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

La régularité des rapports entre stigmatisés et non-stigmatisés sera, elle aussi, un paramètre important. Plus un stigmatisé est confronté aux membres du groupe « dominant », moins l'impact qu'il a de lui sera positive. Dans ce cas, le stigmatisé est plus facilement amené à se comparer avec les membres du groupe dominant plutôt qu'avec ses pairs. Or, la comparaison avec les membres de l'endogroupe est une technique de protection de l'estime de soi très efficace et largement utilisée par les personnes stigmatisées⁵².

Enfin, la chronicité et la stabilité de la discrimination perçue ne permettrait pas la construction d'une image de soi positive⁵³. Cela paraît logique dans la mesure où l'impact de soi renvoyée est une image négative. Il est intéressant de considérer les expériences menées par Armstead et ses collaborateurs et celle de Blascovich et ses collaborateurs. Ces deux expériences ont cherché à mettre en relation le pourcentage élevé de troubles d'hypertension artérielle de la communauté noire avec la discrimination subie. Les conclusions de ces deux expériences relèvent une augmentation du niveau de stress et de la tension artérielle de personnes noires face à des situations de racisme, augmentation plus importante que celle des blancs mis dans la même situation ou des noirs mis dans une situation moins menaçante. On peut alors supposer qu'à long terme, et s'il y a forte exposition à ce genre de situations, des problèmes de santé peuvent découler⁵⁴. La chronicité et la stabilité de la discrimination ne mettraient pas seulement en jeu l'estime de soi mais également la santé des personnes stigmatisées.

Il existe trois stratégies de protection de l'estime de soi d'une personne stigmatisée⁵⁵.

La première consiste en la comparaison avec d'autres personnes stigmatisées plutôt qu'avec des membres du groupe dominant. L'individu a plus tendance à se comparer à d'autres personnes plus mauvaises que lui, permettant ainsi de maintenir une image de soi positive⁵⁶. Lorsque la comparaison avec des dominants est inévitable, on peut supposer que ces personnes, ne faisant pas partie du groupe de référence de la personne stigmatisée, ne sont pas considérées comme des cibles de comparaison valables

⁵² J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

⁵³ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

⁵⁴ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

⁵⁵ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

⁵⁶ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

par le stigmatisé, permettant ainsi de ne pas subir les conséquences d'une telle comparaison⁵⁷. Il est également possible, au vu des expériences conduites sur ce sujet, que cette comparaison soit fortement préjudiciable pour l'estime de soi du sujet stigmatisé⁵⁸.

La deuxième stratégie utilisée est celle de l'attribution des échecs aux préjugés et à la discrimination. Cette conduite réactionnelle permet aux individus de ne pas porter le poids de leurs échecs⁵⁹. Cependant, dans le cas d'une discrimination stable et chronique, il est préférable pour le sujet, afin de conserver une estime de soi correcte, d'attribuer son échec à lui-même plutôt qu'à une discrimination, sans quoi le stress que provoque cette discrimination est extrêmement préjudiciable. Il est à noter que le recours à cette stratégie est moins fréquent dans les cas où le stigmaté est perçu comme « contrôlable » par la personne stigmatisée ou par les « dominants »⁶⁰.

Enfin, la dernière stratégie consiste à l'évitement et au désinvestissement des situations pour lesquelles le groupe de référence est réputé moins bon que les « dominants »⁶¹. Par exemple, désinvestir les matières scientifiques pour une fille.

b) L'effet Pygmalion

(1) Qu'appelle-t-on Effet Pygmalion ?

L'effet Pygmalion est la possibilité que les préjugés d'un enseignant par rapport à un élève aient une incidence sur les performances de cet élève, et cela de façon totalement inconsciente.

Ce phénomène a été mis en évidence dans l'ouvrage *Pygmalion in the classroom*, publié en 1968 et écrit par Rosenthal et Jakobson⁶².

Nombre de statistiques indiquent que des enfants appartenant à des groupes sociaux stigmatisés réussissent moins bien à l'école que leurs pairs issus de milieux

⁵⁷ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

⁵⁸ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

⁵⁹ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op.cit.

⁶⁰ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

⁶¹ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

⁶² J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

sociaux non-stigmatisés⁶³. Dans quelle mesure l'Effet Pygmalion influence-t-il les performances des élèves ?

Plusieurs chercheurs ont tenté de confirmer ou d'infirmer l'existence d'un tel effet, d'en déterminer la portée et d'en comprendre les mécanismes inconscients.

(2) Expériences

C'est vers le milieu des années 1950, que Rosenthal émet l'hypothèse qu'un chercheur peut influencer les résultats de l'étude qu'il mène par le simple fait qu'il s'attend à ces résultats, c'est ce qu'il appelle le « biais inconscient de l'expérimentateur » (Croizet, Leyens, 2007, 147).

C'est lors de son doctorat que Rosenthal émet cette hypothèse. Il mène alors un pré-test au cours duquel les sujets produisent les comportements attendus après expérimentation. Le chercheur se penche sur ce phénomène, il effectuera de nombreuses études et rédigera de nombreux articles qui seront refusés à la publication.

Une des expériences les plus significatives portant sur l'influence des attentes d'un « apprenant » sur un « élève » a été menée sur des rats.

Le chercheur a donné à des étudiants des rats en stipulant que certains rongeurs étaient issus d'une lignée supérieure et d'autres d'une lignée inférieure intellectuellement. Les rats supposés « supérieurs » apprenaient plus et plus vite que les rats sensés être « inférieurs ». Tous les rongeurs étaient en fait issus d'un même élevage et la seule différence entre les deux groupes était dans l'esprit des étudiants.

Les attentes des étudiants avaient influencé les performances des animaux ; ceux dont ils attendaient de meilleurs résultats ont eu de meilleurs résultats, et inversement, ceux dont ils attendaient des résultats inférieurs ont effectivement eu des résultats inférieurs.

C'est à la suite de cette expérience et d'autres que son premier article sera publié dans l'*American Scientist* et au terme duquel, faisant la synthèse de ses travaux sur ce

⁶³ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

phénomène de contamination, Rosenthal s'interroge sur l'influence des attentes et a priori de l'enseignant sur les performances des enfants⁶⁴.

En 1963, il est contacté par la directrice d'une école de San Francisco, Lenore Jakobson, qui lui propose de mener une étude dans son établissement afin de vérifier son hypothèse. Cette étude sera connue sous le nom de « l'expérience de l'école des Chênes » et aboutira à la publication de *Pygmalion in the classroom* en 1968⁶⁵.

L'expérience se fit sous couvert d'une autre expérience à laquelle élèves et professeurs acceptèrent de participer. Les enseignants furent informés par une circulaire qu'un « test d'inflexion des courbes d'acquisition » allait être passé par leurs élèves et ce afin de repérer les élèves « démarreurs tardifs ». Il était précisé que seuls les enseignants seraient informés des résultats ; dans la mesure où cette étude était expérimentale ni les parents ni les élèves ne devaient être tenus au courant des principes et des résultats.

Les enfants « démarreurs tardifs » étaient supposés être des enfants dont on attendait une amélioration des performances, même si jusque là leurs résultats n'étaient pas très bons.

Les chercheurs firent d'abord passer un test de quotient intellectuel à chaque enfant. Quatre mois plus tard le test d'inflexion des courbes d'acquisition était présenté aux élèves, à la suite duquel certains étaient aléatoirement désignés comme « démarreurs tardifs ». Huit mois plus tard, les élèves passaient un nouveau test du quotient intellectuel afin de voir s'il y avait eu « Effet Pygmalion » ou non. Enfin, un dernier test de QI était proposé deux ans plus tard pour établir si oui ou non les attentes d'un enseignant n'ayant pas été induites par le test d'inflexion influençaient les performances des élèves.

Jakobson et Rosenthal firent également passer des entretiens aux enseignants pour connaître leur ressenti par rapport à chaque élève, et plus particulièrement les différences de jugement que pouvait émettre le professeur entre les enfants « démarreurs tardifs » et ceux qui n'avaient pas été désignés comme tels.

⁶⁴ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op.cit.

⁶⁵ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

Il apparût que les professeurs jugeaient les enfants démarreurs tardifs comme plus « curieux intellectuellement, plus heureux et moins en quête d'approbation sociale » (Croizet, Leyens, 2007, 151), leurs résultats scolaires étaient généralement meilleurs que ceux des non-démarreurs tardifs. Les résultats du soi-disant test d'inflexion des courbes d'acquisition avaient donc modifié les attentes des enseignants vis-à-vis des élèves.

Les résultats aux tests de QI accusaient de l'existence de ce phénomène. En effet, le gain moyen après un an était bien supérieur pour les démarreurs tardifs, environ le double de celui des élèves faisant partie du groupe témoin (non-démarreurs tardifs). L'importance de la différence de gain moyen au QI entre les deux groupes se stabilisait au bout de deux ans, lorsque les élèves étaient dans la classe d'un enseignant dont les attentes n'étaient pas induites⁶⁶.

L'existence de l'effet Pygmalion est ainsi démontrée pour Rosenthal et Jakobson par cette expérience. Plusieurs expériences visant à confirmer l'existence de ce phénomène furent réalisées par d'autres chercheurs, aucune ne trouvant de résultats aussi probants, entraînant ainsi les chercheurs à analyser les causes qui pourraient générer ce phénomène.

(3) Comment expliquer ce phénomène

Toute interaction entre deux personnes peut se décomposer en étapes. Jean-Claude Croizet et Theresa Claire⁶⁷ isolent six étapes de l'interaction interpersonnelle en milieu scolaire.

La première est l'attente de l'enseignant concernant les capacités d'un élève, cette attente pouvant être modulée par des a priori induisant une attente positive ou négative.

La deuxième étape est le comportement de l'enseignant, conformément à ses attentes.

Troisièmement, l'enfant interprète le comportement de l'enseignant.

⁶⁶ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op.cit.

⁶⁷ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

Quatrièmement, l'élève répond au comportement de l'enseignant selon la façon dont il l'interprète.

La cinquième étape concerne la façon dont l'enseignant interprète le comportement-réponse de l'élève.

Enfin la sixième étape est l'interprétation de l'élève de son propre comportement.

Trois conditions sont nécessaires pour pouvoir parler d'effet Pygmalion. Tout d'abord il faut que l'enseignant ait des attentes erronées en ce qui concerne l'élève, il faut que ces attentes influencent son comportement vis-à-vis de cet élève et enfin il faut que l'élève se comporte de façon à renforcer les attentes erronées de l'enseignant.

Ces trois conditions sont donc celles qui génèrent le phénomène, beaucoup de chercheurs se sont penchés sur la question de l'élaboration des attentes de l'enseignant et en quoi celles-ci influencent leur comportement.

(a) Les attentes de l'enseignant

Les attentes d'un enseignant par rapport à un élève sont modulées par différents critères. Croizet et Claire (2007) classent ces critères selon deux catégories. La première catégorie est celle dite « information individualisante », elle comprend les comportements effectifs de l'élève (performances antérieures de l'élève, contenu du dossier scolaire) ; la deuxième catégorie est celle de « l'information stéréotypée » et concerne l'appartenance à certains groupes sociaux et aux stéréotypes que l'on s'en fait. Se rajoutent à ces deux catégories l'apparence physique, le genre et l'expression orale.

L'évolution de ces attentes se fait en fonction de notre connaissance des stéréotypes sociaux, en dépit de l'acceptation que l'on en a et de façon consciente autant qu'inconsciente.

(b) Comportement de l'enseignant

La deuxième condition nécessaire pour générer ce phénomène est la modification du comportement de l'enseignant en fonction des attentes qu'il a d'un élève. Les recherches menées sur ce sujet ont donné naissance à une théorie dite « théorie des quatre facteurs », selon l'appellation de Rosenthal. Cette théorie met en lumière quatre aspects de la relation enseignant-élève influencés par les attentes de l'enseignant et ayant un effet sur les performances de l'élève.

Le premier de ces quatre facteurs est le climat créé par l'enseignant, il apparaît que les enseignants acquiescent moins souvent avec les élèves qu'ils pensent faibles, ils leur adressent moins de regards, leur sourient moins, sont moins chaleureux, gardent une distance physique plus importante et les soutiennent moins lorsqu'ils prennent la parole.

Le deuxième facteur concerne le temps et l'attention accordés à l'élève. En effet, les enseignants interrogent moins souvent les élèves supposés faibles et leur proposent un apprentissage d'éléments moins complexes qu'aux élèves sensés être plus forts.

Le troisième facteur concerne les opportunités que l'enseignant offre à l'élève pour s'exprimer. Les « bons » élèves reçoivent plus d'indices pour trouver la solution, la question leur est posée plusieurs fois et reformulée si nécessaire, ils disposent de plus de temps pour répondre et l'enseignant interagit plus souvent avec eux.

Le dernier facteur de cette théorie correspond à la qualité des renforcements administrés par l'enseignant. Les élèves considérés comme faibles sont plus souvent critiqués pour leurs erreurs et moins récompensés pour leurs succès.

(c) *Hypothèse de Cooper (1979), perception de contrôle*

Selon Cooper (1979), ce qui motive la différence de comportement de l'enseignant en fonction de ses attentes vis-à-vis d'un élève est la perception de contrôle de cet enseignant sur la performance de l'élève.

De nombreuses études ont mis en avant l'importance de la perception de contrôle d'un individu sur son environnement, l'absence de contrôle allant même

jusqu'à la « résignation acquise »⁶⁸. Il est donc important pour un individu d'éviter les situations dont il ne pense pas ou peu avoir le contrôle.

Cooper (1979) a mis en lumière plusieurs facteurs renforçant la perception de contrôle d'une situation dans le milieu scolaire.

D'après les études de ce chercheur, les interactions privées plutôt que publiques, les situations de communication initiées par l'enseignant plutôt que par l'élève et les interactions avec des élèves pensés bons renforcent la perception de contrôle du professeur⁶⁹.

Ces facteurs peuvent être reliés aux deux conditions approfondies dans les (a) et (b) ci-dessus. L'instituteur aura préférentiellement des interactions duelles avec les bons élèves ; il accorde plus de temps et d'attention aux élèves pour lesquels il a des attentes positives.

Cooper (1979) a également déterminé que l'instituteur accorde moins d'importance au contexte de l'interaction si celle-ci implique un « bon » élève car il attend de celui-ci qu'il réussisse peu importe le contexte, même si la situation paraît moins « contrôlable ». Cela implique que face à un élève perçu comme plus faible, l'enseignant recherchera la situation la plus contrôlable possible : interaction initiée par l'enseignant lui-même et interventions préférentiellement privées ; les recherches de Rosenthal allant jusqu'à appuyer l'idée que l'enseignant décourage les interventions publiques des « mauvais » élèves en leur laissant moins de temps pour répondre, en les soutenant moins et en leur prodiguant des renforcements moins qualitatifs qu'aux « bons élèves ».

De toutes les hypothèses proposées, celle de Cooper reste la plus à même d'expliquer, dans leur globalité, les différentes observations comportementales faites dans le cadre de l'Effet Pygmalion.

(4) Limites de l'Effet Pygmalion

⁶⁸ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

⁶⁹ J-C Croizet, J-P Leyens, 2007, op. cit.

Comme dit précédemment, nombre d'études ont été menées depuis celle de l'école des Chênes, sans qu'elles puissent toutes apporter des résultats aussi concluants, c'est pourquoi Jussim, en 1991, s'interroge sur les biais que peut présenter cette expérience.

Selon lui, il existe trois raisons pouvant expliquer la conformité des attentes d'un enseignant aux performances d'un enfant. La première serait l'existence d'un Effet Pygmalion, c'est donc le comportement de l'enseignant qui a influencé les performances de l'élève. La deuxième est une évaluation erronée des performances de l'enfant, les performances ne confirment pas les attentes de l'enseignant mais celui-ci le pense. La troisième raison est que les attentes de l'enseignant sont avérées, auquel cas les attentes de l'enseignant n'ont eu aucun impact sur les performances de l'enfant ni sur leur évaluation.

Jussim ne remet pas en cause l'existence du phénomène, mais cherche à déterminer dans quelle mesure l'Effet Pygmalion contribue aux différences de réussite scolaire entre les groupes sociaux, il a donc tenté de mesurer ce phénomène, de quantifier les différents paramètres devant se mettre en œuvre pour qu'il y ait Effet Pygmalion.

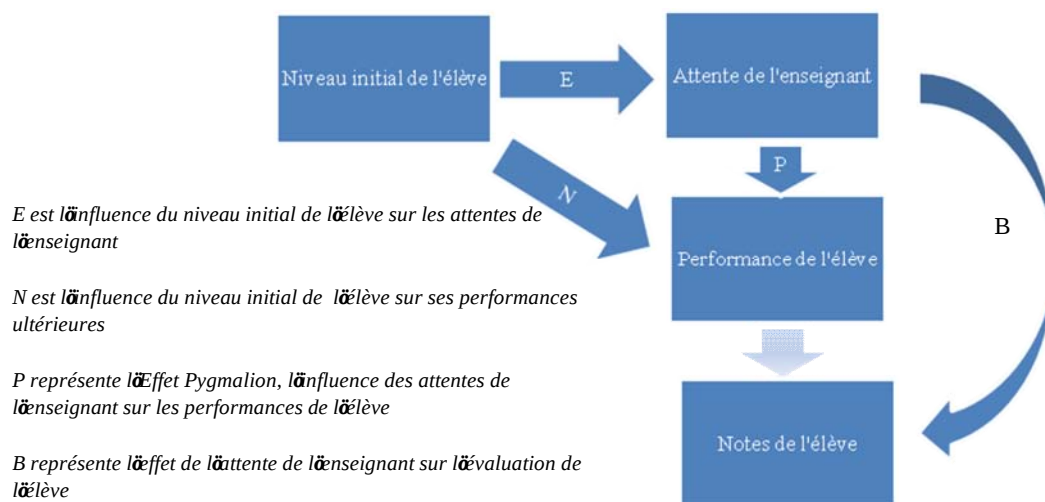


Figure 1 : Illustration de la logique de Jussim, source : Croizet, Leyens, 2007, op. cit.

Lors de ses recherches, Jussim attribue des coefficients de relation, allant de -1 à 1, 0 étant l'absence de relation.

Lorsqu'il y a Effet Pygmalion, les attentes de l'enseignant sont complètement erronées, il n'y a donc aucune relation entre les capacités de l'élève et ce que croit l'enseignant : $E = 0$; le niveau initial de l'élève n'est pas non plus en rapport avec ses capacités : $N = 0$; et les attentes de l'enseignant sont étroitement liées aux performances de l'enfant : $P = 1$.

Lorsqu'on ne peut évoquer l'Effet Pygmalion, les attentes de l'enseignant sont exactes : $E = 1$; le niveau initial de l'élève est corrélé à ses capacités : $N = 1$; et il n'y a pas de relation entre les attentes de l'enseignant et les performances de l'élève : $P = 0$.

Jussim et Eccles (1992) ont mené leur étude sur les capacités en mathématiques d'élèves de sixième. Les résultats sont en faveur d'une bonne exactitude de l'attente des enseignants et d'un faible Effet Pygmalion. Ainsi pour ces chercheurs si les attentes des enseignants sont en accord avec les performances des élèves c'est en grande partie (70%) en raison de l'exactitude de ces attentes et non pas en raison de l'Effet Pygmalion (30%).

Cependant, les expériences de Jussim présentent, elles-aussi, des biais. Tout d'abord elles ont été menées sur des élèves de sixième, or Rosenthal et Jakobson avaient observé que l'Effet Pygmalion était plus faible pour les élèves de cet âge. De plus le niveau initial de l'élève, évalué par ses résultats antérieurs, peut lui-même être la conséquence d'un Effet Pygmalion antérieur.

c) Un handicap sociolinguistique ?

L'Effet Pygmalion pourrait permettre d'expliquer les différences observées entre les niveaux scolaires d'enfants issus de milieux socioculturels différents. Mais on ne peut généraliser l'effet pygmalion. Il n'est pas démontrable que les attentes d'un enseignant sont erronées et comme suggéré par Rosenthal et Jakobson, l'effet s'atténue au fur et à mesure que l'âge augmente, ainsi on ne peut expliquer tous les échecs scolaires et les différences de niveaux uniquement par ce phénomène.

L'influence du milieu socioculturel sur les performances langagières est à considérer également. On sait que l'acquisition et le développement du langage ne sont pas dépendants de la quantité de langage auquel une personne est ou a été exposée⁷⁰, exception faite pour le lexique qui est plus ou moins étendu selon la quantité de mots entendus/lus et compris.

Bernstein, après des recherches portant sur l'échec scolaire, a mis en lumière la possibilité de l'existence d'un handicap socioculturel⁷¹. Selon lui, les élèves issus de la classe ouvrière présenteraient un handicap particulier au niveau de leur langage, ainsi il émet l'hypothèse de l'existence de deux formes du code de la langue, une à laquelle il se réfère comme étant le « code élaboré » et l'autre comme étant le « code restreint »⁷². Ces notions ont été mises en évidence par Bernstein lors d'une expérience menée sur des élèves d'âge scolaire à qui l'on demandait de raconter à haute voix les épisodes d'une bande dessinée devant un adulte qui suivait le récit sur le livre. Cette expérience aboutit à des performances pouvant être rangées dans deux catégories « langage formel », équivalent du code « élaboré », et « langage populaire », équivalent du code « restreint ».

Le langage formel est défini par l'utilisation de phrases grammaticales plus complexes, de plus nombreuses tournures impersonnelles, une plus grande précision dans le choix des adjectifs et adverbess ainsi qu'une richesse des détails plus importante, l'enfant décrit l'image comme si l'adulte ne pouvait pas la voir.

Le langage public se définit par une syntaxe plus simple, une utilisation moins précise des adjectifs et adverbess, une négligence plus importante des détails, l'enfant n'exprime pas le contenu implicite des images, ainsi qu'un usage plus rare des tournures impersonnelles.

Les caractéristiques des deux « codes » sont exprimées plus exhaustivement dans le tableau suivant.

⁷⁰ M. Kail, M. Fayol, 2007, op. cit.

⁷¹ C. Baylon, 1991, op. cit.

⁷² C. Baylon, 1991, op. cit.

Langage formel (langage des classes supérieures = "code élaboré")	Langage public (langage des classes populaires = "code restreint")
• Précision de l'organisation grammaticale et de la syntaxe • Nuances logiques et insistance véhiculées par une construction de la phrase grammaticalement complexe, et spécialement par l'utilisation d'une série de conjonctions et de propositions subordonnées • Usage fréquent de propositions qui indiquent des relations logiques, comme des propositions indiquant la proximité spatiale et temporelle • Usage fréquent des pronoms "il", "on" • Choix rigoureux des adjectifs et adverbes • Impressions individuelles verbalisées par l'intermédiaire de la structure des relations entre les phrases et à l'intérieur de la phrase, c'est-à-dire d'une manière explicite • Symbolisme expressif différenciant dans le détail les significations au niveau des phrases, au lieu de renforcer les mots dominants ou d'accompagner les énoncés d'une manière indifférenciée • Usage du langage qui rend attentif aux possibilités attachées à un système complexe de concepts hiérarchisés pour l'organisation de l'expérience	• Phrases courtes, grammaticalement simples, souvent non terminées, à syntaxe pauvre • Usage simple et répétitif des conjonctions ou des locutions conjonctives (donc, alors, et puis, parce que, etc.) • Usage rare des propositions subordonnées servant à subdiviser les catégories initialement employées pour traiter du sujet principal • Incapacité de s'en tenir à un sujet défini pendant un énoncé, ce qui facilite la désorganisation du contenu de l'information • Usage rigide et limité des adjectifs et des adverbes • Usage rare de la tournure impersonnelle dans les phrases ou les propositions conditionnelles ("on pourrait penser que...") • Usage fréquent d'énoncés où les justifications et les conclusions sont télescopées de manière à produire une affirmation catégorique • Nombreuses affirmations et nombreuses expressions indiquant quel'on demande à l'interlocuteur d'accorder une valeur particulière à l'énoncé précédent • Choix individuels opérés fréquemment dans un ensemble de tournures proverbiales • Impressions individuelles à l'état implicite dans l'organisation de la phrase, c'est un langage à signification implicite.

Tableau 2 : Ce tableau a été fait par Bernstein en 1971 et est cité dans l'ouvrage de Christian Baylon (1991), op. cit.

Les dénominations de code « élaboré » et « restreint » ont été largement critiquées de par le fait qu'elles suggèrent qu'il existe un « bon » et un « mauvais » code.

Bourdieu et Passeron ont eux étudié le phénomène de privilège culturel en comparant les origines sociologiques d'étudiants de l'enseignement supérieur, cependant constater la sous-représentation d'élèves issus de classes sociales moins favorisées ne permet pas de rendre compte des raisons de ce faible pourcentage. De plus, lorsque l'on observe les origines sociales sur plusieurs générations, on se rend compte qu'il existe autant un mouvement ascendant que descendant⁷³.

⁷³ C. Baylon, 1991, op. cit.

Même s'il est évident que le rapport au langage varie selon les familles et que les conditions langagières sont souvent plus favorables dans une famille aisée⁷⁴, on ne peut omettre ni l'investissement d'une personne pour le langage ni son intelligence qui influencent également beaucoup ses performances.

⁷⁴ C. Baylon, 1991, op. cit.

II. Population carcérale, un cas particulier

La confusion est souvent faite entre carcéral et pénitentiaire, alors que dans la réalité ces deux termes ont une signification sensiblement différente l'une de l'autre. L'adjectif « carcéral » vient du latin « carcer » qui signifie « prison » alors que l'adjectif « pénitentiaire » vient du nom « pénitence » trouvant lui-même son étymologie dans le terme « paenitentia » signifiant « repentir ». Ainsi il existe des établissements carcéraux qui ne sont pas pénitentiaires puisque les personnes qui y sont accueillies n'ont pas été condamnées à une peine de prison, c'est le cas notamment des centres de rétention.

Il convient, afin de bien cerner le milieu carcéral, d'aborder ses origines, ses objectifs ainsi que la façon dont il a été perçu par les contemporains depuis sa création jusqu'à aujourd'hui. Aussi nous permettons nous de débiter cette partie par un bref historique, nous évoquerons ensuite plusieurs études sociologiques concernant cet environnement, études susceptibles de mieux appréhender la population carcérale, enfin nous nous appuierons sur ces données pour définir dans quelle mesure cette population est à étudier de façon spécifique.

A. Historique et généralités

1. Historique

La peine de prison en tant que décision de justice est apparue, en France, vers la fin du XVIII^{ème} siècle. Cette période connaît de nombreux bouleversements philosophiques et politiques, les esprits des philosophes des Lumières s'insurgent contre l'absolutisme royal et soutiennent une pensée qui place l'individu au premier plan. C'est ce mode de pensée qui va amener la société à abolir les supplices jusqu'alors prescrits aux personnes reconnues coupables par la justice.

Les supplices et les tortures vont être remplacés par des peines d'enfermement, aux durées variables. L'invention de la guillotine va permettre d'alléger les souffrances des condamnés à mort.

L'enfermement par décision judiciaire est donc un tout nouveau concept à cette époque, on ne peut pas en dire autant de l'enfermement qui est bien plus ancien et présent dans quasiment toutes les sociétés humaines.

Philippe Combessie, dans son ouvrage *Sociologie de la prison*⁷⁵, énumère les différents types d'enfermement de tous temps, en les classant selon quatre catégories : domaine judiciaire, politique, administration de la cité et groupe familial. Les enfermements liés au domaine judiciaire comprennent, entre autres, l'enfermement d'un inculpé en attente de son procès (aujourd'hui appelé détention préventive), l'enfermement d'une personne pour la contraindre (ou contraindre sa famille) à régler ses dettes ou encore l'enfermement d'une personne déclarée coupable en attente de l'exécution de sa peine (l'enfermement dans le « couloir de la mort » dans certains états des Etats-Unis). Concernant le domaine politique, il évoque l'enfermement des opposants politiques ou encore idéologiques. Les enfermements relatifs à l'administration de la cité comprennent notamment l'enfermement des personnes pauvres, des mendiants (dans des établissements comme les *working houses* évoquées

⁷⁵ Philippe Combessie (2009), *Sociologie de la prison*, Paris : Editions La Découverte, Collection « Repères »

notamment dans *Oliver Twist* de Charles Dickens) ; mais également un enfermement bien plus ancien : l'enfermement en quarantaine dont on trouve un « mode d'emploi » dans le Lévitique de l'Ancien Testament.

Enfin l'enfermement lié au groupe familial comprend l'enfermement des enfants dont le comportement mettait en péril l'honneur de la famille.

L'article VII de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen du 26 août 1789 a permis de limiter les détentions abusives en réglementant les conditions de l'enfermement :

« Nul homme ne peut être accusé, arrêté, détenu, que dans les cas déterminés par la loi »⁷⁶

Depuis, la prison a été institutionnalisée et les lois ont permis au fil du temps d'en faire la prison que nous connaissons aujourd'hui en France.

2. Les différents types d'établissements

Le système carcéral français dispose de différents types d'établissements qui répondent aux différents types d'enfermement exigés par la justice.

Parmi ces établissements sont les maisons centrales, auxquelles la littérature fait le plus souvent allusion. Il s'agit d'institutions destinées à accueillir des détenus qui doivent effectuer de longues peines de prison, ceux qui ont été reconnus coupables des faits les plus graves. Dans ces établissements, la préoccupation principale est la sécurité, les détenus sont le plus souvent seuls dans leur cellule et on essaie de leur proposer du travail afin qu'ils puissent améliorer la pénibilité de leur situation.

Autrefois appelées prisons départementales, les maisons d'arrêt sont les établissements de détention les plus peuplés et les plus nombreux sur le territoire français. Elles sont destinées à accueillir les prévenus en attente d'un procès mais aussi les détenus dont le reliquat de peine (le temps restant de la peine) est inférieur à un an.

⁷⁶ Extrait de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, 1789

Les centres de semi-liberté, comme leur nom l'indique, permettent aux détenus de jouir d'une liberté relative la journée, pour aller travailler à l'extérieur de l'établissement. Ceux-ci n'étant généralement enfermés que la nuit et le week-end.

Les centres de détention sont un autre type d'établissement pénitentiaire, ils concernent les condamnés dont les peines sont courtes ou encore ceux en fin de peine qui bénéficient d'un régime plus souple.

Il existe d'autres établissements où l'on « enferme ». Notamment les cellules de garde à vue, en France une garde à vue ne peut excéder quatre-vingt-seize heures. Mais aussi les centres de rétention pour étrangers ; il est à noter que ces établissements ne sont pas comptés dans les établissements pénitentiaires étant donné qu'ils n'accueillent pas de détenus mais des étrangers qui sont retenus par ordonnance du juge et non pas par condamnation.

On se doit d'évoquer également une pratique nouvelle dans le monde carcéral, il s'agit du placement sous surveillance électronique, introduit en l'an 2000 en France. Ce dispositif, aussi connu sous le nom de « bracelet électronique », semble promis à une utilisation de plus en plus répandue qui permettrait de réduire la surpopulation des prisons. Le principe est simple, on fixe à la cheville du condamné un bracelet détecté par des centres de surveillance électronique qui permettent de surveiller à distance ce détenu non-incarcéré.

B. Une population spécifique

On peut se demander dans quelles mesures la population carcérale diffère de l'ensemble de la population française et en quoi elle lui est semblable. Afin de répondre à ces questions, nous étudierons les données sociologiques relatives au milieu carcéral, puis nous verrons en quoi ce milieu peut être considéré comme une subculture particulière, enfin nous aborderons un phénomène appelé « prisonnérification » rencontré lors d'un enfermement et plus particulièrement lors d'un emprisonnement.

1. Données sociologiques

Les données sociologiques sont des indices qui nous aiguilleront vers une définition sociologique du milieu carcéral. Il est intéressant d'observer dans un premier temps les données démographiques du milieu et leur évolution au fil des ans, puis le profil sociologique. Ce profil est établi en pondérant les statistiques du milieu carcéral avec celle de la population générale française, afin de déterminer dans quelles mesures ces deux environnements diffèrent et quels éléments ils peuvent avoir en commun.

a) L'évolution du nombre de détenus, de la durée de détention et flux d'incarcération

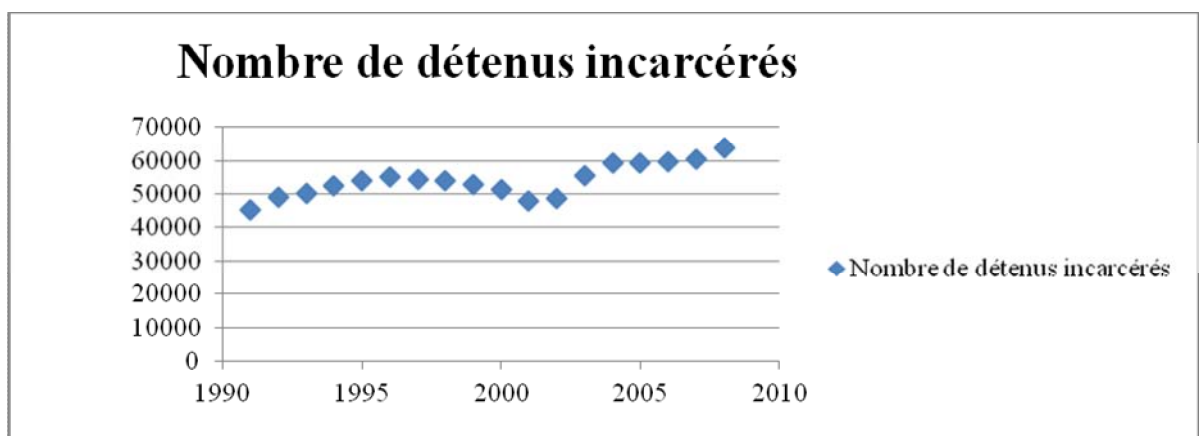


Figure 2 : Evolution de la population incarcérée depuis 1991 jusqu'à 2008, source : sous-direction de la Statistique des Etudes et de la Documentation⁷⁷

⁷⁷ Institut national de la statistique et des études économiques, consulté le 23 mars 2010, http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NAtnon05316

Ce graphique contient des données relatives à ce que l'on nomme le « stock » des détenus en France, c'est-à-dire qu'il exprime le nombre de détenus à une date précise (le 1^{er} janvier de chaque année), il ne permet donc qu'une comparaison date à date et ne témoigne pas du nombre d'incarcérations, qui lui fluctue selon les orientations des autorités politiques.

La durée moyenne d'incarcération a considérablement augmenté, elle a pratiquement doublé entre 1969 et 2008.

L'évolution du flux d'incarcération reliée à l'augmentation de la durée moyenne d'incarcération permet d'expliquer l'évolution du stock. En effet, lorsque le nombre d'entrées en prison augmente, que la durée d'incarcération est plus longue (et donc le nombre de sorties de prison est inférieur à celui des entrées) alors le stock augmente. Ce sont ces deux phénomènes liés qui entraînent une surpopulation carcérale.

b) Profil sociologique

Le profil sociologique est un ensemble de données concernant différents critères, comme le sexe ou l'âge par exemple, qui sont prépondérantes dans un environnement donné, pour un échantillon de population précis. Ces données ne sont prégnantes que dans la mesure où elles sont mises en rapport avec les mêmes données de la population générale, ceci nous permet de déterminer si la population étudiée est une représentation proportionnelle de la population générale ou si au contraire elle regroupe des personnes comportant des critères spécifiques. Ce profil n'est dressé qu'à titre indicatif, il ne s'agit en rien de porter un jugement sur une quelconque catégorie de personnes qui appartiendraient à ce que nous appellerons la population générale ni à chercher un lien de causalité entre ces critères et le milieu carcéral.

(1) Sexe

On sait que la répartition de la population française selon le sexe est d'environ 50% de femmes, 50% d'hommes, or dans le milieu carcéral les détenues sont minoritaires par rapport aux détenus masculins. En effet, au 1^{er} janvier 2009, seulement 3,4% des détenus sont des femmes⁷⁸. Cela semble s'expliquer par le fait qu'une

⁷⁸ P. Combessie, 2009, op. cit.

sélection s'effectue à différents niveaux de la chaîne judiciaire⁷⁹, d'abord pendant l'enquête policière, puis lors du jugement et enfin après le verdict. La chercheuse France-Line Mary (1998) estime qu'en 1995, 14% des personnes suspectées par la police étaient des femmes, seules 10% ont été condamnées et 4% ont été incarcérées.

(2) Âge

La population française vieillit, si l'on observe les données relevées par l'INSEE depuis 1991 (annexe 1), on se rend compte que l'âge médian, qui était de 34,69 ans, est passé à 37,30 ans en 2000 et est à 39,26 ans en 2008. Ainsi il est logique que la population carcérale subisse, elle aussi, un vieillissement comme on peut l'observer dans le tableau ci-dessous.

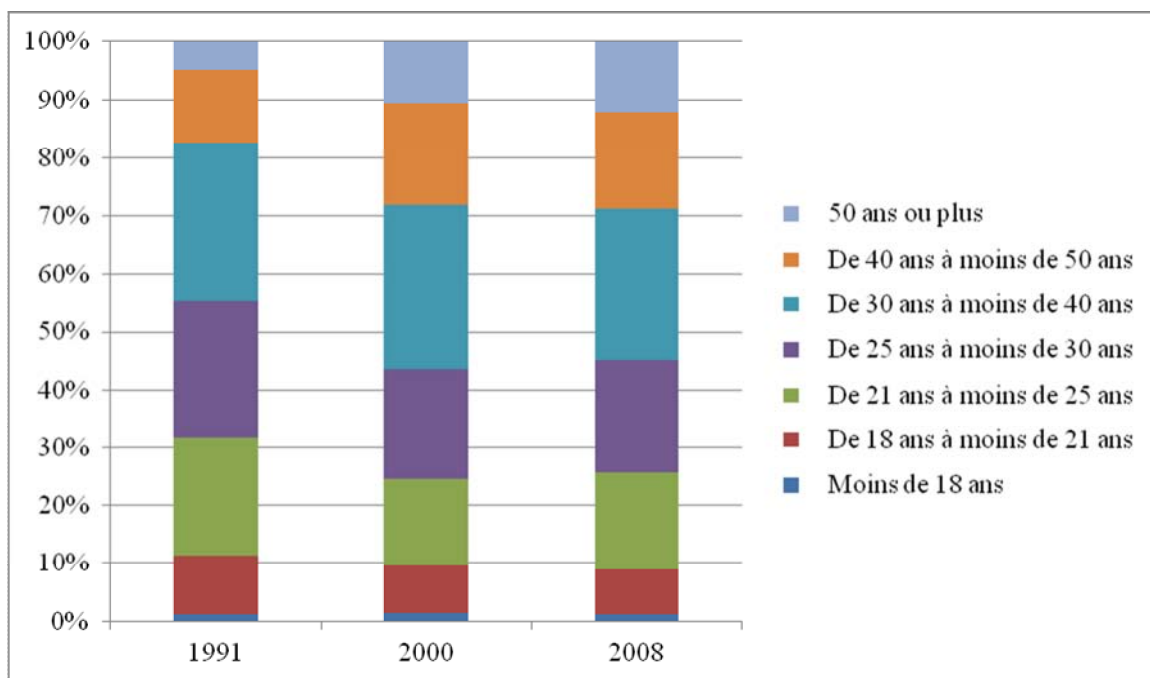


Figure 3 : Répartition du nombre de détenus en fonction de leur âge exprimé en pourcentage, source : sous-direction de la Statistique, des Études et de la Documentation ; chiffres-clés de l'administration pénitentiaire⁸⁰

Cependant l'âge médian en prison reste faible par rapport à celui de la population générale. Au 1^{er} janvier 2009, il était de 31,7 ans, le milieu carcéral est donc majoritairement composé d'hommes jeunes⁸¹.

⁷⁹ Etude de France-Line Mary (1998) in P. Combessie (2009), op. cit.

⁸⁰ Institut national de la statistique et des études économiques, consulté le 23 mars 2010, http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NAtnon05316

(3) Niveau scolaire

Le niveau scolaire des détenus est mesuré lors de leur entrée en prison, généralement par un conseiller d'insertion et de probation⁸² ou un assistant social. Les détenus sachant lire passent un test ayant pour but de déterminer leur niveau.

Philippe Combessie dans son ouvrage *Sociologie de la prison*⁸³, présente un tableau récapitulatif de la répartition des détenus en fonction de leur niveau d'instruction tel qu'il fut évalué en 2007.

Niveau d'instruction des détenus	
N'ont jamais été scolarisés	1,4%
Ne parlent pas du tout le français	3,0%
Parlent le français de manière rudimentaire	4,6%
Situation d'illettrisme grave ou avéré	11,5%
Aucun diplôme	49,0%
Niveau inférieur ou égal au CAP	75,0%

Tableau 3 : Répartition du nombre de détenus en fonction de leur niveau d'instruction, en 2007, source DAP⁸⁴

L'auteur précise que certains détenus peuvent se situer dans plusieurs de ces catégories.

Il apparaît dans ce tableau que la plupart des détenus ont un niveau d'instruction faible, 11,5% d'entre eux sont dans une situation d'illettrisme. Ce pourcentage est à ramener à celui de la population globale. En France une étude de l'Insee datant de 2005 estime que 9% de la population française est en situation d'illettrisme⁸⁵ ; les personnes en situation d'illettrisme sont donc surreprésentées dans le milieu carcéral.

(4) Pauvreté

En 1994, une étude menée par Combessie, Gheorghiu et Bouhedjah estime à 57,7% le pourcentage de détenus en dessous du seuil de pauvreté en maisons d'arrêt et à 60,9% ceux en établissement pénitentiaire, alors que seuls 14,5% des ménages de la

⁸¹ P. Combessie (2009), op. cit.

⁸² Les conseillers d'insertion et de probation ont pour mission de préparer la réinsertion des détenus.

⁸³ P. Combessie (2009), op. cit.

⁸⁴ P. Combessie (2009), op. cit.

⁸⁵ Fabrice Murat (2005), « Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale », *Insee Première*, octobre 2005, n°1044, http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP1044.pdf, consulté le 23 mars 2010

société française vivait en-dessous de ce seuil en 1985⁸⁶. Ces résultats indiquent une forte surreprésentation de la population dite « pauvre » en prison.

(5) Liens familiaux

Il ressort dans une enquête de l'Insee (2002) que nombre de détenus n'avaient pas d'attaches familiales, par rapport à la population générale. Plus de la moitié d'entre eux déclaraient ne pas avoir de conjoint, près de 10% ne pas connaître le métier exercé par leur père (pour une grande majorité ne pas connaître leur père donc) ; les détenus sont généralement en dehors des réseaux traditionnels, mais peuvent faire partie de réseaux de solidarité marginaux et souvent précaires⁸⁷.

(6) Nationalité et origines étrangères

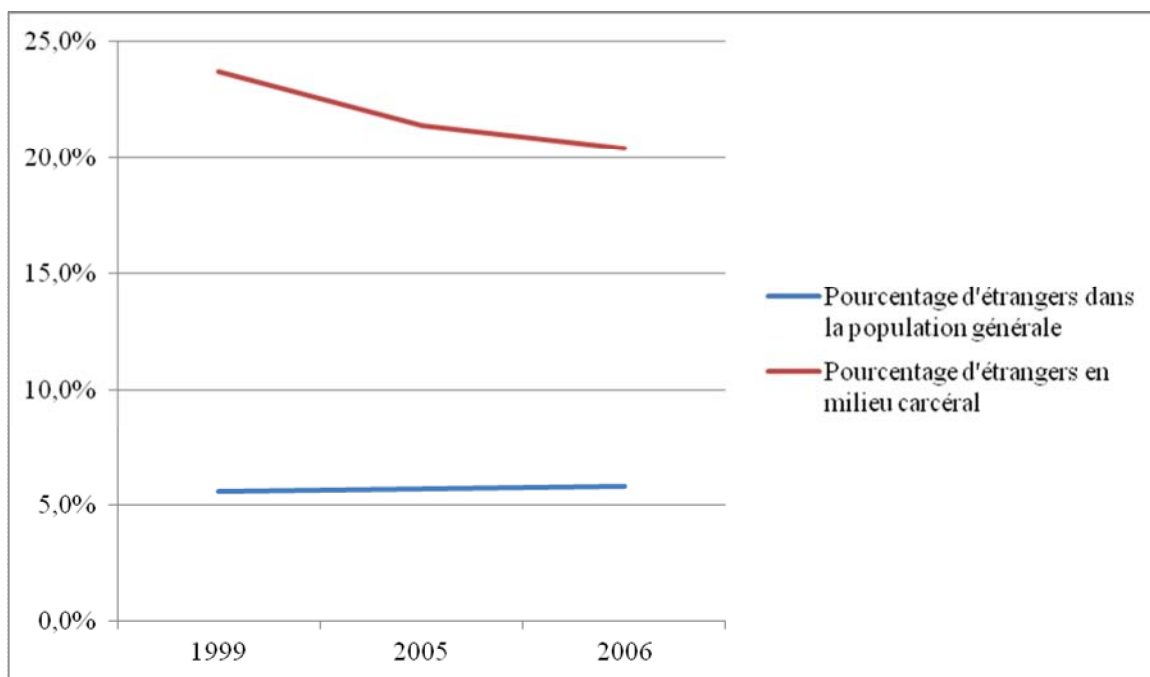


Figure 4 : Représentation graphique des pourcentages d'étrangers dans la population générale et dans la population carcérale. Sources : sous-direction de la Statistique, des Études et de la Documentation ; chiffres-clés de l'administration pénitentiaire et l'Insee, recensements de la population.

Le graphique ci-dessus indique une surreprésentation des étrangers dans le milieu carcéral par rapport à la population globale.

⁸⁶ P. Combessie (2009), op. cit.

⁸⁷ P. Combessie (2009), op. cit.

Ce profil sociologique met en lumière les particularités des principaux acteurs du milieu carcéral, les détenus. Ces spécificités peuvent nous amener à nous interroger sur la façon dont s'organisent les rapports sociaux au sein de cette population, non seulement entre détenus, mais également entre le personnel des établissements pénitentiaires et les personnes incarcérées.

2. Une sous-culture

Le milieu carcéral a souvent été abordé comme une sous-culture, une culture dans la culture en d'autres termes ; avec sa propre organisation, son propre code d'honneur et son propre langage. En effet, la privation de liberté va de pair avec la limitation des contacts avec l'extérieur, parfois même l'absence de ces contacts pour certains détenus ; ce phénomène, couplé à une nouvelle organisation de l'environnement, a pour conséquence la formation d'une société dans la société ; une microsociété dont l'organisation, la hiérarchie et les attentes sont différentes de celles de la société-mère.

a) L'organisation

L'organisation du milieu carcéral est diamétralement opposée à celle de la démocratie. En effet, dans une démocratie, toute chose est permise exceptée si elle est sanctionnée par un texte de loi qui l'interdit expressément. En prison, rien n'est autorisé à moins d'être stipulé dans un article du règlement. Cette opposition est très révélatrice de ce qu'est le concept de la prison : la privation de liberté. Les différences de cette organisation carcérale se traduisent par une hiérarchie différente dans laquelle chacun des acteurs joue un rôle particulier.

(1) Le directeur

Le directeur de prison était souvent vu comme un personnage rigide, extrêmement sévère et dont le pouvoir était absolu autant sur les détenus que sur le personnel de l'établissement, image qui a été confirmée par les biographies d'ex-détenus de l'époque. Cette toute-puissance ainsi que les avantages en nature (mise à

disposition d'une maison, salaire élevé) faisaient de ce poste une situation prestigieuse qui était souvent accordée en fin de carrière à titre honorifique.

Depuis les années 60, l'apparition de syndicats du personnel de surveillance, des comités de détenus élus pour être les porte-parole des prisonniers, l'influence des juges, des députés, du gouvernement, des administrations régionales et centrales, l'essor des médias et les professionnels chargés d'évaluer les détenus en vue d'un possible transfert ou d'une probable libération anticipée ont permis de diviser les pouvoirs et le directeur n'est plus tout-puissant.

Son pouvoir exécutif s'est amoindri pour laisser place à des tâches plus administratives et à un rôle de temporisation des rapports de force entre ces différents groupes. Le poste de directeur n'est plus réservé au militaire en fin de carrière mais sera plutôt proposé au jeune administrateur dynamique.

Même si son pouvoir n'est plus absolu comme il a pu l'être, le directeur garde quand même la responsabilité de tout ce qui se passe dans son établissement⁸⁸.

(2) Le personnel de surveillance

Il est évident que le personnel de surveillance tient un rôle primordial dans le monde carcéral. Garants de la sécurité de l'établissement et des détenus ainsi que de la surveillance de la population carcérale, les gardiens sont des acteurs essentiels de la prison.

En France, le terme gardien a été remplacé par celui de surveillant en 1911, changement auquel tiennent les agents de surveillance qui l'expliquent par le fait qu'on « garde des troupeaux mais qu'on surveille les hommes ».⁸⁹

La cohésion qui existe entre les membres du personnel de surveillance peut s'expliquer par différents facteurs.

D'une part par des tâches communes, celles relatives à la sécurité comme par exemple le contrôle des entrées et des sorties des personnes et du matériel, la surveillance des visites, interventions d'urgence, accompagnement lors du transfert,

⁸⁸ Marion Vacheret, Guy Lemire (2009), *Anatomie de la prison contemporaine*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, collection « Paramètres »

⁸⁹ P. Combessie (2009), op. cit.

fouilles des cellules et des détenus, etc. Ces tâches sont celles qui portent le plus atteinte à l'intégrité physique des détenus et à leur intimité, et sont donc peu gratifiantes pour les surveillants.

D'autre part le statut de ces agents au sein de l'établissement, leur position sur l'organigramme de la prison, tend à renforcer la cohésion du groupe. Ce sont eux qui font le « sale boulot », ils ne sont qu'exécutants et n'ont aucun pouvoir décisionnel.

Enfin le fossé existant entre les surveillants et les surveillés amplifie encore plus le phénomène de cohésion de part et d'autres de cette séparation.

Ces deux groupes se côtoient quotidiennement et se partagent l'espace intra muros sans rien avoir en commun (leurs uniformes, leurs valeurs morales, etc.). On est en droit de penser que cette forte cohésion pourrait induire un code de valeurs commun à tous les membres du personnel de surveillance.

En effet, il existe un code de valeurs du personnel de surveillance, de même qu'il existe un code de valeurs des détenus. Le code de valeurs des surveillants comprend des principes relatifs à la façon dont le surveillant doit effectuer ses tâches. Premièrement, la notion de protection mutuelle est essentielle pour que chaque membre de ce groupe se sente en sécurité où qu'il soit et quoi qu'il fasse. Ensuite, il est de bon ton de ne pas collaborer avec les détenus, ne pas créer de liens particuliers et ne pas s'identifier aux détenus. La dernière règle de ce code est celle du silence, « ne jamais dénoncer un collègue [] ne jamais témoigner contre lui [] ne jamais laisser un gardien perdre la face [] lui apporter un soutien sans faille en cas de conflit [] appuyer toute décision prise par un collègue en matière de sanction. » (M. Vacheret, G. Lemire, 2009, op. cit., p.63)

(3) Les détenus

Dans leur ouvrage *Anatomie de la prison contemporaine*, Guy Lemire et Marion Vacheret (2009)⁹⁰, évoquent diverses études qui ont mis en évidence les différents rôles que jouent les détenus dans le milieu carcéral. Ces études ont été menées à 40 ans d'intervalle.

⁹⁰ M. Vacheret, G. Lemire (2009), op. cit.

La première concerne les Etats-Unis, elle a été faite par Schrag en 1961. Celui-ci isole cinq rôles principaux dépendant de la façon dont le détenu socialise et selon le type d'acte commis :

Le « Square John » est un détenu qui n'a aucune expérience du milieu carcéral ou délinquant, sa criminalité est accidentelle. Il est très coopérant et limite ses contacts avec les autres détenus.

Le « Right Guy » a déjà connu la prison et a une carrière criminelle bien fournie. Il est très respecté des autres détenus. Peu coopératif il ne cherche pas la rédemption et entretient des contacts limités au strict minimum avec le personnel.

Le « Politician » est considéré comme très subtil. Il fait preuve d'une grande facilité à manipuler les gens et en conséquence paraît très coopératif. Il entretient des contacts autant avec le personnel qu'avec les autres détenus.

Le « Outlaw » est généralement jeune et écope de sa première condamnation en tant qu'adulte, son curriculum vitae de délinquant juvénile est déjà bien rempli. Il est très peu coopérant, n'a aucun contact avec le personnel et réagit de façon imprévisible et souvent violente.

Le « Ding » est non-violent, il est souvent mis à l'écart par le personnel et les autres détenus de par sa marginalité (dans ses actes criminels aussi). Il s'adapte généralement très mal à l'univers carcéral et les Dings ont souvent recours aux soins psychiatriques.

La seconde étude évoquée par Guy Lemire et Marion Vacheret (2009)⁹¹ est celle de Gilles Chantraine, menée en 2004 dans les établissements français. Ce chercheur a relevé trois formes d'adaptation au milieu carcéral.

La première forme d'adaptation est celle du « stratège ». Le stratège est un personnage plutôt influent du milieu carcéral, il fait souvent le lien entre les membres du personnel et les autres détenus. Cette position particulière lui vaut quelques traitements de faveur, il obtient les occupations les plus recherchées, un emploi privilégié.

⁹¹ M. Vacheret, G. Lemire (2009), op. cit.

Gilles Chantraine (2004) évoque aussi le cas du « tacticien » qui cherche à tirer le plus d'avantages et de profit personnels de ses rapports au personnel et à ses codétenus.

Enfin le chercheur aborde le cas du « soumis », qui l'est tant au personnel qu'aux autres détenus. Le soumis se trouve mis à l'écart de nombreuses activités et n'obtient pas des privilèges qui pourtant sont accordés sans mal à d'autres personnes incarcérées.

Gilles Chantraine (2004) a aussi analysé le rapport à l'incarcération des détenus en fonction de la trajectoire délictuelle, il a ainsi mis en lumière cinq « idéaux types »⁹².

Pour un certain nombre de détenus, l'enfermement est vécu comme inéluctable, cela concerne les détenus de type « Right Guys », l'incarcération est logique compte tenu de leurs actes, elle devient routinière et ils organisent généralement bien leur séjour, en obtenant de bons emplois par exemple.

Pour d'autres détenus, l'incarcération est vécue comme une pause dans leur carrière criminelle, un arrêt permettant une remise en forme, souvent physique, mais n'impliquant pas la cessation d'activités criminelles par la suite.

Il existe aussi l'enfermement dit « catastrophe », qui consiste en une véritable rupture avec la vie menée avant cet épisode, cela concerne notamment les « Square Johns ». Le contraste entre le mode de vie précédant la condamnation et la vie en milieu carcéral est difficile à vivre pour ces détenus qui n'assument pas toujours leur nouvelle condition de condamnés et sont souvent rejetés par leurs proches.

L'enfermement protecteur est vécu par certains détenus comme une échappatoire à un quotidien qu'ils ne pouvaient plus supporter, la prison est pour eux un refuge dans lequel ils reçoivent un abri, des soins et où ils peuvent avoir accès à un travail.

Enfin, l'enfermement peut être calculé pour certains détenus, il fait comme « partie des risques du métier », ces détenus ont un passé criminel bien rempli et supportent l'incarcération avec fatalité.

Ces idéaux types varient selon le comportement adopté par les détenus face à l'institution. Certains vont être très coopérants et adhérer aux objectifs de l'institution.

⁹² M. Vacheret, G. Lemire (2009), op. cit.

D'autres au contraire vont s'opposer et rejeter la prison, tout ce qu'elle représente et tous ceux qui la représentent. Enfin une dernière catégorie de détenus va avoir une attitude apathique vis-à-vis de l'établissement et de ses représentants, ils fuient l'institution, la domination et la contrainte qui la caractérisent par un repli sur soi, allant même jusqu'à la dépression.

(4) Les autres intervenants

Il existe d'autres intervenants dans le milieu carcéral, notamment le personnel médical et paramédical mais également des assistants sociaux et des intervenants extérieurs.

Les intervenants extérieurs sont très souvent des associations bénévoles comme par exemple l'association nationale des visiteurs de prison.

b) Le code de valeurs des détenus

Il semblerait qu'il existe un « code de valeurs des détenus », transmis oralement, c'est pour le moins ce qu'ont mis en lumière Sykes et Messinger en 1960, les règles de ce code seraient les suivantes⁹³ :

Tout d'abord en ce qui concerne la loyauté entre détenus, un détenu ne doit pas trahir un autre détenu auprès des autorités ni lui nuire.

Un détenu doit savoir garder son sang-froid.

On ne doit pas s'exploiter entre détenus, ceci implique respecter une parole donnée, ne pas voler ses codétenus et payer ses dettes.

Ne pas se montrer comme faible, faire preuve de courage face aux autres détenus et aux membres du personnel.

Ne pas « pactiser » avec « l'ennemi », c'est-à-dire toujours être méfiant vis-à-vis des surveillants et de la direction voire rejeter en bloc ce qu'ils représentent, et ainsi adhérer au groupe des détenus.

⁹³ M. Vacheret, G. Lemire (2009), op. cit.

Les principales valeurs transmises par ce code sont donc la solidarité, qui permet de faire face aux surveillants, le sang-froid sans lequel l'incarcération devient très pénible pour soi et les autres, le sens de l'honneur, le respect de ses codétenus et l'intégration parmi ses pairs.

Ce code de valeur peut être suivi à la lettre, mais aussi transgressé ; néanmoins celui qui ne respecte pas ces règles peut se trouver sévèrement puni soit par une exclusion sociale soit par une répression physique.

Ce code de valeur n'est pas officiel comme peut l'être le Code Civil, cependant tous les auteurs ayant écrit sur la prison s'accordent sur son existence.

c) Un langage des prisons

Selon la définition du Larousse, un argot est un « ensemble de mots particuliers qu'adopte un groupe social vivant replié sur lui-même et qui veut se distinguer et/ou se protéger du reste de la société ».

Comme nous l'avons vu dans le code de valeurs des détenus, il est important pour eux de bien se distinguer du personnel, de ne pas se confondre avec eux, et d'autre part il est tout aussi important de bien marquer sa solidarité, son intégration et son appartenance au groupe. Ceci passe par l'apprentissage et la maîtrise de cet argot.

L'argot des prisons est un code verbal à part qui doit être rapidement maîtrisé par le détenu sous peine d'exclusion. Il est teinté d'humour noir et d'amertume et reflète l'organisation sociale, le système relationnel du milieu carcéral et ses valeurs.

Par exemple, le rejet du personnel de surveillance ou de la direction est marqué par l'utilisation des pronoms « vous » ou « eux » en opposition à « nous » qui représente l'ensemble des détenus. L'assimilation de ceux qui ne respectent pas le code, par exemple en dénonçant un codétenu, à des animaux dont la réputation est mauvaise, le charognard par exemple ; est également une traduction du code de valeurs des détenus.

3. La « prisonn  risation »

a) Définition

La prisonn  risation est un terme dérivé de l  anglais « *prisonization* », il fut inventé par Clemmer en 1940 dans le cadre de son étude visant    déterminer dans quelle mesure le temps passé en prison pouvait influencer sur les attitudes des détenus.

La prisonn  risation est donc le phénomène d  adh  sion du détenu aux valeurs du milieu carcéral, son degré d  acceptation des codes de son nouvel univers.

b) Les études sur ce phénomène

De nombreuses études ont été menées sur ce phénomène, la première d  entre elles fut dirigée par Clemmer en 1940.

Selon Clemmer (1940), il existe des facteurs qui permettent    ce phénomène d  exister, ces facteurs sont les suivants :

- Tout d  abord le nouveau statut social du détenu, il perd son individualité par le port d  un uniforme, l  attribution d  un matricule et devient un numéro dans une masse de personnes formant le groupe des domin  s⁹⁴.
- Le détenu doit s  adapter    un nouveau mode de vie où il dépend complètement des surveillants, il doit également apprendre rapidement la signification du langage carcéral.
- L  environnement d  une prison est généralement hostile, le détenu ne peut donc se fier    rien ni personne.
- La prise de conscience de l  importance d  obtenir un emploi qui permet d  all  ger la peine du détenu, non seulement au niveau temporel, mais aussi par des avantages non-négligeables (l  argent gagné permet d  acheter des effets personnels, des objets de confort).

Les difficultés amenées par ce changement de mode de vie et la nécessité de s   adapter le plus vite possible, ainsi que la distance qui s   tablit entre le

⁹⁴ Cette étude ayant été faite en 1940, des changements ont opérés depuis, les uniformes et l  attribution d  un matricule se font de moins en moins, justement pour lutter contre cette perte d  individualisation.

personnel de la prison et les détenus, génèrent le phénomène de prisonnérification.

Mais ce phénomène ne touche pas uniformément toute la population carcérale, c'est pourquoi Clemmer a mis en lumière des conditions susceptibles d'accentuer la prisonnérification. Il évoque la longueur de la sentence, la personnalité instable de certains détenus, l'absence de relation avec des gens venant de l'extérieur, la volonté d'adhérer à un groupe primaire⁹⁵ et à ses valeurs, le fait de côtoyer des détenus sensibles à ce phénomène et enfin la propension à participer aux jeux de hasard et aux activités sexuelles du milieu.

Les conclusions de cette étude indiquent que ce phénomène touche tous les détenus mais pas de façon uniforme.

C'est en 1961 que Wheeler a entrepris d'étudier le phénomène de prisonnérification non plus uniquement en fonction du temps passé en prison, mais également en fonction du temps de peine restant à purger.

Pour ce faire, Wheeler a défini trois grandes phases de l'incarcération d'un prisonnier, la phase initiale correspond aux six premiers mois en détention, la phase finale aux six derniers mois avant la libération et enfin la phase centrale qui n'est pas fixe et qui correspond à la période entre la phase initiale et la phase finale.

Le chercheur a ainsi mesuré le degré d'adhésion du détenu aux valeurs du milieu carcéral en proposant aux prisonniers de donner leur avis dans un questionnaire décrivant des situations conflictuelles selon une échelle allant de l'accord total au désaccord total. Le questionnaire avait été préalablement présenté aux membres du personnel de surveillance. Plus les réponses des détenus s'opposaient à celles des gardiens, plus les prisonniers étaient prisonnérifiés.

L'étude de Wheeler (1961) indique une baisse significative de la conformité des réponses données par les détenus avec celles données par les gardiens pendant la phase centrale, puis une augmentation de celle-ci lors de la

⁹⁵ Les groupes primaires sont des groupes composés d'environ cinq détenus qui créent des liens entre eux.

phase finale. Les détenus sont donc plus sujets au phénomène de prisonnérification pendant la phase centrale que pendant les phases initiale et finale, et ceci sans distinction entre première incarcération et récidives⁹⁶.

Nous avons vu dans ce chapitre les particularités du milieu carcéral. Ces spécificités concernent d'abord le milieu carcéral en lui-même, un milieu clos avec une organisation spécifique et qui entraîne des conduites réactionnelles, elles aussi, particulières ; mais elles concernent aussi les détenus dont le profil sociologique penche en faveur d'une population majoritairement composée de personnes jeunes, issues de milieux défavorisés, dont le niveau d'instruction est faible et qui sont généralement désaffiliés des structures sociales traditionnelles (comme la famille par exemple).

Cette population est un sujet d'étude orthophonique intéressant dans la mesure où l'on considère l'impact environnemental sur les performances en langage oral et écrit. La désaffiliation et l'origine socioéconomique (et donc on peut supposer socioculturelle) de ces individus pourraient avoir influencées leurs performances.

La rupture sociale, allant souvent de pair avec le désinvestissement scolaire des plus jeunes de ces détenus, pourrait être la cause sous-jacente à un déficit en langage écrit ; mais ce déficit pourrait également être sous-tendu par une performance faible en langage oral qui serait concomitante à la rupture sociale.

⁹⁶ M. Vacheret, G. Lemire (2009), op. cit.

III. Partie pratique

Comme nous l'avons vu précédemment, la population carcérale possède des caractéristiques particulières ; l'illettrisme, l'origine sociale ainsi que le faible niveau d'instruction des détenus laissent supposer que cette population pourrait nécessiter un suivi orthophonique particulier.

La population des détenus mineurs est, elle-aussi, particulière. La plupart de ces jeunes sont en rupture avec la société, la plupart d'entre eux sont déscolarisés depuis le collège.

Ma partie pratique portera sur l'analyse des bilans effectués par Mme Roure, dans le cadre de son emploi en tant qu'orthophoniste du Quartier Mineur de la Maison d'Arrêt de Grasse.

A. Protocole

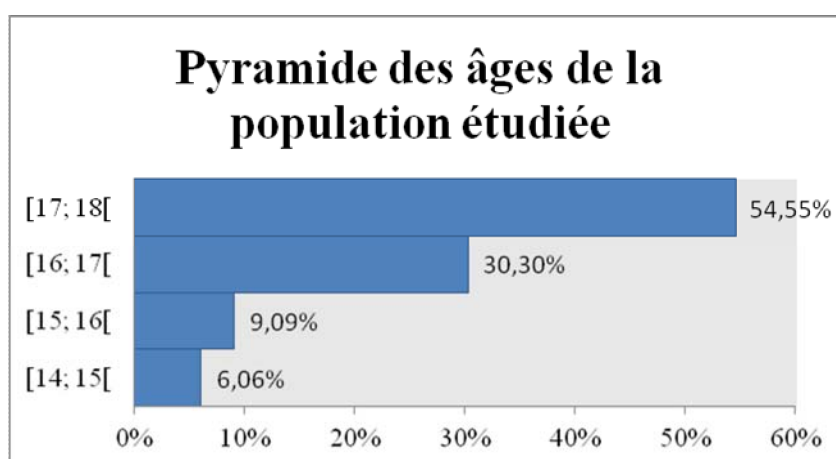
Ces bilans comportent une évaluation du niveau de lecture, une évaluation de la compréhension en lecture, un bilan orthographique ainsi que la partie vocabulaire du TLOCC.

Mme Roure n'a pas fait passer la partie morphosyntaxique du TLOCC, estimant que les détenus auraient été en trop grande difficulté face à cette épreuve.

1. Population

Notre étude portera sur une trentaine de cas, dont les passations ont été faites entre janvier et octobre 2009. Ces cas sont les plus récents et permettront donc de montrer l'état actuel des besoins orthophoniques dans un établissement du milieu carcéral, en plus de fournir une base de données qui pourra nous permettre d'infirmer ou de confirmer la corrélation entre vocabulaire et langage écrit.

L'étude concernera 33 jeunes entre 14 ans 5 mois et 17 ans 11 mois, se répartissant selon leur âge comme suit :



Plus de la moitié de ces jeunes ont entre 17 et 18 ans, un tiers environ ont entre 16 et 17 ans. Cette population est donc majoritairement composée de grands adolescents.

Quatre des 33 cas étudiés étaient des jeunes étrangers, résidant en France depuis peu de temps et ne maîtrisant que très peu la langue, par conséquent certaines épreuves du bilan étaient extrêmement difficiles voire impossibles à réaliser pour eux ; nous prendrons tout de même ces quatre cas en considération et ce par souci d'une représentation la plus précise possible de la population carcérale étudiée.

2. Présentation des épreuves

a) Niveau de lecture

Le niveau de lecture a été évalué avec l'Alouette. Ce bilan permet d'estimer le niveau de lecture en établissant un indice de précision et un indice de vitesse. Ces deux indices permettent de situer l'individu par rapport à la norme de son âge ou de son niveau scolaire. Pour les mineurs ayant été déscolarisés, Mme Roure a coté ce test selon leur âge réel ; pour les jeunes faisant encore partie d'un cursus scolaire le test a été coté selon leur niveau scolaire. Le test de l'Alouette n'est pas coté en âge au-delà de 16 ans, pour les sujets ne faisant pas partie d'un cursus scolaire et ayant entre 17 ans et 17 ans 11 mois, Mme Roure s'est servie de la cotation pour un niveau de seconde.

Mme Roure utilise les termes de « lecteurs experts », « en difficulté », « en grande difficulté » et « non-lecteurs » auxquels elle a adjoint le terme « étranger ». Les lecteurs experts ont un niveau de lecture équivalent ou supérieur à un niveau 5^{ème} ñ janvier (12 ans 6 mois). Les lecteurs en difficulté ont un niveau de lecture correspondant à un niveau allant du CM1 ñ septembre (9 ans 2 mois) à 5^{ème} ñ décembre (12 ans 5 mois). Les lecteurs en grande difficulté ont un niveau de lecture équivalent à un niveau allant du CE1 ñ septembre (7 ans 2 mois) au CM1 ñ août (9 ans 1 mois). Enfin, les non-lecteurs ont un niveau de lecture allant du niveau CP ñ septembre (6 ans 6 mois) au niveau CP ñ août (7 ans 1 mois).

La détermination d'un âge de lecture par le test de l'Alouette a été abandonnée dans sa version révisée qui propose une cotation en centiles ou en écarts-types. Cependant, et afin de faciliter la lecture des graphiques que nous présenterons, nous garderons les termes utilisés par Mme Roure ; à savoir « expert », « en difficulté », « en grande difficulté », « non-lecteur » et « étranger ».

b) Compréhension en lecture

La compréhension en lecture a été testée avec le VOL du PC, étalonné de 11 à 18 ans, ce test permet d'analyser la fonctionnalité de la lecture par la prise en compte de la rapidité de lecture, des erreurs qui peuvent être commises et cinq épreuves de compréhension.

Etant donné que la précision de lecture et la vitesse de lecture ont été analysées par la passation de l'Alouette, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'évaluation de la compréhension en lecture. Ces cinq épreuves permettent d'objectiver à la fois la compréhension fine du texte mais également celle plus globale. Nous utiliserons les résultats obtenus en total de compréhension du texte lu pour avoir une idée générale du niveau de compréhension en lecture.

c) Vocabulaire en langage oral

La partie vocabulaire du Test de Langage Oral Complexe pour Collégiens (TLOCC) a été utilisée pour tester le niveau de vocabulaire en langage oral. Celle-ci se déroule en deux temps ; tout d'abord le versant réceptif est testé par une épreuve de désignation d'images sur des planches ; puis le versant expressif est testé par la dénomination des mêmes images. Les deux versants sont testés à distance l'un de l'autre. Nous observerons les résultats obtenus dans l'un et l'autre domaine lors de notre présentation des résultats généraux, mais notre analyse corrélationnelle concernera principalement les résultats obtenus en total vocabulaire à l'oral.

d) Niveau d'orthographe

Lorsque cela a été possible, le niveau d'orthographe a été testé avec la dictée A de Chronosdictées, cotée pour un niveau 3^{ème}. Lorsque cette dictée n'a pu être proposée car trop difficile pour le sujet, Mme Roure proposait la dictée « Le Corbeau » du L2MA (Langage Oral, Langage Ecrit, Mémoire et Attention) qui est cotée de 8 ans 6 mois jusqu'à 10 ans 6 mois.

Mon analyse tendra donc à estimer la corrélation pouvant exister entre le niveau de vocabulaire et le langage écrit, du point de vue de la lecture, de la compréhension en lecture et du niveau d'orthographe.

B. Résultats

Nous commencerons par évoquer les résultats de l'ensemble de la population aux différentes épreuves proposées, puis nous étudierons les corrélations entre les performances aux différents items.

1. Résultats généraux

a) Niveau de lecture

L'Alouette a permis d'établir la précision et la rapidité de lecture des sujets.

Niveau de lecture	
Expert	18,19%
En difficulté	42,42%
En grande difficulté	24,24%
Non-lecteur	6,06%
Etrangers	9,09%

Ce tableau est un récapitulatif des résultats observés. On peut s'apercevoir que plus de 80% des mineurs étudiés ne sont pas des lecteurs experts, une grande majorité d'entre eux sont en difficulté en lecture.

b) Compréhension en lecture

L'épreuve de compréhension en lecture, VOL du PC permet de situer chacun des individus par rapport à la norme.

Compréhension en lecture	
+ 1 σ	6,06%
Norme	39,39%
-1 σ	24,24%
-2 σ	18,19%
Impossible	12,12%

Les résultats à ce test de compréhension en lecture mettent en évidence que plus de la moitié des sujets montrent un niveau inférieur à la norme d'au moins un écart-type.

c) Vocabulaire en langage oral

Niveau de vocabulaire en langage oral	
Norme	24,24%
-1 é	15,15%
-2 é	45,46%
-3 é	6,06%
Impossible	9,09%

Le niveau de vocabulaire en langage oral est donc en-dessous de la norme pour près de deux tiers de la population étudiée.

d) Niveau d'orthographe

Le niveau d'orthographe a été testé avec Chronosdictées, la contrainte temporelle n'a pas été prise en compte.

Niveau d'orthographe	
Norme	6,06%
-1 é	18,19%
-2 é	9,09%
-3 é	9,09%
-4 é	12,12%
-5 é	12,12%
-6 é	12,12%
Impossible	21,21%

L'épreuve d'orthographe a été cotée pour un niveau de troisième. Les résultats indiquent que seuls 6,06% des sujets étudiés se situent dans la norme pour un niveau de 3^{ème}. Il est à noter qu'une partie de ces jeunes ont été déscolarisés avant la fin du collège, tous n'ont donc pas suivi un cursus scolaire jusqu'en 3^{ème}.

Pour certains individus pour qui il n'a pas été possible de présenter la dictée de Chronosdictées, Mme Roure a proposé la dictée du L2MA « Le Corbeau ». Le L2MA

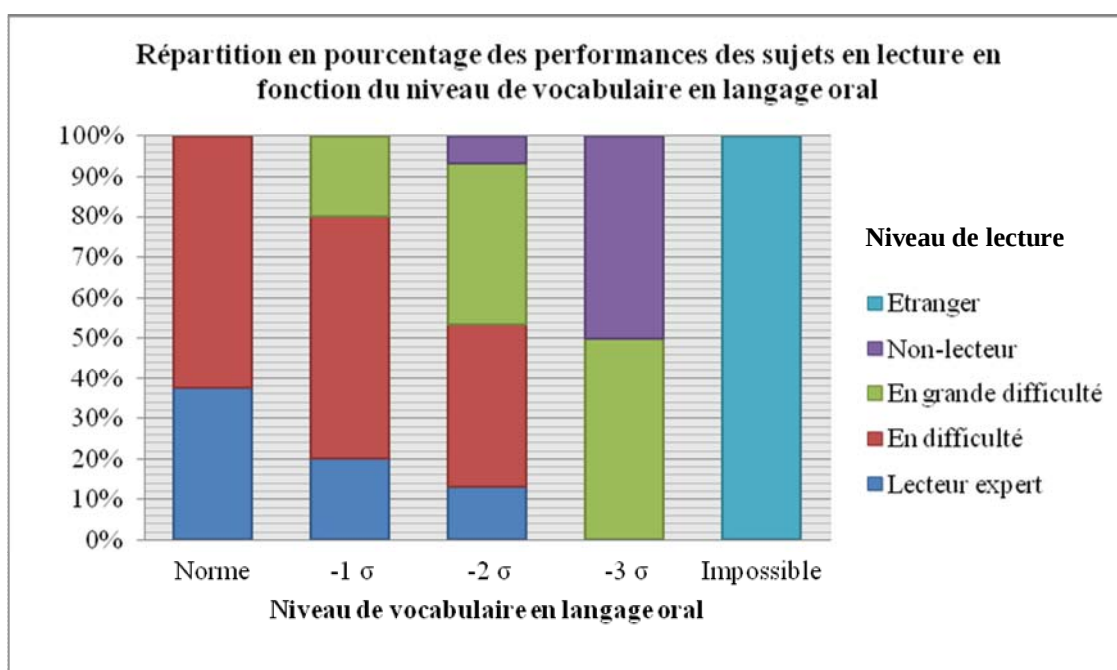
est coté jusqu'à 10 ans 6 mois. Les résultats obtenus à cette dictée étaient également très faibles, certains sujets n'ayant pas pu l'effectuer dans sa totalité.

2. Corrélations

Nous allons maintenant étudier les possibles corrélations entre le niveau de vocabulaire en langage oral et les différents domaines du langage écrit qui ont été testés.

Nous commencerons par mettre en relation le niveau de vocabulaire avec le niveau de lecture, avec le niveau de compréhension en lecture puis avec le niveau d'orthographe. Nous chercherons par la suite à observer les corrélations pouvant exister entre les différents domaines du langage écrit entre eux.

a) *Corrélation entre niveau de vocabulaire à l'oral et niveau en lecture*



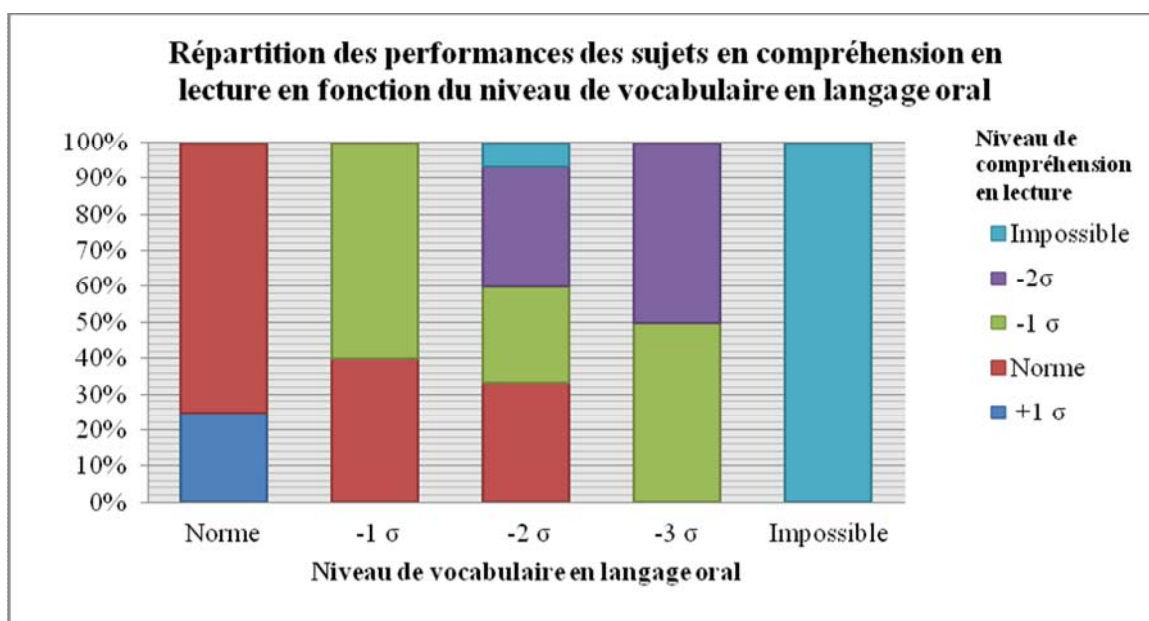
Le graphique ci-dessus a été réalisé en croisant les données obtenues pour la population étudiée en niveau de vocabulaire en langage oral et en niveau de lecture. Nous avons étudié les individus en les classant par niveau de vocabulaire et en comparant leurs performances en lecture pour chaque catégorie. Par exemple, sur tous

les sujets se situant dans la norme pour la partie vocabulaire du TLOCC, 62,50% sont des lecteurs en difficulté et 37,5% sont des lecteurs experts.

En observant cet histogramme, on peut noter qu'en-dessous de -2 écarts-types, les lecteurs experts et en difficulté ne sont plus représentés. On remarque également qu'aucun des non-lecteurs, étrangers ou lecteurs en grande difficulté ne sont dans la norme pour le vocabulaire en langage oral. Le pourcentage de lecteurs experts décroît de façon non-linéaire en fonction de la diminution du niveau de vocabulaire, il en va de même pour le pourcentage de lecteurs en difficulté. À l'inverse, les pourcentages de lecteurs en grande difficulté et de non-lecteurs augmentent en fonction de la baisse des performances en vocabulaire.

Il semble donc que les niveaux de vocabulaire et de lecture diminuent conjointement.

b) Corrélation entre niveau de vocabulaire et niveau de compréhension en lecture



L'histogramme ci-dessus a été réalisé en croisant les résultats en niveau de compréhension en lecture et en vocabulaire en langage oral.

En observant ce graphique, on remarque que tous les individus se situant dans la norme en vocabulaire ont également un bon niveau en compréhension en lecture. Ce niveau allant décroissant en fonction du niveau en vocabulaire.

Il paraît logique que vocabulaire et compréhension en lecture soient corrélés. Cependant, on observe une persistance d'une compréhension en lecture dans la norme jusqu'à moins deux écarts-types, cette persistance peut relever du fait que le contexte facilite la compréhension d'un terme même lorsque celui-ci ne fait pas partie du lexique.

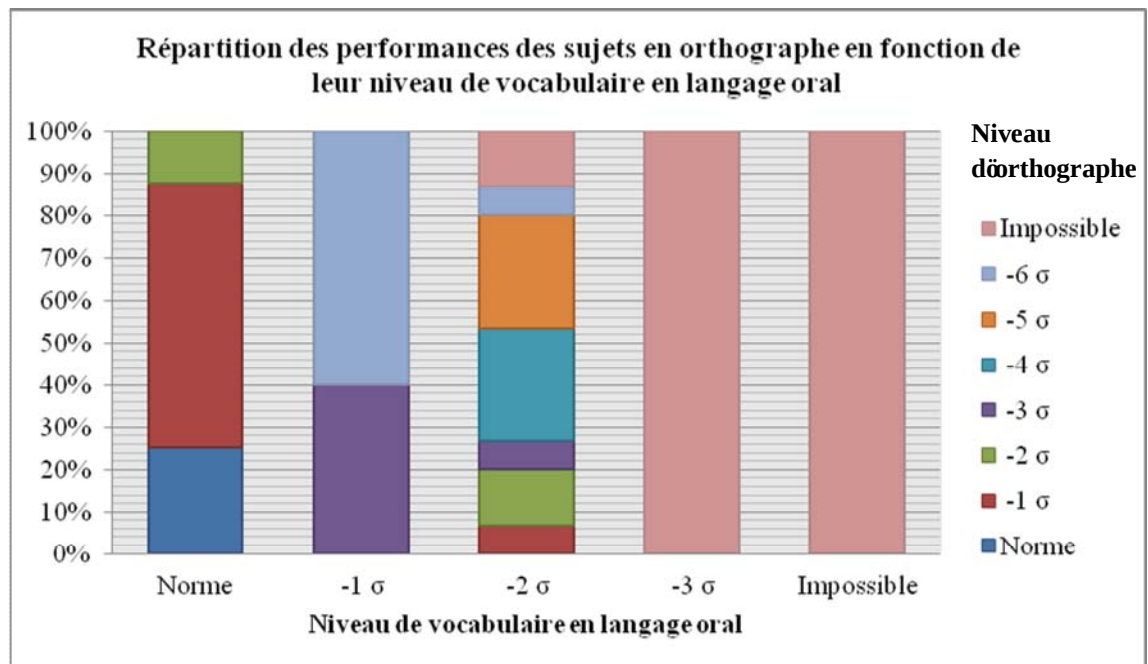
L'évaluation du vocabulaire d'un sujet est une tâche ardue dans la mesure où il est impossible de tester le lexique entier d'un individu (70 000 mots environ pour un adulte cultivé), les tests de vocabulaire choisissent donc certains termes au détriment des autres. Il est fort plausible que les termes utilisés dans le texte du VOL du PC soient plus accessibles pour les sujets étudiés que ceux testés par le TLOCC.

De plus, le niveau de compréhension en lecture est également sous-tendu par le niveau de lecture et de la compréhension générale de la langue.

La différence de terminologie pourrait donc biaiser l'étendue de cette corrélation par un meilleur niveau en compréhension en lecture pour des performances en vocabulaire moins importantes, et donc un coefficient de corrélation moins important que celui qu'on obtiendrait en harmonisant la terminologie des deux épreuves.

A titre indicatif, on obtient un coefficient de corrélation pour ces deux variables d'une valeur de 0,4822. Ce résultat sous-tend que les deux variables ne sont pas indépendantes l'une de l'autre mais ne sont pas non plus significativement corrélées.

c) *Corrélation entre niveau de vocabulaire et niveau en orthographe*



Comme nous l'avons vu précédemment, le niveau d'orthographe de la population étudiée est très disparate, allant de la norme jusqu'à moins six écarts-types. Ce graphique est une représentation des performances des sujets en orthographe en fonction de leur niveau en vocabulaire en langage oral.

Au vu de cet histogramme, on constate que les niveaux d'orthographe et de vocabulaire ne semblent pas corrélés. Toutefois, on peut noter que les performances des sujets ayant un niveau de vocabulaire se situant dans la norme ont un niveau d'orthographe toujours égal ou supérieur à moins deux écarts-types, alors que les sujets dont le niveau de vocabulaire est moins important ont des performances en orthographe s'étendant de la norme jusqu'à moins six écarts-types (quand il a été possible de tester le niveau d'orthographe avec Chronosdictées).

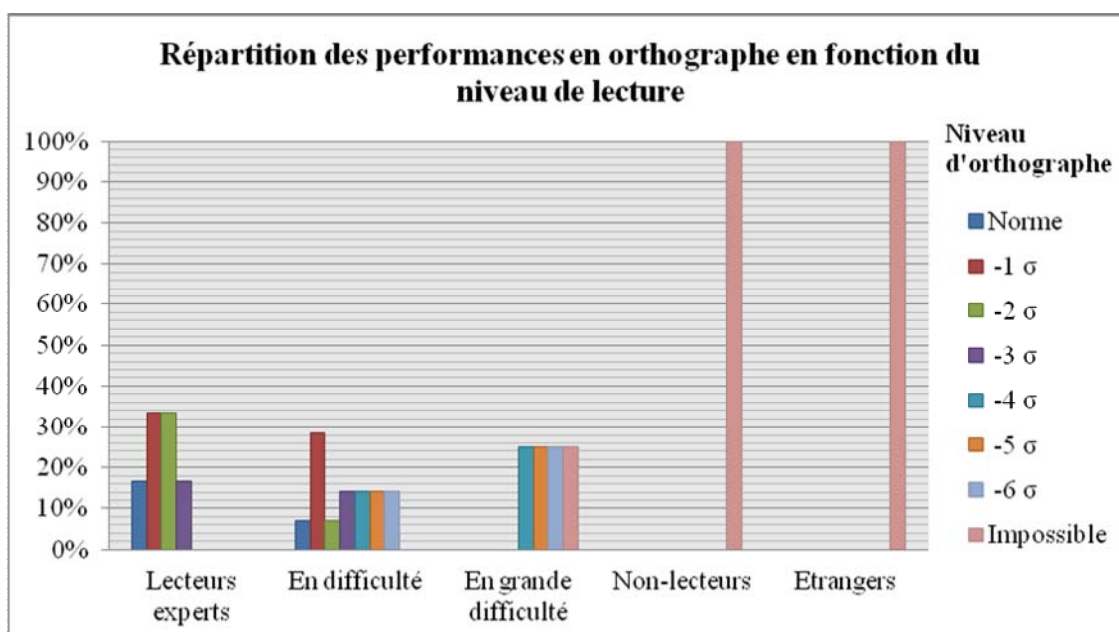
On peut également relever qu'en-dessous d'un niveau de vocabulaire équivalent à moins trois écarts-types, le niveau d'orthographe n'a pas permis la passation de Chronosdictées.

Nous avons également comparé la fréquence du type d'erreurs orthographiques en fonction du niveau de vocabulaire. Ces fréquences peuvent être comparées aux fréquences générales correspondantes afin d'évaluer la surreprésentation ou la sous-représentation d'un type d'erreur. Le tableau suivant résume les résultats obtenus.

Type d'erreurs	Population totale	Vocabulaire Norme	Vocabulaire -1 σ	Vocabulaire -2 σ
Phonétiques	8,77%	3,37%	8,15%	12,34%
Segmentations	4,23%	2,03%	8,31%	4%
Omissions	1,21%	1,19%	1,12%	1,24%
Usage	21,34%	19,39%	27,74%	20,10%
Syntaxiques	64,45%	74,02%	54,68%	62,32%

Outre l'augmentation du pourcentage d'erreurs de type phonétique et la faible croissance de la fréquence d'omissions, on ne remarque pas de corrélation particulière entre le niveau de vocabulaire et la fréquence du type d'erreurs commises. L'augmentation de la fréquence d'erreurs de type phonétique pourrait s'apparenter avec l'affaiblissement du niveau de lecture, en lien avec le niveau de vocabulaire, observé plus haut.

d) *Corrélation entre niveau de lecture et niveau d'orthographe*



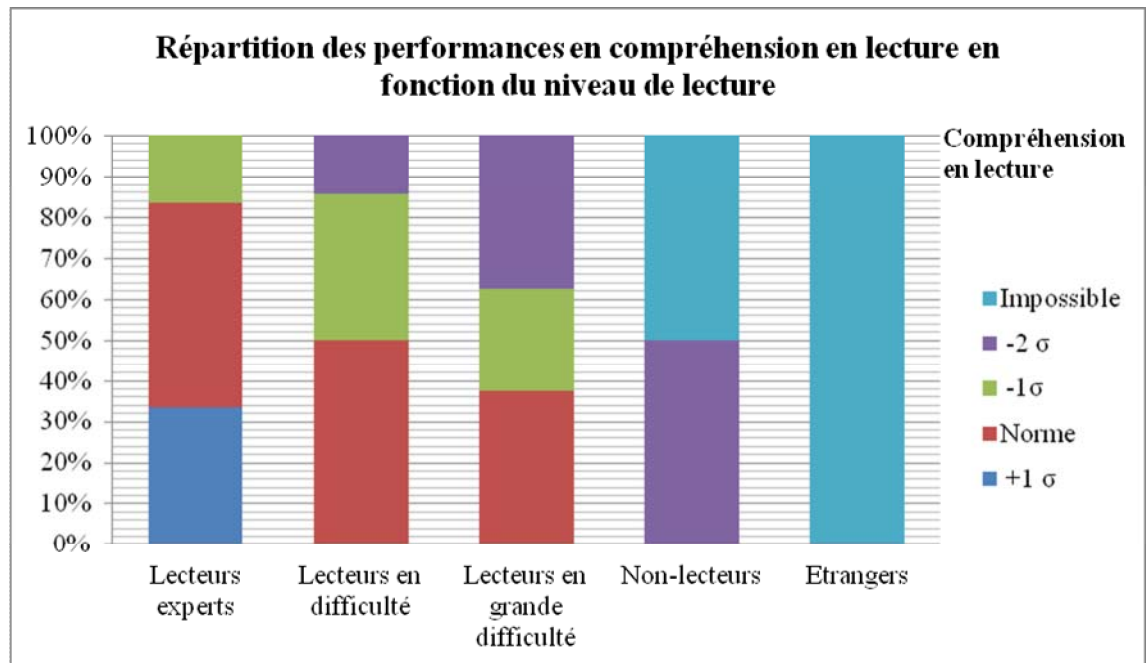
Ce graphique a été disposé différemment des précédents pour permettre de mieux apprécier la corrélation entre les performances en lecture et en orthographe.

En effet, on s'aperçoit que le niveau d'orthographe et le niveau de lecture diminuent conjointement, on peut donc supposer que ces deux domaines du langage écrit sont corrélés dans la population étudiée.

Type d'erreurs	Population totale	Lecteurs Experts	Lecteurs en difficulté	Lecteurs en grande difficulté
Phonétiques	8,77%	4,28%	8,08%	14,87%
Segmentations	4,23%	3,28%	4,18%	5,27%
Omissions	1,21%	0,93%	1,34%	1,15%
Usage	21,34%	16,17%	23,34%	21,9%
Syntaxiques	64,45%	75,34%	63,06%	56,81%

Dans ce tableau, nous n'avons pris en compte que les sujets dont le niveau permettait la passation de Chronosdictées. On s'aperçoit que la fréquence des erreurs de type phonétique est dépendante du niveau de lecture, ce type d'erreur est de plus en plus fréquent lorsque le niveau en lecture considéré est de plus en plus faible. Les erreurs de segmentation sont elles aussi plus fréquentes lorsque le niveau en lecture s'affaiblit mais de façon moins significative. La fréquence des omissions reste, quant à elle, stable ; tout comme la fréquence des erreurs d'orthographe lexical (usage) qui demeure aux alentours de 21%. La fréquence des erreurs syntaxiques diminue car ce type d'erreur orthographique est moins représenté compte tenu de l'accroissement de la fréquence d'autre type d'erreurs.

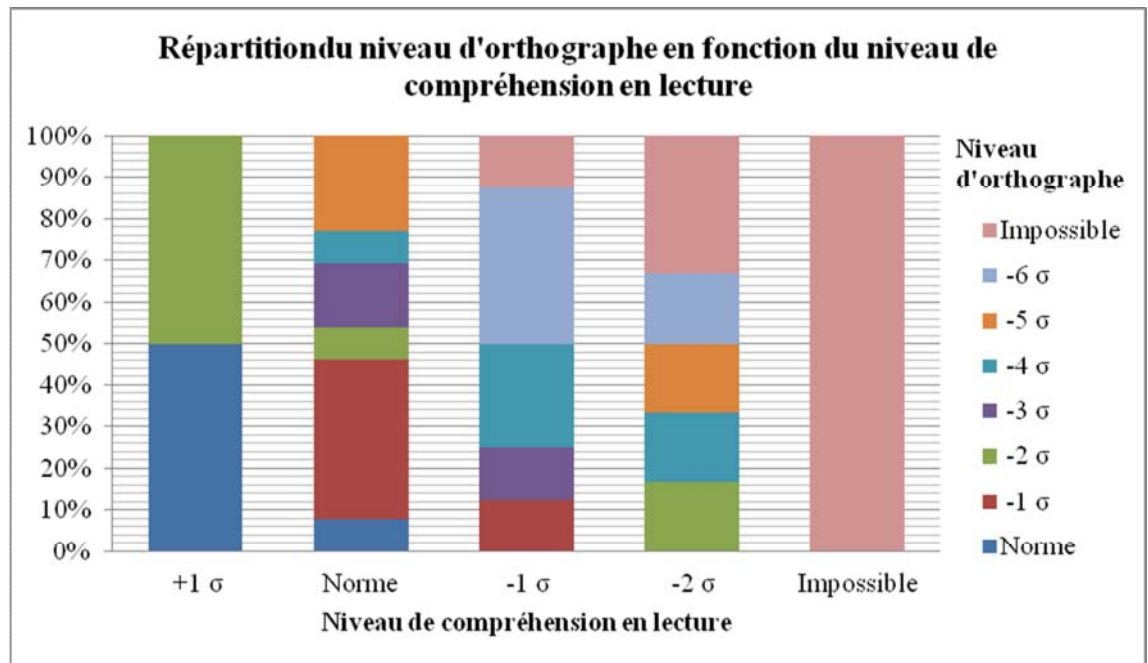
e) *Corrélation entre niveau en lecture et niveau de compréhension en lecture*



Sur ce graphique, nous pouvons observer une diminution conjointe des niveaux de lecture et de compréhension en lecture. En effet, 83,33% de la population des lecteurs experts a un niveau de compréhension en lecture supérieur à la norme, ce pourcentage décroît à 50% pour les lecteurs en difficulté, puis diminue à 37,5% pour les lecteurs en grande difficulté. Aucun des non-lecteurs n'a un niveau de compréhension au-dessus de moins deux écarts-types. On note également une augmentation du pourcentage de sujets ayant un niveau de compréhension en lecture équivalent à moins deux écarts-types à mesure que le niveau de lecture s'affaiblit.

Il semble donc que le niveau de lecture et la compréhension en lecture soient corrélés.

f) *Corrélation entre niveau de compréhension en lecture et niveau en orthographe*



Cet histogramme met en évidence des résultats disparates. En effet, on ne trouve aucune corrélation entre le niveau d'orthographe et la compréhension en lecture.

Type d'erreurs	Population totale	Niveau de compréhension en lecture			
		+1 ũ	Norme	-1 ũ	-2 ũ
Phonétiques	8,77%	1,28%	7,79%	10,08%	13,39%
Segmentations	4,23%	0%	4,23%	4,85%	5,23%
Omissions	1,21%	0%	1,59%	1,08%	0,76%
Usage	21,34%	16,54%	21,49%	23,19%	20,10%
Syntaxiques	64,45%	82,18%	64,90%	60,80%	60,52%

Ce tableau montre une augmentation de la fréquence des erreurs de type phonétique en fonction de la baisse du niveau de compréhension en lecture. La fréquence des erreurs de segmentation est nulle pour les sujets ayant un très bon niveau

de compréhension en lecture et correspond relativement à la fréquence calculée sur l'ensemble de la population pour les autres individus. Il en va de même pour la fréquence des omissions. La fréquence des erreurs d'orthographe lexicale est également proche de celle évaluée pour l'ensemble de la population, sauf pour les sujets ayant un niveau de compréhension en lecture égal à plus un écart-type, pour lesquels cette fréquence est légèrement moins importante. La fréquence d'erreurs syntaxiques se situe également autour de la valeur trouvée pour la population totale, exception faite pour les individus ayant un niveau de compréhension en lecture équivalent à plus un écart-type pour qui cette fréquence est plus élevée ; ce qui est logique compte tenu du fait que les fréquences des erreurs phonétiques et d'usage sont moins importantes que dans les autres cas de figure.

Il pourrait donc y avoir une corrélation entre la fréquence d'erreurs phonétiques et le niveau de compréhension en lecture. Ce phénomène pourrait être expliqué par le fait que, dans la population étudiée, il existe une corrélation entre niveau de lecture et compréhension en lecture et comme nous avons vu préalablement la fréquence des erreurs phonétiques est dépendante du niveau de lecture.

Les interdépendances observées entre les différents domaines du langage écrit testés nous amènent à penser que le niveau de vocabulaire seul ne détermine pas les performances dans ces domaines, mais qu'il agit de façon complémentaire sur l'acquisition et le développement de certaines capacités langagières à l'écrit.

Conclusion

Le milieu carcéral est un sujet d'étude particulièrement intéressant, tant sur le plan sociologique, parce qu'il s'agit d'un milieu dont la population est bien spécifique, que sur le plan psychologique, car il s'agit d'un environnement dans lequel les conditions de vie sont particulières, mais aussi sur le plan orthophonique, car il y a un réel besoin thérapeutique.

Les performances langagières des sujets de cette étude nous laissent entrevoir les difficultés auxquelles ils peuvent être confrontés de façon quotidienne.

Les résultats des bilans étudiés mettent en lumière une véritable nécessité d'un suivi orthophonique pour la majeure partie de ces détenus. Ce suivi n'est pas toujours possible au sein de l'établissement puisque certains mineurs ne séjournent pas en détention plus de quelques mois et que des plages horaires sont difficilement aménageables pour l'orthophonie, les heures de promenade ou encore d'école passant en priorité dans l'administration pénitentiaire. Il faut dire que l'intervention d'un orthophoniste dans ce milieu est un fait relativement récent et que, par conséquent, ses modalités ne sont pas encore bien déterminées sur le plan administratif.

Les résultats obtenus nous indiquent qu'une part des difficultés de langage à l'écrit de ces jeunes pourrait être en lien avec des difficultés en vocabulaire à l'oral, mais que ces dernières ne sauraient être le seul facteur déterminant le niveau en langage écrit. En effet, le niveau de lecture, le niveau d'orthographe et le niveau de compréhension en lecture semblent être corrélés entre eux.

Cependant, compte tenu de la littérature disponible sur ce sujet, il est fortement probable que d'autres capacités en langage oral sous-tendent les capacités en langage écrit.

C'est pourquoi il serait intéressant de réaliser une étude en incluant dans les variables étudiées davantage d'habiletés du langage oral, comme par exemple l'articulation, la conscience phonologique, la compréhension du langage oral, ou encore les capacités morpho-syntaxiques à l'oral.

Bibliographie

LIVRESQUE :

BAUTIER E. & RAYOU P. [2009]. *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, éditions Presses Universitaires de France, collection « Education & Société », Paris

BAYLON C. [1991]. *Sociolinguistique. Société, Langue et Discours*, éditions Nathan

COMBESSIE P. [2009]. *Sociologie de la prison*, éditions La Découverte, collection « Repères » section Sociologie

CROIZET J-C. & LEYENS J-P. [2007]. *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, éditions Armand Colin, série « Regards psychosociaux », Paris

DELAHAIE M. [2004]. *L'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble*, éditions INPES

GUENO J-P. (sous la direction de) [2000]. *Paroles de détenus*, éditions Libro, coédition Radio France

JAKOBSON R. [1969]. *Langage enfantin et aphasie*, les éditions de minuit, Paris

KAIL M. & FAYOL M. [2007]. *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*, éditions Presses Universitaires de France, collection « Psychologie et sciences de la pensée », Paris

KAIL M. & FAYOL M. [2008]. *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*, éditions Presses Universitaires de France, collection « Psychologie et sciences de la pensée », Paris

VACHERET M. & LEMIRE G. [2007]. *Anatomie de la prison contemporaine*, éditions Les Presses de l'Université de Montréal, collection « Paramètres », Montréal

ARTICLES :

ARMAND F. [2000]. « Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde », *The Canadian Modern Language Review*, 56, 3

FRAISSE P. & BREYTON M. [1959]. « Comparaisons entre les langages oral et écrit », *L'année psychologique*. Vol. 59, No. 1. pp. 61-71

PEYTARD J. « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques », *Apprentissage de français langue maternelle*, Vol. 6, No. 1, pp. 35-47

STORCH S. A. & WHITEHURST G. J. [2002]. « Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence From a Longitudinal Structural Model », *Developmental Psychology*. Vol. 38, No. 6, 934-947, American Psychological Association, Inc

INTERNET :

www.insee.fr site de l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

www.persee.fr site du Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Direction de l'enseignement supérieur

ANNEXES

Annexe 1

Chiffres clés de l'administration pénitentiaire, Ministère de la Justice,

1^{er} Janvier 2000

(Source : GUENO J-P. (sous la direction de) [2000]. *Paroles de détenus*, édition Libro, coédition Radio France)

186 établissements pénitentiaires dont	118 maisons d'arrêt
	25 centres de détention
	6 maisons centrales
	24 centres pénitentiaires
	13 centres autonomes de semi-liberté

49 657 places

51 441 détenus dont 18 100 prévenus (35%) et 33 341 condamnés.

Pourcentage de femmes : 3,7%

82 détenus pour 100 000 habitants

Causes :

25% vol simple et qualifié
22,6% viols et autres agressions sexuelles
14,8% affaires de drogue
10,5% meurtre

En moyenne pour 100 détenus : 40 personnels de surveillance/1 travailleur social

38% des détenus sont illettrés

20% des détenus ne maîtrisent pas la langue française

Glossaire du milieu carcéral

Centre de détention : Accueille les condamnés considérés comme présentant les meilleures perspectives de réinsertion. Le régime de détention y est par conséquent orienté vers la resocialisation des détenus.

Centre de semi-liberté : Reçoit des condamnés admis au régime de la semi-liberté ou du placement extérieur sans surveillance.

Centre pénitentiaire : Etablissement mixte comprenant au moins deux quartiers à régimes de détention différents (maison d'arrêt, centre de détention et/ou maison centrale).

Condamné : Personne détenue dans un établissement pénitentiaire en vertu d'une condamnation judiciaire définitive.

Maison Centrale : Reçoit les condamnés les plus difficiles. Le régime de détention y est orienté vers la sécurité.

Maison d'arrêt : Reçoit les prévenus placés en détention provisoire et les condamnés à une courte peine (inférieure à un an).

Prévenu : Personne détenue dans un établissement pénitentiaire pour une infraction qui n'a pas encore été jugée ou dont la condamnation n'est pas définitive.

Semi-liberté : Modalité d'exécution d'une peine permettant à un condamné d'exercer, hors d'un établissement pénitentiaire, une activité professionnelle, de suivre un enseignement ou une formation ou encore de bénéficier d'un traitement médical. Le condamné peut rejoindre le centre de semi-liberté à l'issue de ses activités.

Annexe 3

Population selon la nationalité

Année de recensement	Population (en milliers)	Part de la population		
		Français de naissance (en %)	Français par acquisition (en %)	Étrangers (en %)
1921	38 798	95,4	0,7	3,9
1926	40 228	93,4	0,6	6,0
1931	41 228	92,5	0,9	6,6
1936	41 183	93,4	1,3	5,3
1946	39 848	93,5	2,1	4,4
1954	42 781	93,4	2,5	4,1
1962	46 459	92,6	2,8	4,7
1968	49 655	92,1	2,7	5,3
1975	52 599	90,8	2,6	6,5
1982	54 296	90,5	2,6	6,8
1990	56 652	90,5	3,1	6,3
1999	58 521	90,4	4,0	5,6
Au 1er janvier 2005	60 825	90,0	4,3	5,7
Au 1er janvier 2006	61 400	89,9	4,3	5,8

Champ : France métropolitaine.

Source : Insee, recensements de la population.

Annexe 4

Nombre de personnes mises en cause

	2008				Évolution en %	
	Mis en cause en milliers					
	Femmes	Hommes	Total	dont mineurs	2003/2008	2007/2008
Toute infraction	177,2	995,2	1 172,4	207,8	22,6	3,9
dont :						
atteintes aux biens	51,0	259,0	310,1	103,5	0,5	-1,5
atteintes volontaires à l'intégrité physique	31,1	206,0	237,2	44,8	37,0	4,4
escroqueries et infractions économiques et financières (hors législation du travail)	24,3	60,2	84,5	4,0	20,6	6,0
infractions révélées par l'action des services	32,3	354,1	386,4	40,6	42,6	8,2

Champ : France métropolitaine.

Source : ONDRP.

	France						France métropolitaine					
	Âge moyen			Âge médian			Âge moyen			Âge médian		
	Ensemble	Hommes	Femmes	Ensemble	Hommes	Femmes	Ensemble	Hommes	Femmes	Ensemble	Hommes	Femmes
1970	nd	nd	nd	nd	nd	nd	34,84	33,14	36,46	32,63	30,88	34,47
1975	nd	nd	nd	nd	nd	nd	35,02	33,36	36,62	31,75	29,88	33,74
1980	nd	nd	nd	nd	nd	nd	35,67	34,01	37,25	31,56	29,83	33,39
1985	nd	nd	nd	nd	nd	nd	36,20	34,57	37,75	33,47	32,24	34,74
1990	nd	nd	nd	nd	nd	nd	36,88	35,29	38,39	34,67	33,36	35,98
1991	36,86	35,29	38,35	34,69	33,38	36,00	37,05	35,46	38,56	34,95	33,62	36,26
1992	37,03	35,47	38,52	34,97	33,65	36,27	37,22	35,64	38,72	35,22	33,88	36,54
1993	37,22	35,66	38,70	35,25	33,93	36,56	37,41	35,83	38,90	35,50	34,16	36,83
1994	37,42	35,87	38,89	35,55	34,22	36,87	37,61	36,04	39,09	35,80	34,45	37,14
1995	37,63	36,08	39,09	35,87	34,55	37,16	37,82	36,26	39,30	36,11	34,78	37,42
1996	37,82	36,28	39,28	36,17	34,85	37,48	38,01	36,46	39,48	36,42	35,08	37,75
1997	38,01	36,47	39,46	36,47	35,13	37,78	38,20	36,64	39,67	36,71	35,36	38,04
1998	38,20	36,66	39,64	36,77	35,41	38,11	38,39	36,84	39,85	37,02	35,64	38,38
1999	38,37	36,84	39,82	37,01	35,68	38,32	38,57	37,02	40,02	37,25	35,90	38,59
2000 (r)	38,55	37,02	39,98	37,30	35,97	38,61	38,73	37,19	40,18	37,52	36,17	38,86
2001 (r)	38,70	37,17	40,13	37,62	36,25	38,96	38,88	37,34	40,33	37,84	36,44	39,22
2002 (r)	38,85	37,33	40,28	37,88	36,50	39,24	39,03	37,49	40,48	38,09	36,69	39,49
2003 (r)	39,01	37,49	40,44	38,21	36,77	39,62	39,19	37,65	40,64	38,42	36,95	39,87
2004 (r)	39,16	37,64	40,59	38,43	36,99	39,86	39,34	37,80	40,78	38,64	37,16	40,10
2005 (r)	39,34	37,81	40,77	38,67	37,20	40,11	39,51	37,97	40,96	38,86	37,37	40,34
2006 (r)	39,50	37,97	40,94	38,86	37,39	40,32	39,67	38,12	41,13	39,05	37,56	40,54
2007 (r)	39,65	38,11	41,09	39,03	37,56	40,47	39,82	38,27	41,28	39,21	37,73	40,67
2008 (r)	39,82	38,28	41,26	39,26	37,79	40,70	39,99	38,43	41,44	39,44	37,96	40,90
2009	39,97	38,42	41,41	39,58	38,07	41,06	40,13	38,58	41,59	39,76	38,23	41,26
nd : résultat non disponible.												
r : données révisées.												
Source : Insee.												

Population pénitentiaire en milieu fermé

	en nombre																	
	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Population incarcérée	45 420	49 083	50 342	52 551	53 935	55 062	54 269	53 845	52 961	51 441	47 837	48 594	55 407	59 246	59 197	59 522	60 403	64 003
Catégorie pénale des personnes incarcérées																		
Prévenus	20 580	19 864	21 143	20 959	23 076	21 917	22 521	21 591	20 452	18 100	16 107	16 124	20 852	21 749	20 134	19 732	18 483	16 797
Condamnés	24 840	29 219	29 199	31 592	30 859	33 145	31 748	32 254	32 509	33 341	31 730	32 470	34 555	37 497	39 063	39 790	41 920	47 206
Sexe																		
Hommes	41 944	45 209	46 084	48 133	49 489	50 525	52 046	51 709	50 932	49 559	46 099	46 879	53 322	56 991	56 959	57 335	58 251	61 624
Femmes	1 969	1 951	2 080	2 107	2 134	2 133	2 223	2 136	2 029	1 882	1 738	1 715	2 085	2 255	2 238	2 187	2 152	2 379
Âge																		
Moins de 16 ans	24	25	35	29	34	33	83	76	78	62	64	96	81	79	49	71	90	77
De 16 ans à moins de 18 ans	500	370	510	484	499	481	545	593	636	656	552	730	727	660	574	661	639	650
De 18 ans à moins de 21 ans	4 433	4 744	4 734	4 649	4 412	4 062	4 434	4 147	4 376	4 240	3 927	4 405	5 110	4 954	4 716	4 817	4 661	4 894
De 21 ans à moins de 25 ans	8 912	8 758	9 295	9 854	9 715	9 373	9 056	8 484	8 119	7 731	7 254	7 926	9 469	10 415	10 220	10 154	10 519	10 867
De 25 ans à moins de 30 ans	10 396	11 185	11 617	11 817	11 702	11 770	11 462	10 698	10 223	9 750	8 672	8 763	10 233	10 893	10 698	10 883	11 413	12 382
De 30 ans à moins de 40 ans	11 992	13 161	13 151	13 928	14 481	15 342	15 750	15 621	15 058	14 527	13 242	12 817	14 413	15 695	15 735	15 373	15 700	16 689
De 40 ans à moins de 50 ans	5 483	6 462	6 301	6 787	7 618	7 967	8 584	9 132	9 275	9 020	8 560	8 340	9 084	9 717	10 005	10 075	10 035	10 685
De 50 ans à moins de 60 ans	1 744	1 980	1 971	2 071	2 383	2 762	3 251	3 673	3 754	3 891	3 960	3 952	4 509	4 853	5 130	5 246	5 139	5 395
60 ans ou plus	429	475	550	621	779	868	1 104	1 421	1 442	1 564	1 606	1 565	1 781	1 980	2 070	2 242	2 207	2 364
Nationalité (en %)																		
Français	68,0	66,9	65,6	66,1	67,9	67,8	67,9	69,8	76,2	77,6	78,6	78,4	78,5	77,8	78,5	79,5	80,3	80,9
Étrangers	28,5	29,1	29,9	29,5	27,7	27,7	27,1	24,4	23,7	22,3	21,2	21,6	21,5	22,0	21,4	20,4	19,7	19,0
Non déclarée	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1

Champs : au 1er janvier ; en République française et Nouvelle-Calédonie.

En France métropolitaine jusqu'en 1995 ; en France métropolitaine, DOM, COM à partir de 1998 pour la nationalité. Depuis le 1er janvier 2002, les données de l'outre-mer intègrent les établissements de Majicavo (Mayotte), Mata-Utu (Wallis-et-Futuna) et Saint-Pierre-et-Miquelon.

Source : sous-direction de la Statistique, des Études et de la Documentation ; chiffres-clés de l'administration pénitentiaire.

Condamnés selon l'âge, le sexe et la nationalité

	1990	1991	1992	1993	1994	1995 (1)	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 (p)
Par âge																		
Moins de 18 ans	38 507	40 338	40 054	32 718	18 365	9 980	24 006	31 499	35 099	38 882	38 170	37 928	29 452	32 418	44 929	53 701	58 347	58 759
De 18 à moins de 25 ans	182 177	176 384	180 647	174 698	149 590	103 623	142 878	150 666	155 329	162 950	167 540	157 698	139 892	173 432	189 536	190 065	200 699	202 521
De 25 à moins de 40 ans	236 717	224 270	223 389	220 277	203 864	163 903	209 156	221 916	224 075	229 486	224 416	201 933	177 825	207 247	217 243	222 109	231 352	248 057
De 40 à moins de 60 ans	106 924	104 130	105 403	107 772	102 440	85 849	111 694	126 423	132 625	137 592	136 707	124 366	110 712	125 968	131 145	141 830	148 053	159 075
60 ans ou plus	12 845	12 710	12 881	12 967	12 720	10 788	13 487	15 323	16 076	16 835	16 090	14 452	12 844	14 542	13 661	15 300	15 778	16 923
Par sexe																		
Hommes	505 737	494 309	504 675	491 708	438 410	341 401	452 539	492 040	507 554	527 711	526 696	485 742	429 588	502 040	540 574	563 870	591 826	621 281
Femmes	71 433	63 523	57 699	56 724	48 569	32 742	48 682	53 787	55 650	58 034	56 227	50 635	41 137	51 567	55 940	59 135	62 403	64 054
Par nationalité																		
Français	458 241	435 652	437 427	427 515	383 126	304 805	400 142	438 162	457 618	476 546	474 430	438 836	383 436	444 563	481 001	490 334	508 328	537 784
Étrangers	80 168	81 737	86 413	82 789	74 420	55 965	73 652	76 654	75 388	73 615	71 862	66 373	61 521	75 942	80 284	79 752	78 029	89 392
Nationalité non déclarée	38 761	40 443	38 534	38 128	29 433	13 373	27 427	31 011	30 198	35 584	36 631	31 168	25 768	33 102	35 229	52 919	67 872	58 159
Ensemble	577 170	557 832	562 374	548 432	486 979	374 143	501 221	545 827	563 204	585 745	582 923	536 377	470 725	553 607	596 514	623 005	654 229	685 335
(1) : l'amnistie présidentielle de 1995 a entraîné une baisse importante des condamnations prononcées en 1995.																		
p : données provisoires.																		
Champ : France.																		
Source : sous-direction de la Statistique, des Etudes et de la Documentation (SDSED), exploitation statistique du casier judiciaire national.																		

Ce mémoire a pour but d'évaluer une possible corrélation entre langage oral et langage écrit dans le milieu carcéral. Dans une première partie, sont évoqués l'apprentissage et le développement des versants oral et écrit du langage ainsi que les corrélations existant entre ces deux domaines. Le problème de la sociolinguistique est également abordé dans cette partie, de même que la stigmatisation sociale et ses conséquences. S'ensuit une étude du milieu carcéral et de ses spécificités. Dans un second temps sont exposés les résultats obtenus par l'analyse d'archives de bilans orthophoniques, dont les passations ont été faites par Mme Josyane ROURE lorsqu'elle était orthophoniste à la Maison d'Arrêt de Grasse. Ces bilans sont ceux des occupants du Quartier Mineur et concernent donc des individus entre 14 et 17 ans 11 mois. Ils comportent une évaluation du niveau de lecture par le test de l'Alouette, du niveau de compréhension en lecture par le test Le Vol du PC, du niveau de vocabulaire à l'oral par la partie vocabulaire de la batterie TLOCC (Test de Langage Oral Complexe pour Collégiens) ainsi qu'une évaluation du niveau d'orthographe par la batterie Chronosdictées. La première partie de cette analyse se veut être un témoignage des besoins orthophoniques dans ce milieu, une proportion considérable des détenus étant en deçà du seuil pathologique. La deuxième partie de cette analyse aborde la notion de corrélation. Bien que les résultats n'aient pu l'objectiver significativement, ils sont en faveur d'une corrélation entre les différentes aptitudes en langage oral et écrit testées.