

BEZILLE

GAUDE FAUGERON

MINISTÈRE DE LA JUSTICE
UNIVERSITÉ PARIS VII

double

L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE
EN MILIEU CARCERAL

ETUDE EXPLORATOIRE

H. BEZILLE
A. BLANCHET
M. CRAUSTE

MAI 1985

322.6

BIBLIOTHEQUE DE L'E.N.A.P.



1 0000013291

F17 A 3
~~363.81~~
~~BE2~~

MINISTERE DE LA JUSTICE
UNIVERSITE PARIS VII



02-1667

L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE
EN MILIEU CARCERAL

ETUDE EXPLORATOIRE

H. BEZILLE
A. BLANCHET
M. CRAUSTE

MAI 1985

Cette recherche a été menée dans le cadre du Laboratoire de Psychologie clinique de l'Université Paris VII, sous la responsabilité scientifique d'Alain Blanchet, Ingénieur au C.N.R.S. et Philippe Gutton, Professeur à l'Université Paris VII, à la demande d'Alain Geismar, alors Directeur de la Section d'Enseignement aux Etudiants empêchés de l'Université Paris VII

Cette recherche a été financée par le Conseil de la Recherche du Ministère de la Justice .

SOMMAIRE

PREFACE par Alain GEISMAR

INTRODUCTION par Alain BLANCHET

RECHERCHES ET TRAVAUX CONCERNANT LA FORMATION EN MILIEU CARCERAL par Hélène Bézille

- 1 . Les formations pour les détenus, autres que la formation universitaire
- 2 . Les études portant sur la formation universitaire

LE CADRE LEGAL ET INSTITUTIONNEL, ELEMENTS DESCRIPTIFS DE L'EXPERIENCE par Marie Crauste

- 1 . Le cadre légal et institutionnel
- 2 . Eléments descriptifs de l'expérience

LA RELATION ENSEIGNANT-ENSEIGNE A TRAVERS LES OBSERVATIONS RECIPROQUES DES ACTEURS par Alain Blanchet

- 1 . Les observations des enseignants
- 2 . Les observations des étudiants
- 3 . Les observations réciproques des enseignants et des étudiants

LA PROBLEMATIQUE DE L'IDENTITE EN JEU DANS LA FORMATION par Hélène Bézille

- 1 . Le point de vue de la S.E.E.E. sur la relation entre formation universitaire et identité des étudiants empêchés : problématisation de la question et synthèse du point de vue des autres acteurs
- 2 . La question de l'identité des étudiants empêchés, qui sont-ils pour les enseignants ?
- 3 . Point de vue des étudiants aujourd'hui libérés sur les rapports formation-identité
- 4 . L'expérience des étudiants actuellement détenus confrontée aux théories de l'identité

POSTFACE par Philippe Gutton

BIBLIOGRAPHIE

PREFACE

En 1981, Jean DEVEZE et Marie-Claude VETTRAINO-SOULARD m'ont demandé de prendre leur relais à la direction de la section d'enseignement aux étudiants empêchés que l'Université Paris-Paris 7 avait créée quelques années plus tôt ; en réponse à une demande régulière d'un incarcéré qui voulait devenir médecin.

C'était hier dans la suite immédiate d'un regard sur les prisons où l'on découvrait des détenus politiques en grève de la faim, des droits communs sur les toits, voire un président de la république serrant la main d'un condamné. Paris 7 conférait alors à des détenus le statut d'étudiant mais reconnaissait qu'il leur fallait un adjectif. Des enseignants, une partie d'entre eux hors statut, se sont portés volontaires.

Pour maintenir cette activité, il a fallu à l'équipe enseignante et aux étudiants une ténacité et une pugnacité qui dépassent l'acte ordinaire d'enseignement, face à un système prompt au rejet, dirigé par une politique où la sécurité réputée haute dispose plus facilement d'un quartier que l'enseignement dit supérieur. Les prisons fabriquent et trient leurs étudiants avec le soin vétilleux d'une institution, dont en général ni les détenus, ni le personnel de surveillance n'ont jamais rencontré de membre de l'enseignement supérieur. La prison sélectionne aussi les enseignants qui viennent y professer, en général ils n'ont jamais rencontré en chair et en os un surveillant et encore moins un détenu. Tous vont vers l'inconnu, en explorateur, en naïf.

Là se délimitent et se jouent un espace et un temps de rencontre autour du projet d'enseignement systématique en milieu carcéral.

Cet espace entre détenus et enseignants est difficile à gérer : l'enseignant, lui, franchit les murs, est réputé avoir combattu le monstre pénitentiaire et détenir sur lui un pouvoir quasi magique, mesurer par la prérogative rare du cours qui se déroule dans le face à face direct et sans censure. Ce droit est nécessaire à l'acte d'enseigner, comme à celui de défendre. Mais l'avocat se paie, l'accès à l'enseignant est censé se mériter.

Difficile dans ce cadre de se résigner à n'être qu'une ou deux millièmes parties du corps enseignant français, face à une intensité relationnelle valorisée à l'extrême par le désert environnant méticuleusement entretenu, et doublée

.../...

CONTRACTS

d'une liberté intellectuelle infinie corréllée à un système de contraintes et d'aliénation qui se veut sans faille.

C'est de la volonté d'éclairer ces enjeux qu'est née cette étude. Je souhaite qu'elle aide à élargir un débat, obscurci parfois par des relations hiérarchiques ou corporatives, et parsemé de discours menés au nom des étudiants empêchés ; toujours absents ; ceux qui ici font parler les uns et les autres les ont écoutés et leur grille de lecture est affichée, publique offerte à la contestation....

A. GEISMAR

INTRODUCTION

Depuis 1974, la Section d'Enseignement aux Etudiants Empêchés (S.E.E.E.) s'est développée en milieu carcéral, à l'initiative de l'Université Paris VII. Actuellement, les personnes détenues dans les principaux établissements pénitentiaires de la région parisienne ont la possibilité de suivre des cours collectifs dans des disciplines diverses avec un enseignant universitaire à l'intérieur de la prison.

Pour la S.E.E.E., les enseignants concernés et les étudiants, la formation s'effectue en général de manière satisfaisante malgré les difficultés inhérentes aux conditions particulières qu'impose le lieu d'enseignement.

Alors pourquoi une telle recherche ? En effet, une activité qui trouve ses propres systèmes de régulation peut toujours se passer d'un regard extérieur et il est vrai que les acteurs concernés par cette expérience d'enseignement universitaire dans les prisons auront l'impression, en lisant ce rapport, d'en connaître déjà le contenu puisque ce texte emprunte essentiellement à leur propre témoignage. Mais l'objectif de cette recherche n'est pas d'intervenir dans les phénomènes observés, il consiste à les décrire et les expliciter pour que cette expérience soit mieux connue et puisse se développer.

Cette activité d'enseignement en milieu carcéral constitue un processus d'innovation sociale susceptible d'étayer de nouvelles perspectives dans la politique carcérale et universitaire en même temps qu'elle fraye le chemin de la réalisation pratique de cette innovation. Dans cette perspective, il est essentiel de comprendre les mécanismes psychosociaux et les enjeux de cet enseignement, le rôle qu'il joue aussi bien pour les étudiants empêchés que pour les enseignants, ses effets personnels et institutionnels.

La réponse à l'ensemble de ces questions permettra sans doute de dégager les grandes lignes et les principes d'une véritable politique de "formation universitaire en prison" débordant le cadre universitaire strict de transmission des connaissances.

Pour aborder cette analyse, nous avons consigné, dans notre projet, trois hypothèses générales appliquées aux trois fonctions naïves de tout processus de formation : la demande des étudiants, l'offre des enseignants, la relation et l'acte pédagogique.

- Concernant la demande implicite ou explicite, nous évoquons trois types de demande :
 - une demande institutionnelle (occupations, échanges, remise de peine) ;
 - une demande plus sociale (acquisition de savoirs, reconnaissance sociale) ;
 - une demande personnelle et relationnelle.
- Concernant l'offre, nous voulions expliquer pourquoi l'enseignement de psychologie représente plus de la moitié des candidatures dans le cadre de la S.E.E.E. ; dans ce but, nous évoquons l'idée que la problématique même de cette discipline (science du sujet et de ses déterminations psychiques et sociales) rencontre d'emblée le questionnement de l'étudiant empêché sur lui-même et sa condition.
- Concernant la relation et l'acte pédagogique, ses fonctions, ses effets, nous pensions que c'était avant tout dans la vie quotidienne carcérale que les étudiants empêchés trouvaient les principaux bénéfices de leur activité universitaire (réaménagement du temps, des objectifs personnels, nouveaux rapports avec les détenus, les surveillants, l'administration).

Les résultats de l'étude infirment en partie le contenu particulier de ces prédictions mais surtout l'ensemble du schéma initial sur lequel reposent ses hypothèses. Certes, il peut exister plusieurs niveaux de demandes, mais la demande des étudiants n'apparaît nullement comme l'origine du processus ; elle se constitue et évolue en fonction même des expériences. Le processus d'enseignement enclenché, il est clair que la demande des étudiants est massive et indivisible, à la fois relationnelle et sociale. De même l'offre s'est avérée dépendante de facteurs externes et historiques sans rapport avec les idées que nous formulions abstraitement : il semble bien que si l'offre de psychologie est plus importante, c'est que les enseignants de psychologie qui étaient parmi les premiers à occuper le terrain, s'engagent plus volontiers que les autres dans des activités avec des personnes marginalisées.

Enfin, concernant la relation et l'acte pédagogique, même si on ne peut exclure des éléments développés dans l'hypothèse, nos résultats montrent au contraire que l'essentiel des effets de cet acte tient dans la reconstruction mentale de la personne enfermée, personnalisation qui s'applique plus à un changement intra-psychique (affectif et intellectuel) dont nous ne savons pas s'il est durable, qu'à des modifications de la vie quotidienne en prison (qui peuvent toujours se produire comme effet secondaire).

Ce rapport développe et nuance ces différents résultats ; rappelons qu'il s'agit d'une recherche exploratoire de type empirique, effectuée à partir de données recueillies par entretien de recherche structuré par un guide auprès d'un petit échantillon des personnes concernées. Dans notre projet, nous signalions que l'approche exploratoire ne visait nullement l'établissement de résultats définitifs mais "du fait du poids spécifique de la condition carcérale sur l'objet de notre recherche, condition qui surdétermine les attitudes et les discours et impose des contraintes sévères à l'investigation scientifique, cette approche exploratoire était nécessaire, voire indispensable, pour préciser et affirmer les démarches plus scientifiques ultérieurement utilisées".

Avec les moyens de la méthodologie empirique que nous avons mis en oeuvre, nous avons modestement conscience d'avoir surtout "débroussaillé le terrain", contribué à poser différemment le problème et dégager des résultats intermédiaires.

Les études suivantes bénéficieront de ces données pour construire une méthodologie originale applicable à un échantillon beaucoup plus vaste, voire exhaustif, des personnes concernées.

Pour cette étude exploratoire, nous avons effectué 22 entretiens (1) auprès de quatre types de population concernés :

- 6 entretiens d'enseignants (3 hommes et 3 femmes) représentant des disciplines diverses (scientifiques et littéraires) ;
- 3 entretiens avec des responsables de la S.E.E.E. ;
- 7 entretiens avec des étudiants empêchés actuels, interviewés dans le même centre de détention ;
- 6 entretiens avec des ex-étudiants empêchés, interviewés dans un temps variable après leur sortie.

(1) Les termes du contrat stipulent que le financement est accordé pour 18 entretiens.

Les étudiants interviewés, ont été choisis pour que l'échantillon soit diversifié du point de vue des niveaux d'étude et des disciplines.

Chaque entretien d'une durée moyenne d'une heure, est structuré par un guide qui permet de centrer le discours sur les thèmes principaux du problème.

L'analyse des données est effectuée à partir d'une grille thématique détaillée, dont certaines modalités varient selon que les interviewés sont étudiants ou enseignants. Les discours de chacun des quatre sous-corpus mentionnés (S.E.E.E., enseignants, étudiants "IN", étudiants "EX") sont triés par champ sémantique, découpés et traités globalement selon la technique classique de l'analyse de contenu thématique.

Nous ne débattons pas plus avant cette méthodologie empirique fort connue et couramment pratiquée, souvent utile, parfois indispensable dans l'étude exploratoire, et dont nous sommes conscients des limites (A. Blanchet et al., 1985).

Pour améliorer la performance des analyses concernant notamment la relation enseignant-enseigné et la problématique de l'identité des étudiants empêchés, nous avons appliqué un système de traitement du discours dit "Analyse des relations par opposition" (J.M. Léger, M.F. Florand, 1985), qui consiste à repérer d'une part, l'ensemble des termes dénotatifs les plus utilisés qui structurent le discours, lexique des mots-clés (signifiants) et, d'autre part, ce qui dans le discours qualifie ces signifiants (signifiés) ; ce repérage s'effectuant par un système de fiche qui met en relief les systèmes d'opposition entre les différents éléments (signifiants, signifiés).

Ce rapport s'étaye sur les données obtenues par entretien auprès de responsables de la S.E.E.E., des enseignants et d'autre part des étudiants empêchés (actuels ou dans le passé). Cette source bipolaire (enseignants-enseignés) se retrouve dans l'organisation des principaux chapitres du texte. Chaque partie revient à confronter sous un angle différent (descriptif, interactif, identitaire) le point de vue des enseignants et des étudiants.

Après un aperçu sur divers travaux et recherches menés sur la formation en milieu carcéral, nous présentons un descriptif du terrain investigué et positions des secteurs de l'expérience ; nous abordons ensuite l'analyse de la relation enseignant-enseigné ; le dernier chapitre traite des effets de l'enseignement dispensé dans la problématique de l'identité des étudiants empêchés.

RECHERCHES ET TRAVAUX CONCERNANT LA FORMATION EN MILIEU CARCÉRAL

Les écrits relatifs à la formation universitaire en milieu carcéral sont peu nombreux, aussi bien en France que dans d'autres pays. Les études existantes portent essentiellement sur la formation envisagée d'un point de vue général, dans une perspective d'éducation et de réinsertion. Quand ils sont plus spécialisés, beaucoup de ces écrits concernent la formation permanente destinée au personnel pénitentiaire.

Les auteurs qui se sont intéressés à la formation pour les détenus ont surtout réfléchi aux formations de niveau primaire et secondaire, ou encore à la formation professionnelle. Ces auteurs sont d'ailleurs souvent des formateurs faisant partie du personnel pénitentiaire.

Voici un aperçu de ces travaux et des préoccupations qui les soutiennent, suivi d'une présentation des écrits concernant plus particulièrement la formation universitaire : nous avons choisi, pour ce deuxième volet, de rendre compte de façon plus précise de quelques-uns de ces écrits, français et étrangers, choisis parce qu'ils nous ont semblé rendre compte de l'état d'esprit et du type de réflexion et d'analyse qui traverse ces études sur la formation universitaire.

Les auteurs ayant écrit au sujet de la formation destinée au personnel pénitentiaire se sont plus particulièrement intéressés à la formation des éducateurs. Peu d'écrits concernent la formation des surveillants.

La plupart de ces écrits, relatifs à la formation des éducateurs, traitent le sujet de façon générale (A. Bruel, 1972 ; SNA Liaison, 1979), mais certains travaux s'intéressent à des aspects plus spécifiques de la formation du personnel ; on trouve par exemple des études sur la formation des éducateurs au travail de groupe, sur les problèmes de supervision de l'équipe éducative (C.M. Brodsky, L.J. Epstein, 1982 ; J.L. Malaviale, 1973 ; G. Musante, J.L. Gallemore, 1973 ; H.V.R. Jones, J. Williams, 1973 ; F. Martinier, 1973).

On trouve par ailleurs des études dont l'intérêt se situe à un autre niveau : des travaux portant notamment sur la motivation des éducateurs, leur parcours professionnel, les problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur pratique éducative. Ce type de travaux s'intéresse

également aux problèmes que pose le recrutement de cette catégorie de personnel pénitentiaire (M.T. Mazerol, J. Villier, 1975 ; 1976 ; 1983).

1. LES FORMATIONS POUR LES DETENUS, AUTRES QUE LA FORMATION UNIVERSITAIRE

Les travaux portent essentiellement sur la scolarisation et la formation professionnelle.

Les écrits portant sur la scolarisation ne font pas l'objet d'une réflexion théorique particulière. Ils prennent la forme du compte rendu d'expérience de la part d'enseignants, ou d'évaluations quantitatives de la part des pouvoirs publics.

Les travaux des enseignants sont guidés par le désir de rendre compte d'une expérience et d'en tirer des leçons. Les conclusions portent sur ce qu'il conviendrait de faire compte-tenu des problèmes exposés. Le compte rendu d'expérience est le tremplin à des propositions de modifications ou de solutions alternatives, plus qu'une occasion de théorisation d'une pratique.

Bon nombre de ces travaux s'intéressent plus particulièrement à une partie de la population pénale, pour qui la formation a une fonction décisive : les femmes (A. Pearson, 1971), les adolescents, les populations immigrées par exemple (A. Touati, 1983).

La formation professionnelle a par contre été l'objet d'une réflexion poussée qui mérite l'attention.

Les écrits de M. Fize (1981) rendent compte de l'évolution depuis l'après-guerre, des théories et des politiques en matière de formation professionnelle. L'auteur souligne le rôle idéologique de ces formations, leur effet de normalisation du sujet. Selon lui, les objectifs de l'Administration pénitentiaire, à travers ce type de formation seraient à définir davantage en terme de socialisation à l'intérieur de la prison qu'en terme de réinsertion à l'extérieur. A propos de l'impact de la formation professionnelle sur les possibilités de réinsertion, ce même auteur montre en s'appuyant sur une enquête sur dossier, qu'il n'y a pas de corrélation significative entre le fait d'avoir fait une formation professionnelle en détention et la récidive ; la formation professionnelle n'aurait pas une influence déterminante dans ce domaine (M. Fize, 1981). Les travaux allemands sur ce sujet aboutissent au même constat (R. Bald, J. Ernst, E. Kalmbach, B. Kraus, H. Wolff, J. Wolff, 1978). Pour ces auteurs également, l'idée selon laquelle la formation professionnelle augmenterait les chances de réinsertion n'est pas attestée par les faits.

A travers l'ensemble de ces travaux, portant sur la formation, se dessinent trois types d'approche :

- . une approche qui privilégie la réflexion sur des situations expérimentales. Les travaux américains vont largement dans ce sens ;
- . une approche qui privilégie le compte rendu d'expérience, l'étude d'une situation locale, la monographie ;
- . une approche historique, plus globalisante, (qui peut être complémentaire de l'une des deux autres approches).

La première approche, qui privilégie la réflexion sur des situations expérimentales est caractérisée par des champs de préoccupation divers :

- par exemple, mettre au point des typologies de la délinquance selon des critères de "maturité sociale" repérés à travers les comportements (A.P. Spealy, C. Banks, 1971). La préoccupation sous-jacente est souvent de distinguer la délinquance occasionnelle de la délinquance multirécidiviste potentielle (B. Fayolle, 1981) ;
- d'autres recherches s'attachent davantage à démontrer, à l'aide de tests, certains effets des programmes éducatifs. On mesure par exemple les effets de nouvelles formes de prise en charge sur la tendance au récidivisme, ou encore les effets conjoints de la formation scolaire et de la thérapie (A.N.B. Nedd, E.S. Shihadeh, 1974) ;
- d'autres recherches encore mettent en valeur plus particulièrement certains effets positifs de la formation. Certains travaux montrent par exemple l'élévation spectaculaire du niveau intellectuel des sujets qui étaient classés comme ayant une intelligence inférieure à la moyenne au début de l'incarcération (H.J. Kander, T. Ayllon, M.D. Roberts, 1976). Dans ces études, la valorisation des aptitudes des élèves incarcérés prend appui sur la comparaison des performances entre élèves incarcérés et non incarcérés, en ce qui concerne par exemple le niveau de sociabilité, l'estime de soi, etc... (J.F. Pettijohn, 1977).

La seconde approche qui privilégie la description du fonctionnement institutionnel et des processus qui le sous-tendent, qui privilégie le compte rendu de l'expérience vécue, (M. Bard, 1977 ; P. Rappolt, 1979 ; G. Gassinat, 1982 ; C. Chauvel, 1984) conduit à la mise en évidence des effets dégradants de l'incarcération, conduit également

à la mise en évidence des aptitudes des élèves, en termes positifs (M. Sheldon, 1980). Il s'agit par ailleurs de réhabiliter l'action éducative, de réfléchir aux relations entre le champ judiciaire et le champ éducatif. Ces études ont tendance à insister davantage sur l'aspect antagoniste de ces deux champs. Il s'agit aussi, pour certains auteurs de proposer des modèles éducatifs (J.F. Saffange, 1976 ; S. Tomkiewicz, 1984).

La troisième approche, plus théorique, plus historique, plus globalisante, est tout à fait minoritaire, bien que complémentaire des deux approches précédentes, minoritaire dans les travaux français surtout. D'une façon générale l'approche historique ne constitue pas une approche retenue pour éclairer le sujet : peu d'études s'intéressent aux systèmes de formation, aux politiques, aux évolutions (à l'exception des travaux de M. Fize sur la formation professionnelle).

2. LES ETUDES PORTANT SUR LA FORMATION UNIVERSITAIRE

Parmi les travaux étrangers, nous avons retenu un article de J. Marsh (1973) ; celui-ci après un rappel (de l') historique de la formation dans les prisons américaines, décrit plusieurs expériences retenues pour leur caractère innovant. L'auteur s'appuie sur ces expériences pour proposer un modèle de formation.

Plus que les solutions proposées, en elles-mêmes difficilement transférables, cette étude peut être considérée comme un outil de réflexion, qui aborde la question de la formation universitaire en milieu carcéral en terme de politique de formation, en terme également de système faisant collaborer étroitement plusieurs types d'institution.

Ce modèle s'articule autour d'une triple préoccupation :

- favoriser la collaboration entre établissements pénitentiaires, université, pouvoirs publics ;
- favoriser la transition, la continuité des études après la détention ;
- intégrer la formation théorique à un contrat global, proposé à l'étudiant, contrat qui inclut par ailleurs un plan de réintégration, de "carrière", et une thérapie individuelle ou collective.

L'engagement thérapeutique est jugé nécessaire dans la mesure où l'étudiant est considéré comme membre d'un groupe d'étudiants et a, à ce titre une influence sur le groupe. Dans ce cadre, la thérapie doit favoriser l'autonomie du sujet et revaloriser l'image de soi.

L'engagement dans le contrat suppose la garantie d'un certain niveau de réussite . Les mesures destinées à favoriser la réussite sont de plusieurs ordres :

- les étudiants sont sélectionnés sur des critères de durée de peine. La durée d'incarcération jugée la plus favorable à l'entreprise d'études avec une garantie de réussite suppose un minimum de six mois et un maximum de deux ans de détention ;
- le développement d'une organisation étudiante est encouragé. Selon l'auteur, l'existence d'une telle organisation aide l'étudiant à s'identifier à un projet.
- les problèmes matériels sont également pris en compte. L'étudiant ne pouvant travailler et étudier simultanément, pourra bénéficier d'une bourse de l'Université ou être sponsorisé par un organisme privé ;
- sont mis en place des collèges de "remise à niveau".

La sélection est faite par une équipe. Cette même équipe suit l'étudiant le long de son parcours, le conseille ; si les performances de l'étudiant chutent, un des rôles de l'équipe est de comprendre le sens de cette baisse de performance. Très souvent, précise l'auteur, des cours particuliers, des conseils permettent de redresser une situation négative.

Des conseillers demeurent à la disposition de l'étudiant après sa libération. Par ailleurs, certains étudiants de l'Université, appelés "Big brothers", se mettent à la disposition de l'étudiant libéré.

Ce modèle a pour objectif explicite la lutte contre la récidive par une formation de haut niveau orientée vers la réinsertion dans le travail.

Les travaux français sont peu nombreux et concernent exclusivement l'expérience menée dans le cadre de l'Université Paris VII.

A notre connaissance, ces travaux sont constitués par un article de M.C. Vettraino-Soulard (1980), et un numéro de la revue l'Ane (Avril-Juin 1985).

Dans son article M.C. Vettraino-Soulard met l'accent sur les difficultés d'accès à la formation pour les détenus, compte-tenu du parcours antérieur de la population pénale. Selon l'auteur, entrer à l'Université serait, pour le détenu, "matérialiser un rêve". Après avoir souligné les difficultés d'accès à la formation supérieure en détention, l'auteur s'interroge sur la fonction de celle-ci. La fonction dominante serait une fonction de réhabilitation de l'image de soi à l'intérieur même de la détention : acquisition d'un statut dont elle souligne l'ambiguïté ("plus tout à fait détenu, mais pas vraiment étudiant"), revalorisation culturelle pour une population issue pour une large part de milieux défavorisés.

Plus récemment, la revue "l'Ane" (avril 1985), réunit un ensemble d'articles consacrés à l'enfermement. La démarche est nouvelle dans ce domaine puisque le thème est abordé par différents auteurs concernés à de titres divers : personnel pénitentiaire, détenus, anciens détenus, enseignants de la S.E.E.E., psychanalystes, représentants d'associations de prisonniers, etc...

En ce qui concerne les articles écrits du point de vue des enseignants, celui de Judith Miller évoque les effets d'un fonctionnement institutionnel qui ne permet pas l'exercice des droits des personnes, qui soumet celles-ci à l'arbitraire. L'auteur attire également l'attention sur l'attitude d'une opinion publique qui préfère méconnaître cette réalité.

Françoise Larridi évoque le sport dans les prisons ; Michaël Subotnik philosophe, analyse ce qui selon lui est commun à l'enseignant et à l'étudiant et ce qui les différencie.

Ce tour d'horizon des différents travaux montre que la formation universitaire dans les prisons représente un champ de recherche vaste et peu exploré actuellement. Le présent travail constitue un pas dans ce sens.

LE CADRE LEGAL ET INSTITUTIONNEL

ÉLÉMENTS DESCRIPTIFS DE L'EXPÉRIENCE

I - LE CADRE LÉGAL INSTITUTIONNEL

I.1. TEXTE INAUGURAL : LA LOI

L'enseignement dans la prison est régi par un texte de loi du code de procédure pénale qui stipule quelques principes dont nous énonçons les grandes lignes :

Pour le législateur, acquérir ou développer ses connaissances est un devoir car il conditionne l'adaptation sociale (art. D 450).

Les sujets âgés de moins de 25 ans et ne possédant pas la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul ont obligation de suivre un enseignement leur permettant cette acquisition de base (art. D 452).

A cet effet, l'ensemble des établissements pénitentiaires assure l'enseignement primaire (art. D 452).

Devoir et astreinte sont les termes employés par la loi, que reste-t-il pour l'initiative personnelle où pourrait s'exprimer la volonté ou la désir d'apprendre parce que tout un chacun à le droit d'accéder à la culture...

Doit-on imposer un enseignement pour le bien des sujets incarcérés ou devrait-on tendre vers le développement du sens de l'intérêt et du goût pour la connaissance d'autant que l'on a affaire à une population constituée d'adultes.

Entre l'esprit de la loi et l'application sur le terrain qu'en est-il ?

Le rapport général sur l'exercice 1983 édité par la Direction de l'Administration Pénitentiaire fait état du bilan sur l'enseignement.

I.2. LE POINT SUR LA SITUATION GENERALE ET LES RELATIONS ENTRE L'ADMINISTRATION ET LES ETUDIANTS EMPECHES

Ainsi, pour une population globale de 34.634 personnes, 20.085 suivent un enseignement ; on relève que 2.445 d'entre eux suivent des cours par correspondance (1), soit 12,17 %.

Parmi les sujets constituant cette sous-population, 22,4 % seulement parviennent à l'examen (4.502) et 15,7 % sont reçus (3.153) ce qui fixe le taux de réussite à 70 %, (3.153 / 4.502).

Ce chiffre de 22,4 % invite à penser d'entrée que l'étude en prison est soumise à de nombreux aléas.

Au regard de la population totale des inscrits (20.085), ils sont 12 % à rechercher un diplôme scolaire (C.E.P., Brevet, Bac ou E.S.E.U.), 22 % un diplôme professionnel (C.A.P., diplôme de F.P.), 0,4 % accèdent avec succès au diplôme universitaire.

Si l'on considère l'ensemble des admis (3.153), les diplômes de l'enseignement supérieur portent sur 2,6 %, le taux de réussite se situe aux alentours de 79 % ; pour les bacheliers et les candidats à l'E.S.E.U, la sélection semble plus sévère puisque le taux est de 38,3 %.

A ce point de l'exposé, il nous semble opportun de revenir sur la réglementation : l'enseignement en prison est encouragé par un texte de loi (2). Il porte sur une réduction de peine exceptionnelle consentie aux sujets reçus aux épreuves d'un examen. Toutefois, la loi indique une nuance, lourde de conséquence dans sa formulation lorsqu'elle fait valoir le verbe pouvoir : "la réduction peut être accordée..." Dans une circulaire du 10 mai 1979, le Directeur de l'Administration Pénitentiaire ne rappelle-t-il pas que la réduction de peine ne constitue pas un droit pour le détenu et qu'elle ne saurait être assimilée à un crédit de peine ? Cette recommandation doit s'entendre comme une mise en garde adressée aux responsables qui décident de l'octroi de la réduction et est à l'origine de conflits entre l'Administration et la population carcérale : les détenus attendent la récompense pleine et totale dès réception des résultats positifs.

Le sens de la loi est de souligner le caractère exceptionnel qui doit récompenser l'effort.

(1) Qui se décomposent de 1.624 personnes pour Auxilia (association mettant à la disposition des détenus des enseignants bénévoles), 560 pour le C.N.E.C. (Centre National d'Enseignement par Correspondance), 261 pour des organismes privés divers.

(2) Art. 721-1 du 11 juillet 1975 : "une réduction de peine peut être accordée aux condamnés détenus ayant passé avec succès les épreuves d'un examen scolaire, universitaire ou professionnel".

Une procédure de vérification est mise en place dans le but de contrôler la qualité du travail fourni au regard du niveau des connaissances des sujets ; une circulaire du 26 décembre 1975 précise *"il importe de ne l'accorder qu'à ceux des condamnés pour lesquels la réussite à l'examen considéré a nécessité un effort de perfectionnement en vue d'améliorer des connaissances ou des aptitudes qu'ils possédaient auparavant"*.

Le règlement exclut les Brevets ou Certificats délivrés par des Ecoles ou des Associations privées (ils seraient 261 dans ce cas) ; ces Brevets ou Certificats peuvent être pris en considération pour des appréciations relevant de la bonne conduite. Lorsque la réduction exceptionnelle est accordée, elle peut atteindre un maximum de 7 jours par mois d'incarcération ou de 3 mois par an.

Pourtant, en amont subsiste un autre problème qui peut entraver les demandes d'études : l'article D. 453 permet qu'un détenu poursuive des études en prison, en indiquant expressément que l'inscription est subordonnée à *"l'autorisation délivrée par le chef de l'établissement"*.

Les responsables de l'Administration Pénitentiaire se trouvent en possession d'un instrument dont le maniement est plus délicat qu'il n'y paraît.

En effet, dans une perspective objective de strict fonctionnement, concéder l'accès aux études, distribuer des réductions de peine exceptionnelles, s'appliquent à un schéma simple de la récompense/punition attribuée au sujet méritant qui a fourni à la fois un effort et s'est plié aux exigences du règlement intérieur, alors qu'il exclut du tableau celui qui n'a pas su se moduler, se conformer à la règle même si l'essentiel du travail effectué a été jugé de très bonne qualité.

Au niveau du terrain, dans la pratique, c'est-à-dire au sein de l'espace relationnel qui s'instaure entre les deux parties en présences, responsables/détenus, l'action se trouve déviée de son objectif, laissant émerger un effet pervers de la prise de décision en faveur ou non des études.

En fait, de quoi s'agit-il ?

Sous couvert d'ajouter une prestation de plus à la condition du détenu, l'Administration se réserve le droit de suspendre, d'annuler, voire d'interdire ; cette clause prend alors des allures discrétionnaires et va induire une situation qui pousse à l'attitude réactionnelle du détenu. Celui-ci ressentira une Administration utilisant une forme de chantage qui lui permet d'avoir barre sur lui.

Concrètement, deux réponses sont possibles :

- . l'abandon qui traduit la perte de l'élan personnel ;

. l'archarnement à poursuivre ou en gardant le contact vital avec la réalité et sauvegardant une sorte de synchronisme vécu qui allie la ligne du temps personnel et celle du temps de la société dans une symbiose entre le moi et ce qui l'environne. Il trouvera, pour se démarquer de cette dépendance spécifique vis-à-vis de l'Administration, le moyen de placer le différend dans un registre affectivisé où s'opposent le don (on vous fait cadeau d'une possibilité d'études) et la dette (j'étudie, mais je ne vous dois rien).

Il apparaît clairement que l'allocation des grâces complémentaires pour souligner le caractère méritant d'une activité scolaire ou estudiantine ne devrait pas être tributaire d'appréciations liées au comportement, nous pensons avec D. Lescubrier (1), que le droit à une formation scolaire ne devrait pas relever exclusivement des impératifs de gestion disciplinaire de l'Administration Pénitentiaire.

I.3. BREF HISTORIQUE

a) Un peu d'histoire, à propos du centre scolaire de Fresnes

L'origine de l'enseignement en prison remonte à 1959. C'est à l'initiative d'un éducateur qui, pour répondre à un besoin, obtint une autorisation locale de créer une première classe permettant la préparation du C.E.P.

L'année suivante, il pouvait en installer une seconde conduisant au B.E.P.C. ; la troisième année, s'ajoutait une autre classe dont l'objectif était l'obtention du Bac.

Ces différentes étapes étaient menées dans une quasi-illégalité puisqu'aucun texte ne prévoyait ce type de prise en charge.

Le succès de cette initiative a eu pour effet d'encourager le développement de l'enseignement en milieu carcéral soutenu par des instituteurs et professeurs exerçant leur office à titre bénévole.

Lorsque le législateur rédige enfin les articles de loi introduisant officiellement la pratique de l'enseignement en 1973, soit 14 ans après, l'Education Nationale peut détacher des professeurs nantis d'une mission formatrice auprès des personnes incarcérées.

Aujourd'hui, maintes formules sont offertes, outre les émanations de l'Education Nationale comme le C.N.E.C. et le C.T.E.U. préparant l'un aux diplômes du second cycle et l'autre aux diplômes universitaires par

(1) D. LESCUBRIER. Le Monde, 6 sept. 1983, "La marche en avant".

correspondance, des Associations diverses (Auxilia, GENEPI, 15 Universités participent à ce type d'enseignement (Paris I, IV, VII, VIII, XIII, Caen, Dijon, Grenoble II, Lyon II, Mulhouse, Rennes II, Rouen et Tours).

b) La S.E.E.E. de Paris VII (1)

Dès 1974, l'Université de Paris VII prévoit dans son organigramme une section dont la fonction se résume en 2 actions principales :

- organisation et gestion des inscriptions pédagogiques des candidats ;
- organisation et coordination des enseignements relevant des divers secteurs de l'Université.

Ces formations qui sont sanctionnées par des diplômes nationaux de l'enseignement supérieur (DEUG, Licence, Maîtrise, DEA), s'adressent chaque année à 150 personnes incarcérées à Melun, Poissy, Fresnes, la Santé.

La S.E.E.E. organise aussi dans chacun des 53 établissements une préparation à l'Examen Spécial d'Entrée à l'Université (E.S.E.U.) pour le même nombre de candidats. Pour chaque établissement pénitentiaire, elle équipe une bibliothèque universitaire qu'elle complète chaque année.

Ces enseignements sont organisés de deux façons :

- par un enseignement dispensé directement sur place par une équipe d'une trentaine d'enseignants qui interviennent régulièrement (ESEU et DEUG) ; l'ensemble représente près de 3.000 heures mensuelles d'enseignement ;
- par un suivi pédagogique par correspondance qui implique une quarantaine d'enseignants pour la formation des 2e et 3e cycles. La S.E.E.E. en assure le relais et la coordination.

Ce dispositif devrait être développé et amélioré compte-tenu de l'augmentation des étudiants désireux de suivre des formations longues de l'enseignement supérieur, mais insuffisamment nombreux pour justifier ce développement et la rémunération d'une équipe complète intervenant sur place.

Toutefois, dans une perspective d'élargissement, de diversification des formations et de coordination, il existe une convention entre l'Univer-

(1) S.E.E.E. Section d'Enseignement aux Etudiants Empêchés qui intervient dans les établissements suivants : Maisons d'arrêt de la Santé et de Fresnes, C.D. de Melun, M.C. Poissy et assure un suivi pédagogique avec la M.C. de Meaux.

sité de Paris VII et d'autres Universités d'Ile de France. Elle s'est concrétisée par la mise en place d'un groupe de liaison inter-universitaire entre les Universités de Paris I, Paris VIII, et Paris XIII. La section de Paris VII en est le siège.

L'expérience de Paris XIII-Villetaneuse à Poissy permet la préparation à l'E.S.E.U. option informatique, examen qui s'articule à un D.U.T. informatique.

Avec Paris I, le centre audio-visuel des Universités de Paris édite des cassettes et diffuse ses cours de droit par le canal de Radio-Sorbonne.

Paris VIII offre une équipe pour la pratique de l'italien.

Parallèlement à cette conjugaison d'efforts en vue de développer l'enseignement universitaire auprès de sujets aptes à entreprendre des études supérieures, le C.N.A.M. (Centre National des Arts et Métiers) dont la vocation est de former des adultes aux études scientifiques, soutient les étudiants incarcérés dans leur travail et leur permet de faire valider les unités de valeur dans une université.

c) L'établissement de Melun

Depuis 1974, l'Université de Paris VII offre la possibilité de suivre un enseignement universitaire au sein de l'établissement de Melun. On peut y préparer :

- . 1'E.S.E.U. littéraire : 3 épreuves Français, Anglais et Histoire ;
- . 1'E.S.E.U. scientifique : 3 épreuves Français, Maths, Physique.
- . 2 heures de cours sont dispensées pour chacune des disciplines ;
- . D.E.U.G. de psychologie (1ère année). La deuxième année et d'autres formations peuvent être éventuellement suivies par correspondance.

En fait, pour qu'il y ait création d'une filière, il faut que des postulants en nombre suffisant se manifestent. Ce chiffre minimum est fixé à 5 personnes en début d'année. C'est ainsi qu'une expérience a pu être tentée en faveur d'un enseignement de Mathématiques et Economie Sociale (M.A.S.S.).

Un étudiant transféré vers un autre établissement peut s'il le désire maintenir un contact épistolaire avec la section et les enseignants et

obtenir la validation de ses unités de valeur ; les examens lui parviennent par le canal de l'Administration pénitentiaire.

Les équipements

- . Deux salles sont mises à la disposition de Paris VII.
- . Deux cours ont lieu tous les jours de 17 à 18 heures 45, le vendredi de 16 à 18 h 45, et le samedi matin.
- . La bibliothèque est constituée de livres de base concernant les enseignements dispensés, l'Encyclopédie Universalis fait partie du fonds de la bibliothèque. Cependant, l'essentiel des ouvrages nécessaires aux unités de valeur reste à la charge de l'étudiant.
- . Les équipes d'enseignants :
 - 4 enseignants encadrent l'E.S.E.U.
 - 5 enseignants encadrent le D.E.U.G. de psychologie.

II - ÉLÉMENTS DESCRIPTIFS DE L'EXPÉRIENCE

Si l'on se place maintenant du point de vue des acteurs, un certain nombre d'éléments descriptifs permettent d'esquisser les traits marquants de l'expérience pédagogique : les attitudes générales des enseignants et des étudiants.

II-1. LES ENSEIGNANTS : comment sont-ils amenés à enseigner en prison, quels problèmes rencontrent-ils, quels avantages y trouvent-ils ?

Dans les entretiens recueillis auprès des enseignants de notre échantillon, nous relevons trois contextes principaux associés à l'origine de l'enseignement en prison :

- lors des contacts avec des Associations ou prises de responsabilité au niveau d'une collectivité locale dont la vocation est d'aborder des jeunes en difficulté (toxicomanes, etc...) ; l'enseignant souhaite un suivi qui aboutit à une intervention en prison ;

- lors de rencontres entre enseignants, lorsque l'un d'entre eux évoque son expérience de la prison, expérience qui met en relief une action qui tend à soustraire l'étudiant empêché de la situation d'échec dans laquelle il se trouve ;
- enfin, lorsque la S.E.E.E., s'adresse individuellement aux professeurs pour leur proposer ce type d'enseignement.

Entre la prise de décision et l'entrée dans la prison, quelques questions préliminaires ne manquent pas de se poser : qu'en est-il du regard stéréotypé que l'on acquiert par le biais des médias et qui comme ceux qui sont avertis le savent bien, se démarque sensiblement de l'expérience vécue ? Quel sera l'accueil sur le terrain ? La remise en question personnelle conduit à s'interroger plus profondément sur ses motivations... Que vient-on faire en prison ? Est-il question de transgression (lieu interdit), de voyeurisme... qui va-t-on rencontrer ? Les conditions carcérales sont-elles compatibles avec le travail intellectuel ?

La porte franchie, les premiers contacts établis, les échanges sont d'entrée satisfaisants ; le point de départ se présente sur un mode favorable, l'accueil des étudiants est sympathique, l'ambiance des cours, bonne.

Parmi les problèmes les plus immédiats qui se posent à l'enseignant, nous relevons d'abord la sujétion : elle s'applique aux déplacements dans les Etablissements. Se rendre à la prison, exception faite de la Maison d'Arrêt de la Santé, demande pour une prestation de deux heures de cours, une disponibilité supplémentaire de trois heures. Il convient d'y ajouter le transport du matériel (géographe et sa cartographie) ou de sacs remplis de documents.

Un autre problème relatif à l'évaluation des notions acquises se pose dans un cadre où la marge de manoeuvre est étroite pour éviter de glisser dans un système répressif additionnel et maintenir les mêmes critères de notations qui s'appliquent à des étudiants libres.

A côté des difficultés rencontrées, les professeurs responsables d'enseignement en milieu carcéral, retirent de leur situation quelques avantages.

Le terrain investigué sert de fondement à l'expérimentation en matière de réflexion et d'appréciation des théories. L'objectif est d'observer comment les étudiants peuvent "accrocher" sur des explications théoriques, comment ces théories sont discutées, développées, appréciées par

des étudiants dans ce contexte là. L'intérêt est de faire passer quelque chose et de voir dans quelles conditions le message est reçu par un public qui semble tout à fait perméable aux idées, car plus mûr que les étudiants habituels du premier cycle. L'idée de "produire un enseignement qui serve à quelque chose" apporte une dimension gratifiante aux échanges.

II-2. LES ETUDIANTS : comment suivent-ils ces études, qu'est-ce que ça change pour eux ?

- Les étudiants empêchés font preuve d'une grande disponibilité aux études ; ils ont même l'impression qu'ils peuvent apprendre plus qu'ils ne le feraient à l'extérieur. Ils sont donc en général assidus, et acceptent mal l'absence d'un professeur ; si celui-ci se retire définitivement, ils parlent d'abandon.

Le découragement fait également partie du tableau, les étudiants en début de cursus sont souvent mal organisés, ne savent pas gérer leur temps avec efficacité. Ce découragement peut aller jusqu'au défaitisme qui peut prendre des allures de catastrophe dans le cadre de la prison et avoir pour résultat de réactiver les vécus d'échecs antérieurs, entachant sérieusement les projets et les espoirs.

Mais en général, ce qui apparaît avec force, c'est la puissance, la vigueur, l'intensité, quelquefois même la véhémence des propos lorsqu'il est question de la conduite des projets qu'il faut mener à terme. On parle d'effort, d'engagement, de volonté de persévérance à tout prix : "je ne voulais pas arrêter, je voulais passer une maîtrise ou n'importe quoi", cet investissement dévoile outre l'intérêt intellectuel, un besoin d'atteindre le grade universitaire, garant d'un niveau élevé dans la hiérarchie des connaissances et des positions sociales.

Le rapport aux trois mois de grâce alloués est souvent ambigu ; la plupart des étudiants se défend de "marcher dans le système" assorti d'une remise de peine, mais lorsque celui-ci "fonctionne mal" (c'est-à-dire lorsque, malgré la réussite, il n'est pas procédé à la traditionnelle récompense pour des raisons souvent attribuées au manquement à la discipline), l'investissement dans les études peut s'effriter, s'appauvrir, se morceller : "Si j'avais été persuadé d'avoir mes trois mois de grâce, y a pas de doute, j'aurais eu ma licence, je serais sorti licencié, y a pas de doute, mais là j'étais même pas sûr d'avoir un mois, alors j'allais pas me casser la tête, parce que pour une unité de valeur qui vous intéresse réellement, y en a trois qui se greffent accessoirement et qui n'intéressent pas du tout". A ce stade, ressurgissent les craintes, les complexes, les doutes "j'allais fournir un

travail pour rien du tout, en plus parce que je savais pertinemment qu'étant donné mon passé... le diplôme que j'aurais ne me servirait pas à grand chose".

Si certains sont sensibles à cette sorte de marché qui veut que les résultats aux examens soient tributaires de considérations plus générales en relation avec le fonctionnement de la détention, d'autres parviennent à se placer au-dessus de ces contingences et travaillent dans l'espoir de réussir : "j'ai passé trois examens la même année, c'était pas important, j'en avais rien à f..., au pire je n'en aurai pas voulu (des trois mois), ça n'aurait pas changé mon problème ; de toute façon, je ne veux rien leur devoir, c'est mon orgueil..." et si un représentant de l'Administration lui avait posé la question des fameux trois mois il aurait répondu "je ne l'ai pas fait pour vous, je ne fais pas d'études pour l'Administration Pénitentiaire, je les fais pour moi".

- Les changements apportés par les études touchent plusieurs domaines : la pensée et sa maîtrise, le rapport aux autres détenus, un certain plaisir lié au fait d'échapper à la toute-puissance de l'institution.

L'étudiant a le sentiment d'agir sur sa condition en s'impliquant sur un plan intellectuel, il en retire un bénéfice qui revêt une importance dans la vie quotidienne. Ce mode de fonctionnement possède des allures de créativité car il lui est possible de penser, d'agir, de produire dans un domaine où ce type d'action se démarque des modèles carcéraux.

Cet enrichissement s'étaye sur une certaine disponibilité intellectuelle facilitée par les temps vides à combler (l'un d'entre eux parle de la "fonction de remplissage" des études), ouvre souvent des appétits d'allure boulimique en matière de découverte et pousse certains à des ouvrages dans une quête personnelle : "quand je lisais Camus... je réfléchissais... il y a une réflexion parallèle à l'étude universitaire", ou encore "il y a de l'énergie à dépenser, si je ne faisais rien le soir pour les examens, je lisais des bouquins de philosophie".

Cette activité permet de se situer dans le monde et d'accéder à la technique de l'argumentation. Cet exercice apporte un sentiment de maîtrise qui s'exprime dans cette phrase : "si vous avez un stylo et une feuille blanche vous êtes une grosse tête, vous êtes un peu le juge d'instruction qui est plein de diplômes, alors on représente ça..." Ce sentiment de maîtrise assure une certaine dignité retrouvée.

Mais c'est peut-être à la lumière d'un clivage entre les étudiants empêchés et le reste de la population pénale que se dégagent les notions de considérations et de respect. L'un d'eux souligne que "dans la mesure où le niveau culturel de la majorité est faible, pour eux l'université c'est quelque chose qui est revêtu d'un grand prestige" ou encore, "c'est une chaîne de respect qui commence au détenu et qui se termine au directeur de prison".

Il reste que l'enseignement est surtout une échappatoire ; il permet d'échapper au contexte : "ça représente d'abord la possibilité de sortir de sa cellule, sortir de son trou à rat, on rencontre des détenus, des professeurs, un climat s'instaure, on hume l'air du dehors".

C'est aussi un plaisir : un étudiant définit l'enseignement supérieur par une phrase énigmatique : "l'enseignement c'est une idée subjective et inconsciente du plaisir". Mesurerait-on l'importance de cette donnée qui introduit le plaisir dans un milieu hautement négativisé dans son ensemble et qui mériterait qu'on s'y attarde plus longuement et peut-être même qu'on s'y attache...

LA RELATION ENSEIGNANT-ENSEIGNE A TRAVERS LES OBSERVATIONS RECIPROQUES DES ACTEURS

La relation que nouent plusieurs acteurs d'un procès donné, ici l'enseignement universitaire en milieu carcéral est un phénomène complexe parce qu'interactif.

Nous définissons cette relations enseignant-enseigné comme l'effet de l'ensemble des savoirs (partagés ou non) des acteurs (sur l'autre et soi-même) et des transports affectifs mobilisés. Cette relation s'établit sur la base des enjeux de la communication et du cadre institutionnel donné. A travers les discours recueillis au moyen des entretiens, ces différents savoirs et témoignages de sentiments peuvent être repérés, comparés, classés, mais l'information est inégalement répartie : les enseignants sont considérablement plus diserts que les étudiants, et parmi ceux-ci, les étudiants empêchés interviewés "in situ", sont particulièrement pudiques sur ce sujet.

Nous analysons cette relation en présentant successivement les observations des enseignants, puis des étudiants que nous confrontons et comparons ensuite dans la dernière partie.

I - LES OBSERVATIONS DES ENSEIGNANTS

Les enseignants interviewés rapportent un certain nombre d'observations sur leur rencontre avec les étudiants ; cette rencontre et le type de relation qui se noue constituent le point essentiel, objet même de la démarche d'enseignement mais surtout des motifs personnels qui poussent les enseignants à exercer dans la prison. Bien au-delà de la découverte, simple visite de l'institution carcérale, et de son fonctionnement, les enseignants mobilisent l'essentiel de leur attention sur les étudiants empêchés, avec lesquels conformément à leur spécialité de "formateur", ils établissent des liens privilégiés. Les observations des

enseignants portent sur la spécificité de ces étudiants "enfermés" comparés à la population habituelle des étudiants venant à l'Université et sont accompagnées de remarques concernant les effets de l'enseignement universitaire en prison.

I.1. LES OBSERVATIONS DES ETUDIANTS PAR LES ENSEIGNANTS

Pour les enseignants interviewés, les étudiants empêchés se différencient des étudiants venant à l'Université par cinq points généralement mentionnés :

- Les étudiants "empêchés" manifestent une demande de savoir largement supérieure aux autres ("libres") pour laquelle ils s'engagent personnellement et entièrement.

L'Université dans ses propres lieux, fonctionne (notamment pour la formation initiale) comme une étape du système éducatif, sorte de passage obligé corrélé au champ familial et au champ professionnel. Dans ce cadre, il n'est pas toujours facile pour les enseignants de repérer les demandes qui mobilisent ces étudiants "libres".

A l'intérieur de l'Université, les enseignants ont souvent l'impression que les motifs et les finalités qui président à leur pratique échappent à l'hic et nunc de leur relation avec les étudiants ; en prison, motifs et finalités se concentrent et s'établissent dans et par la relation enseignant-enseigné.

La demande de savoir des étudiants "empêchés" est massive et manifeste : ils savent ce qu'ils veulent savoir, posent des questions, affirment leur position. Ces conditions sont favorables au débat et contraignent l'enseignant à adapter ses théories, construire ses réponses, être imaginatif et inventif pour appliquer les modèles aux questions

L'engagement personnel des étudiants "empêchés" est très important, la relation pédagogique intense.

- Deuxième point, les étudiants "empêchés" travaillent en-dehors des cours, lisent, s'informent ; les cours sont prolongés, interrogés, enrichis au-delà du strict nécessaire visé par la plupart des étudiants "libres". Cette constatation donne une impression d'efficacité de l'enseignement, de pénétration réflexive importante des questions soulevées.

Dans ce cadre, (points 1 et 2) l'enseignant occupe une position de maîtrise particulière ; il propose souvent une version adaptée du programme imposé et s'engage lui-même plus personnellement dans sa pratique.

- Autre point : les groupes d'étudiants "empêchés" sont hétérogènes les uns par rapport aux autres, par exemple d'une année sur l'autre et inhomogènes dans leur composition interne. Les niveaux sont inégaux, les étudiants restent "atomisés". Les effets de socialisation inter-groupe sont faibles même si les interactions entre les participants peuvent être importantes ; le phénomène est souvent inverse à l'Université où l'effet de socialisation des groupes (création de liens privilégiés et de sous-groupes) est manifeste.

Cette individualisation des étudiants entraîne un effet de personnalisation du rapport pédagogique facilité par ailleurs par le nombre relativement restreint d'étudiants par groupe.

- L'observation suivante s'applique à la condition d'enfermement des étudiants ; les enseignants ressentent violemment l'aspect tragique de l'enfermement dans la relation personnelle qu'ils établissent avec les étudiants. Ils décrivent un sentiment de "dépouillement" de la situation pédagogique et de "vérité" de la relation.

Dans ce cadre, cette relation enseignant-enseigné représente un îlot de vie et d'humanité dans un univers glacé et mobilise pour les uns et pour les autres une affectivité importante qui relève pour les enseignants d'une certaine tendresse. Le sentiment ressenti et communiqué fait obstacle au manque vital des étudiants qui se manifeste d'autant plus violemment qu'il apparaît comme insensé dans le cadre de la relation pédagogique.

L'affectivité est immanquablement mobilisée lorsque le sens fait défaut face à la perte et aux limites de la vie. Les enseignants savent qu'ils sont principalement confrontés à ce problème ; les étudiants "empêchés" ont besoin d'être aidés, mais peut-être plus encore d'être reconnus.

Enseignants et responsables de la S.E.E.E. soulignent les dangers de la relation trop affective ou de l'assistanat :

"Ce qui est important c'est de ne pas donner à voir plus que ce qu'on peut donner réellement, un enseignant ne peut jamais qu'enseigner, c'est l'enseigné qui peut en tirer plus que le contenu des

connaissances qui est véhiculé et c'est pas à l'enseignant d'aller au-devant de ça (...) si les enseignants vont au-devant de ça, c'est finalement le détenu qui en subit les conséquences et qui en paye les frustrations ultérieures".

- Dernière observation : les étudiants empêchés restent relativement énigmatiques par leur histoire qui échappe aux valeurs et normes des enseignants eux-mêmes : les étudiants représentent, et participent à un monde totalement inconnu pour les enseignants, monde qu'ils souhaitent comprendre mieux ; ainsi manifestent-ils eux-mêmes une demande de savoir implicite adressée à leurs étudiants concernant la vie carcérale et l'expérience de la transgression. Les enseignants expriment parfois une certaine admiration pour "ces gens qui sont allés à un point essentiel de leur existence".

Ces cinq observations montrent la bipolarisation triviale dans laquelle s'inscrit la relation enseignant-enseigné en milieu carcéral. D'un côté un rapport professionnel satisfaisant et efficace, de l'autre un rapport affectif sincère et aidant.

Pour l'enseignant, le problème majeur consiste à conserver intactes à la fois sa pertinence professionnelle et sa sincérité personnelle, dont la chimie bien dosée répond au mieux à ses objectifs et aux attentes de ces étudiants.

Ce problème, chacun le traite à sa manière, selon son idéologie, ses tendances personnelles, mais les positions ont plutôt tendance à être tranchées et des divergences, voire des oppositions entre enseignants peuvent apparaître sur l'attitude à adopter. On retrouve cette question évoquée par E. Guarrigues (1985) : il ne prend parti ni pour la personnalisation ni pour la professionnalisation anonyme, parce que, dit-il dans le premier cas, l'univers carcéral a un effet de loupe grossissante et risque d'entraîner une "pathologisation des relations", alors que dans le second, l'enseignant ajoute et participe à l'emprise qui règne sur la vie de l'étudiant.

I.2. REMARQUES DES ENSEIGNANTS SUR L'EFFET DE L'ENSEIGNEMENT

Pour les enseignants, l'enseignement universitaire en prison a pour rôle principal de permettre aux étudiants empêchés de maîtriser et supporter la condition carcérale ; on ne croit pas trop à la "rédemption" et à la modification des comportements à la sortie ; les facteurs psychologiques

et sociaux de "rechute" ne sont pas neutralisés par les études. Mais il reste que au-delà de l'activité intellectuelle mobilisée, l'enseignement universitaire a pour finalité la délivrance de diplômes nationaux susceptibles de modifier l'ancrage et la position sociale des étudiants empêchés à la sortie de prison. L'examen universitaire en prison, est en fait doublement validé : par l'Université (le diplôme) et selon les cas, par la Justice (trois mois de grâce) ; cette particularité crée une situation paradoxale que nous développerons après avoir abordé le rôle de l'activité intellectuelle en prison.

● L'enseignement : échappatoire et maîtrise

Les enseignants pensent que le moment des cours et des lectures qui s'y rapportent constituent des temps qui permettent d'échapper à la condition carcérale. Contrairement à la plupart des professionnels ou bénévoles qui se rendent en prison, l'enseignant est un non-spécialiste de la prison ; sa pertinence professionnelle ne s'étaye en rien sur l'univers carcéral. De ce fait, l'enseignant consacre par sa présence même un temps décloisonné et dé-référencé de la condition pénitentiaire.

Le temps et le lieu de l'enseignement (les salles de cours) constituent une sorte de hors-jeu par rapport à l'enfermement et les activités qui s'y déroulent sont des antidotes au poison de la vie pénitentiaire. Ce sont là les deux rôles principaux que les enseignants attribuent à leur pratique parce que ce sont les seuls faits qu'ils puissent contrôler et observer directement.

La maîtrise intellectuelle constitue indéniablement un but primordial ; enseigner en prison vise à aider la réflexion des étudiants, développer leur capacité d'analyse, communiquer des savoirs qui permettent de logifier, modéliser, conceptualiser, symboliser une situation.

Toutefois, on souligne que la question de la réflexion est à double tranchant dans un univers où précisément la pensée tourne court et sur elle-même, où le ressassement (la gamberge) peut-être une véritable souffrance. Certains enseignants évitent même l'emploi de certains termes qui ramènent à la réalité carcérale (comme par exemple "porte", "voyage", "femme", etc...) pour maintenir intact ce temps et lieu hors-jeu qu'il consacre par sa présence.

C'est la sommation de cet apprentissage de maîtrise avec cette possibilité d'abstraction du monde carcéral qui assure l'efficacité de l'enseignement universitaire en prison aux yeux des enseignants.

● L'examen : le point de constitution d'un paradoxe

Les enseignants pensent que la motivation première des étudiants empêchés pour faire des études universitaires est l'obtention des trois mois de grâce par le diplôme. C'est, disent-ils, indéniablement la motivation la plus forte, mais les étudiants se différencient ensuite, seuls les plus motivés restent : le nombre des participants réguliers est nettement inférieur au nombre des inscrits. En général, on considère que s'il existe un désir irréductible de remise de peine, il existe aussi une volonté de savoir qui se révèle dans la pratique et qui peut s'engendrer par les études mêmes.

L'examen universitaire en prison assorti d'une potentialité de trois mois de grâce, place l'enseignant dans la situation paradoxale de détenir indirectement un certain pouvoir judiciaire. La paradoxe est hypostasié, lorsque l'enseignant est "juge et partie" comme par exemple dans le cadre d'un contrôle continu des connaissances valant pour examen :

- si le diplôme vaut trois mois de grâce ;
- si l'obtention du diplôme dépend du jugement de l'enseignant
- alors, le jugement de l'enseignant a le pouvoir judiciaire indirect de donner trois mois de grâce.

Les enseignants sont conscients du problème, en général, ils considèrent que toute validation qui ne répondrait pas aux critères exigés serait un acte visant une utilité concrète pour l'étudiant concerné, mais un acte auto-détruisant le sens même de l'enseignement.

la non-validation selon les critères exigés représente, aussi, un certain respect des individus, des contrats ; la fonction d'un diplôme correctement évalué est très importante pour l'acquéreur, elle singularise chaque étudiant et permet de lutter dans un monde carcéral unifiant et dé-sidentifiant. Outre ce fait, on remarque qu'un tel diplôme correctement évalué inscrit une référence à une loi externe, déconnectée de l'emprise carcérale et judiciaire.

II - LES OBSERVATIONS DES ETUDIANTS

Les étudiants sont peu disert sur les observations concrètes qu'ils font des enseignants et encore moins sur le type de relation qu'ils nouent avec eux. Les remarques des uns et des autres sont différentes se-

lon qu'ils sont encore actuellement détenus (les étudiants IN) ou sont sortis depuis un certain temps de prison (les étudiants EX). Un certain nombre d'explications peuvent être données pour rendre compte de ces différences. Pour les "Ex" par exemple, l'événement rapporté est relativement éloigné et ne concerne pas forcément un référent identique. Les conditions pénitentiaires et l'expérience d'enseignement sont variables en fonction de chaque interviewé. Par contre, les "In" de notre échantillon ont tous été interviewés au centre de détention de Melun à une même époque. En fait, au-delà de ces différences matérielles, c'est le statut du discours produit par les "Ex" et les "In" qui est impliqué dans les écarts que nous observons.

Dans le premier cas (les Ex), il s'agit d'une reconstruction "à posteriori" narration qui relate les événements en terme de relation identitaire avec les enseignants et de rapport de force enseignants-administration pénitentiaire ; dans le second cas, d'une parole "in situ", descriptive, mais pudique qui évalue à chaque moment l'opportunité d'aborder les thèmes pouvant être évoqués. Quelques domaines touchés par une certaine importance subjective sont difficiles à verbaliser, soit parce qu'ils relèvent de l'affectif, soit parce qu'ils risquent d'être abîmés ou détruits par la divulgation. Il en est ainsi de la relation préservée que les "In" entretiennent avec leurs enseignants. (1)

II.1. LES OBSERVATIONS DES ENSEIGNANTS PAR LES ETUDIANTS

- Deux observations principales faites par les "In" et les "Ex"
 - Les enseignants sont courageux : ils se déplacent et affrontent l'institution carcérale, ils ont des qualités humaines particulières qui les distinguent du lot des autres enseignants ;
 - les enseignants regardent les étudiants empêchés "autrement" : ils portent dans leur regard un intérêt qui est valorisant dans un monde où le regard des autres est absent (spécialistes de la prison ou détenus).

Les "In" les trouvent intelligents, assurés et aptes à comprendre les problèmes personnels des étudiants. Les "Ex" les trouvent également assurés, mais par rapport aux surveillants qu'ils impressionnent par leur statut et le prestige du diplôme, ainsi que les actions qu'ils sont susceptibles de mener contre l'administration pénitentiaire pour soutenir un étudiant ou corriger une injustice.

(1) Sur la représentation de la situation d'entretien du point de vue des interviewés et les effets de cette représentation sur le discours produit, cf. H. Bézille (1985).

II.2. REMARQUES DES ETUDIANTS SUR LES EFFETS DE L'ENSEIGNEMENT DISPENSE

De l'intérieur de la prison ("In") on mentionne trois effets : une captation par le discours et le savoir de l'enseignant, un désir d'identification ("on a envie de leur ressembler"), une intériorisation de savoirs et intellectualisation des étudiants.

De l'extérieur de la prison ("Ex"), on insiste essentiellement sur le "hors jeu" que représentent le temps et le lieu des cours universitaire et surtout la fonction de protection symbolique et réelle des enseignants contre l'administration.

Si les "In" ont envie de leur ressembler, les "Ex" identifient les enseignants à eux-mêmes, "ils sont comme nous, eux aussi sont soumis à des tracasseries, ils sont nos alliés et parfois eux-même craquent à l'idée de l'incarcération".

Dans tous les cas ("In") et ("Ex") on évoque la relation à l'enseignant comme amicale, affective, sorte de "citadelle imprenable" qui prend une importance considérable dans la vie carcérale.

Il est clair que les étudiants ont une relation extrêmement privilégiée avec leur enseignant relation qu'ils protègent en l'évoquant avec pudeur dans les entretiens lorsqu'ils sont encore détenus. Lorsqu'ils sont libres, (ex étudiants empêchés), ils parlent plus facilement de ce lien affectif avec l'enseignant dont la fonction principale consiste à protéger l'étudiant empêché contre la dépersonnalisation du système carcéral. Les enseignants indiquent eux aussi cette nécessité pour eux de nouer avec les étudiants des relations personnalisées ; mais dans l'ensemble, les points de vue des enseignants et des étudiants se recourent-ils ? Sont-ils congruents ou divergents ?

III - LES OBSERVATIONS RECIPROQUES DES ENSEIGNANTS ET DES ETUDIANTS

Pour comparer ces observations réciproques, nous résumons les points de vue des enseignants et des étudiants sur les enseignants, les étudiants et les effets de l'enseignement dans le tableau général page suivante.

On remarque dans ce tableau comparatif, combien les observations des uns et des autres sont congruentes, en particulier toutes celles qui concernent l'innovation, l'efficacité pédagogique et les relations

OBSERVATIONS RECIPROQUES DES ENSEIGNANTS ET DES ETUDIANTS

| | Les enseignants disent que... | Les étudiants disent que... |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ... Les enseignants | <ol style="list-style-type: none"> 1. sont des innovateurs pédagogiques 2. sont efficaces dans leur pratique 3. établissent des rapports personnels avec les étudiants 4. sont affectés par la condition d'enfermement des étudiants 5. sont touchés par la destinée d'exception des étudiants | <ol style="list-style-type: none"> 1 bis. sont intelligents, savants, comprennent les problèmes 2 bis. établissent un courant favorable à l'apprentissage 3 bis. sont des amis et des alliés 6 bis. manifestent un intérêt et offrent un regard vrai 7 bis. sont courageux pour se déplacer et venir à la prison 8 bis. représentent une présence féminine possible. |
| ... Les étudiants | <ol style="list-style-type: none"> 9. ont une demande de savoir, de diplôme et de dignité 10. sont motivés et travailleurs 11. sont tous différents 12. vivent dans des conditions limites 13. ont eu une destinée tragique | <ol style="list-style-type: none"> 9 bis. désirent s'identifier aux enseignants 10 bis. sont captés par le discours des enseignants et veulent apprendre |
| ... L'enseignement | <ol style="list-style-type: none"> 14. est un échappatoire face à la condition carcérale 15. permet la maîtrise intellectuelle des événements subis | <ol style="list-style-type: none"> 14 bis. est une protection contre la dépersonnalisation du système carcéral 15 bis. permet d'être plus intelligent et comprendre |

personnelles nouées (1.2.3.10). Certaines observations sont davantage "des représentations", elles concernent la façon dont chacun voit l'autre comme personne et les sentiments qu'il nourrit à son égard (4-5-6 bis-7 bis-8 bis). Les enseignants sont émus par le sort des étudiants alors que les étudiants perçoivent cet intérêt dans leur regard. Enfin quant aux effets de l'enseignement (14-15), l'accord est tout aussi grand ; échappatoire protecteur et maîtrise intellectuelle sont également soulignés par les deux parties.

Les observations concernant les étudiants sont peut-être plus différenciées en ce sens que l'aspect transférentiel (captation par le savoir, identification, affect) n'est pas exprimé par les enseignants alors qu'ils représente l'essentiel de la représentation que les étudiants donnent d'eux-mêmes.

En résumé, on constate que la relation enseignant-enseigné est surtout abordée par les enseignants : ils indiquent combien ce rapport est nécessairement à la fois pédagogique et personnel ; il est pédagogique dans sa pertinence institutionnelle et personnel dans les effets psychologiques et affectifs impliqués.

L'équilibre des deux fonctions n'est pas toujours simple à maintenir pour l'enseignant happé par la demande massive des étudiants. Ceux-ci trouvent dans la présence universitaire en prison un îlot relationnel préservé de la toute-puissance du système carcéral, zone de neutralité indispensable pour que puisse s'enseigner et s'acquérir les savoirs universitaires. L'effet d'un tel enseignement est avant tout local : il fait obstacle à l'atteinte que porte le système carcéral à la personne propre des détenus ; mais cet effet est aussi général : l'acquis intellectuel assurant compréhension et maîtrise des événements vécus et à venir participe nécessairement à la problématique de la réinsertion.

° °
°

LA PROBLÉMATIQUE DE L'IDENTITÉ EN JEU DANS LA FORMATION

Comprendre le sens des pratiques de formation en milieu carcéral, en évaluer la portée et les limites suppose un examen précis des représentations qui sous-tendent ces pratiques et avec lesquelles elles sont en interaction (1).

Les représentations les plus importantes et les plus décisives pour notre problématique sont celles qui concernent l'identité des étudiants empêchés. Le chapitre précédent montre à travers les processus d'identification à l'oeuvre dans la relation enseignant-enseigné, l'importance de l'enjeu identitaire comme motif et effet de l'enseignement.

Si la construction de soi est toujours à l'oeuvre pour l'étudiant non incarcéré dans son activité d'étude, dans l'espace carcéral cette question d'identité est centrale :

- parce que l'histoire de ces étudiants est marquée du passage par la transgression de l'ordre social et par l'incarcération, marque rappelée par la double désignation de délinquant et de détenu ;
- parce que l'espace carcéral et les relations qui s'y jouent ont une influence indéniable sur la façon dont les personnes incarcérées vivent leur identité : sentiments d'atemporalité, et d'indifférenciation, sont autant d'éléments de ce vécu qui favorisent l'immobilisme chez chacun.

L'introduction de la formation universitaire révèle et déplace les rapports de pouvoir qui se déploient sur ce fond d'immobilisme. En ce sens, elle a une fonction de médiation, de relais, elle permet aux processus individuels et collectifs constitutifs de l'identité de chacun

(1) Nous appelons représentation toute activité cognitive, mode de connaissance, qui a une fonction signifiante et qui est en interaction avec les pratiques sociales et les systèmes de valeur.

(et constituant celle-ci), d'être à nouveau sollicités (1).

Problématiser la relation entre formation universitaire et identité est donc un axe de recherche essentiel pour une meilleure compréhension des processus à l'oeuvre dans la formation universitaire des étudiants empêchés et de l'effet de ceux-ci.

Pour notre analyse, nous procédons de la façon suivante : une grille thématique nous permet de dégager de ces discours un corpus dont le thème commun est l'identité de l'étudiant empêché.

Dans un deuxième temps, nous analysons ce corpus en nous inspirant des principes d'analyse sémiologique :

- nous considérons ces discours comme des systèmes de signes articulant un ensemble de signifiants à un ensemble de signifiés ;
- nous constituons un lexique de ces signifiants et repérons les articulations existant entre ces signifiants d'une part, entre signifiants et signifiés d'autre part.

La méthode d'analyse dite des relations par opposition nous a semblé pertinente à la problématique qui nous intéresse (J.M. Léger, M.F. Florand, 1985) (2). Ainsi, dans notre analyse, nous avons procédé à un repérage systématique des oppositions entre signifiants.

Voici un exemple tiré de l'analyse du discours d'un étudiant libéré ; le détenu "à l'ancienne" est opposé au détenu "nouveau". Cette opposition s'articule à une opposition des signifiés correspondant selon le modèle suivant :

-
- (1) On voit que la distinction identité individuelle - identité sociale est inconcevable ici. La définition de l'identité la mieux appropriée à notre propos nous semble être celle de A. Maleska-Peyre (1983) pour qui la notion d'identité suppose :
- le sentiment de continuité, de similitude dans le temps et l'espace,
 - un processus nous distinguant des autres plus qu'une structure,
 - une intériorisation des normes et valeurs sociales par identification
- Il s'agit d'un processus de synthèse de l'expérience personnelle et collective.
- (2) Cette méthode s'appuie sur l'idée que la logique de la relation de signification s'éclaire d'une opposition à une autre relation de signification.

| <u>signifiant</u> | <u>signifié "médiateur"</u> <u>argument</u> | <u>signifié</u> |
|---------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| détenu à l'ancienne | truand, un milieu, un code | . méprisent les étudiants . sont moqueurs |
| détenu nouveau | univers hétéroclite plusieurs visages de tous les bords | . admirent les étudiants |

Le classement de ces rapports d'opposition donne accès à une configuration de représentations des processus différenciateurs à l'oeuvre dans la représentation de soi et d'autrui.

Les résultats de cette analyse vérifient certains aspects de la question déjà connus et argumentés et en éclairent quelques autres. D'une façon générale, la confrontation de ces points de vue s'avère enrichissante.

Nous examinons dans ce chapitre la position des différents acteurs à l'égard de cette question. Chaque point de vue est relatif à la position occupée dans la démarche d'enseignement, même si certains sont tentés de parler au nom des autres :

- le point de vue des représentants de la S.E.E.E., représente une sorte de synthèse assez générale des autres points de vue. Pour cette raison nous le présentons en premier lieu. Ce point de vue problématise la question de la relation entre formation universitaire en détention et identité :
 - les étudiants sont difficiles à situer relativement à leur identité : semblables aux étudiants "classiques", mais avec des comportements différents, c'est une population hétérogène ;
 - la formation opère des effets de changement dans la relation à autrui ; elle est aussi une occasion de remise en perspective de l'histoire personnelle sous l'angle de la continuité, de la valorisation de la représentation de soi. Le problème reste celui de la prégnance de ces effets très positifs, de leur durée.

- Le point de vue des enseignants est sous la dépendance de leur situation particulière en prison : ils sont matériellement à l'intérieur et professionnellement dans un espace qui reste universitaire, dans l'extériorité. Leur discours est dominé par des interrogations liées à la dimension contradictoire d'une représentation selon laquelle l'étudiant fait figure simultanément d'être familier, proche et de personnage hors du commun, suscitant une curiosité certaine, qui donne aux enseignants l'envie d'en savoir plus et leur suggèrent dans le même temps une attitude vigilante.
- Le point de vue des étudiants libérés apporte la lumière d'une réflexion sur une expérience vécue dans le passé ; ce point de vue a fait apparaître deux aspects des effets de la formation :
 - la présence des enseignants garantit une protection symbolique à l'égard des risques de relation de collusion entre étudiants et personnel pénitentiaire (cet aspect a été évoqué au chapitre précédent) ;
 - la statut d'étudiant représente un privilège comme est un privilège le fait d'avoir de l'argent ou d'avoir fait des études avant la détention. A ce titre, être étudiant c'est participer à une hiérarchie de pouvoir qui structure les relations.
- Enfin, le point de vue des étudiants empêchés apporte la lumière de l'expérience vécue au présent avec ce que cela suppose de charge émotive plus que réflexive, d'hésitations, de doutes, d'interrogations sur soi-même, mettant à jour dans le même mouvement ce qu'il en est des effets de la formation sur l'expérience de soi. Ce point de vue confronté aux théories de l'identité a permis d'apporter une meilleure compréhension des raisons de la fragilité de ces effets de reconquête de soi.

I - LE POINT DE VUE DE LA S.E.E.E. SUR LA RELATION ENTRE FORMATION
UNIVERSITAIRE ET IDENTITÉ DES ÉTUDIANTS EMPÊCHÉS : PROBLÉMATISATION
DE LA QUESTION ET SYNTHÈSE DU POINT DE VUE DES AUTRES ACTEURS

- Les étudiants sont définis en référence à d'autres situations : semblables aux étudiants "classiques" et à la fois différents, du reste de la population pénale, différents entre eux. La similitude et la différence sont les traits à partir desquels l'étudiant trouve sa définition aux yeux des représentants de la S.E.E.E.
- Les étudiants sont définis par rapport à leur histoire.

I-1. LES ETUDIANTS SONT DEFINIS EN REFERENCE A D'AUTRES SITUATIONS

- . Ils sont volontiers comparés aux étudiants "classiques". Le jeu des alliances, des clans, les comportements en situation d'examen sont du même ordre. Mais, à la différence des étudiants "classiques", les étudiants empêchés auraient plus de difficulté ; ils "s'accrochent" davantage aux études, et ont une demande à l'égard des enseignants et de la section, tellement importante qu'il est difficile d'y faire face : "ils prennent plus que ce qui est donné".
- . Semblables et différents des étudiants classiques, les étudiants empêchés sont par ailleurs différents du reste de la population pénale : les représentations des systèmes de valeurs respectifs, des rapports de pouvoir, opposent les étudiants au milieu délinquant, à la pègre.
- . Enfin, ils constituent des individualités différentes entre elles, compte-tenu de la diversité des statuts de ces étudiants dans le milieu carcéral : durée de la peine, mode d'accès aux études, antériorité ou non des études, transferts, ancienneté, etc..., sont autant de conditions qui font de ce groupe un groupe très hétérogène.

C'est vraisemblablement cette hétérogénéité qui explique en grande partie l'imprévisibilité, soulignée par les représentants de la S.E.E.E., de la demande et des attitudes à l'égard des formations proposées. Celles-ci sont différentes d'une année à l'autre, d'un centre de détention à l'autre.

I-2. LES ETUDIANTS EMPECHES SONT PERCUS A TRAVERS LEUR HISTOIRE

La représentation dominante est celle d'individualités dont l'histoire est marquée par le vide culturel et les carences affectives. L'univers sémantique associé au signifiant "étudiant empêché" prend la forme suivante :

- "ont quitté l'école ou l'école les a quittés"
- "privés de vie humaine et sociale"
- "privés de valeur"
- "à qui les repères sociaux et culturels ont fait défaut".

La formation universitaire représenterait une opportunité à saisir et qui est saisie par certains pour se resituer différemment au regard de leur propre histoire, pour redéfinir la conception qu'ils ont d'eux-mêmes et de la société.

Du point de vue des représentants de la S.E.E.E., l'étudiant accède à une représentation de soi différente, valorisée à travers les études, mais une question subsiste : comment insérer la valeur de ce changement de l'expérience subjective dans le jeu des échanges sociaux. Quand le contexte social soumet l'individu libéré à des problèmes réels qui eux-mêmes n'ont pas changé ? la façon dont l'étudiant libéré pourra gérer ces problèmes est également sous le signe de l'incertitude et de l'imprévisibilité.

Ce point de vue est, à bien des égards, une synthèse des représentations qui émergent à l'analyse du discours des autres acteurs : enseignants, étudiants aujourd'hui libérés, et étudiants actuellement incarcérés. Il attire notamment l'attention sur une dimension de la formation qui apparaît également à l'analyse du discours des enseignants : les attitudes à l'égard des formations, les positions pédagogiques, éthiques, trouvent largement leur ancrage dans une problématisation de l'identité des étudiants empêchés. Les pratiques se fondent pour une grande part sur ce type de représentation.

II - LA QUESTION DE L'IDENTITÉ DES ÉTUDIANTS DÉTENUS, QUI SONT-ILS POUR LES ENSEIGNANTS ?

Dans le chapitre précédent, consacré à la relation enseignant-enseigné, ont été exposées les observations des enseignants concernant l'ampleur de la demande des étudiants, la survalorisation de la relation à l'enseignant du fait de l'absence de liens constructifs autres, leur besoin d'aide et de reconnaissance, le désir d'identification ; ont été exposées également les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants dans leur pratique, divisés entre une position pédagogique et une position affective, sensibles à l'histoire particulière des étudiants.

Ces observations à travers lesquelles les enseignants font part des difficultés auxquelles ils sont confrontés, à travers lesquelles ils affirment un parti-pris pédagogique, sont guidées par le souci d'explicitier pour l'interviewer, pour la recherche et pour eux-mêmes les fondements de cette pratique et le sens qu'il convient de lui accorder.

Les enseignants montrent à quel point cette pratique est problématique, combien elle "ne va pas de soi", combien elle interroge l'enseignant sur ce que représente pour lui l'étudiant empêché, (combien elle l'interroge par ailleurs sur lui-même, ses conceptions pédagogiques, les valeurs auxquelles il se réfère).

Les attitudes pédagogiques viennent se développer sur une trame complexe de représentations de l'identité de l'étudiant : celui-ci apparaît tout à la fois différent et semblable à d'autres étudiants non incarcérés.

- Semblable ou différent, individu ou personnage.

Les étudiants empêchés apparaissent à travers le filtre de ces représentations simultanément comme des individus familiers, ou, à l'opposé, comme des personnages hors du commun, que cette différence se mesure en valeur ajoutée, soustraite, ou en terme de différence radicale.

Individu familier, l'étudiant empêché est comparé à l'étudiant classique, ayant l'expérience d'un contexte particulier, celui de la détention : l'étudiant empêché est en quelque sorte un étudiant déplacé de son milieu naturel, aux prises avec un milieu régi par des règlements qui ne sont pas ceux de la vie "normale".

Les besoins et les demandes des étudiants empêchés sont souvent associés dans ces représentations à ceux d'un écolier ; mais cette expérience de la détention peut les différencier de l'étudiant classique ; par exemple selon ce modèle :

| | | |
|----------------------|----------------------------------------|------------------------------------|
| étudiants empêchés | ont une définition sociale d'eux-mêmes | ça donne un poids à leur réflexion |
| étudiants classiques | pas de définition sociale d'eux-mêmes | pas d'intérêt réel |

Personnages hors du commun, la représentation est celle d'une histoire marquée par l'expérience du délit et de l'enfermement, par une valeur ajoutée.

De ce point de vue, l'étudiant empêché fait figure d'initié et, à ce titre, d'individu de qualité autre, incomparable. L'enseignant lui-même a à apprendre de celui-ci. "Ils sont fascinants", "poignants", dit un enseignant. Cette dimension de l'altérité peut engager chez les enseignants une certaine curiosité mêlée de crainte. La curiosité suscitée par la séduction du personnage semble inquiétante ; par exemple la curiosité qui suppose "d'écouter", "de voir ce qui se passe", renvoie au "souci" de "contrôler ça". Dès lors, une opposition apparaît qui peut être figurée sous la forme suivante :

| | | |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| écouter voir ce qui se passe | <ul style="list-style-type: none"> . autre chose qu'un enseignant . un voyeur ou un ami | <ul style="list-style-type: none"> . on n'est pas indifférent . ce sont des gens très poignants |
| enseigner | pédagogue | <ul style="list-style-type: none"> . on vous attire sur un terrain qui n'est pas le vôtre . il faut contrôler ça |

A mi-chemin de ces représentations extrêmes, l'étudiant empêché est quelqu'un dont l'histoire ou la "personnalité" reste comparable à celle de l'étudiant classique mais est marquée par un manque ; quelque chose a fait défaut : carence affective, vide culturel, ou personnalité signée par des comportements transgressifs.

Ces différentes représentations justifient le désir d'aider de certains enseignants. "Ils ont besoin de nous" dit l'un d'eux.

Dans l'ensemble, les deux pôles extrêmes de la représentation, étudiant classique et personnage hors du commun, coexistent et l'enseignant est confronté à des sentiments et à des représentations contradictoires qui le contraignent à une attitude de parti-pris.

Par exemple, l'enseignant peut préférer "ne pas savoir" : "ils m'ont pas vraiment parlé de comment ils vivent et puis je n'ai pas vraiment cherché", mais à l'arrière-plan de cette attitude d'évitement, une identification à la souffrance de l'autre : "ça doit pas être marrant d'être enfermé comme ça", "je suis claustro".

L'analyse du discours des enseignants témoigne de la fragilité de leur position dans le contexte carcéral, comme si, détaché de leur cadre institutionnel habituel, ils étaient eux-mêmes en situation "d'exception", tout à la fois marginalisés (volontaires) et expérimentateurs. Démunis d'une partie de leurs repères institutionnels, ils sont des individus pédagogues qui viennent interroger en dernier recours leurs propres valeurs au regard de ce que représentent pour eux les étudiants détenus.

III - POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS AUJOURD'HUI LIBÉRÉS SUR LES RAPPORTS FORMATION-IDENTITÉ

Le point de vue des étudiants libérés apporte un éclairage plus spécifique sur le rôle de la relation à l'enseignant, sur les implications diverses du statut d'étudiant, et de façon générale sur ce qui explique la fragilité de la position identitaire acquise avec la formation.

3.1. REPRÉSENTATION DE SOI ET RELATION A AUTRUI

Pour les étudiants empêchés aujourd'hui libres, les processus déterminants sont à situer à deux niveaux :

- la relation à l'enseignant ;
- le statut d'étudiant dans le système des privilèges.

• La relation à l'enseignant

La relation à l'enseignant a une fonction décisive déjà examinée au chapitre précédent : elle permet d'échapper à l'emprise de l'administration pénitentiaire.

Dans ces discours, le signifiant relation engage simultanément un rapport d'opposition étudiant-empêché et un rapport de complémentarité personnel pénitentiaire étudiant-empêché - enseignant, figuré par exemple de la façon suivante :

| | | |
|----------|-------------------|------------|
| relation | avec surveillants | insultes |
| | avec enseignants | complicité |

Le regard et le comportement des représentants de l'administration pénitentiaire sont le support d'une représentation de soi très dévalorisée. "On est le matricule untel", "il n'y a pas de regard sur soi", représentation à partir de laquelle se développe un sentiment d'irréalité "on est dans le rêve".

A l'opposé, le regard et le comportement des enseignants sont le support d'une représentation de soi différenciée et valorisée "on a un regard sur soi", "ils disent aux autres : c'est un bon élève, quelqu'un qui mérite". Cette représentation est "réalisante", "il apporte la réalité, quelque chose de solide".

L'enseignant a une fonction de médiation qui permet à l'étudiant empêché d'échapper à la relation de collusion avec les représentants de l'administration pénitentiaire, relation plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord et dont un interviewé souligne l'ambiguïté : selon lui, la relation individuelle aux surveillants est radicalement différente de la relation à ceux-ci lorsque les détenus sont en groupe. En groupe les détenus font front aux surveillants tandis qu'individuellement, "on accepte les passe-droits, on est copain avec ses geôliers". L'adoption de ces deux attitudes contradictoires vis-à-vis des mêmes personnes selon les circonstances fait qualifier cette relation de relation "folle".

• Le système des privilèges et les relations de pouvoir

Le système des privilèges a une fonction décisive en terme de différenciation de soi et de reconnaissance par autrui. Le statut d'étudiant vient, considéré comme privilège réservé à une minorité, prendre place dans une organisation au sein de laquelle trois autres types de privilèges justifient une position de prestige génératrice d'oppositions.

Les privilèges comparables à celui d'étudier sont ceux liés au fait d'avoir fait des études avant la détention, de ne pas être isolé, d'avoir des appuis à l'extérieur de la prison, d'avoir de l'argent.

On entrevoit le statut de prestige dont peut jouir un étudiant empêché, qui cumule les privilèges en ayant de l'argent, en ayant fait des études avant la détention et en ayant des appuis à l'extérieur de la prison. A l'opposé, on entrevoit la plus grande fragilité de la position de l'étudiant empêché qui n'a jamais fait d'études, qui n'a ni argent ni appui à l'extérieur de la prison.

A cet égard, il est intéressant de remarquer que les étudiants empêchés aujourd'hui libérés, qui avaient fait des études avant la détention soulignent plus que les autres ce trait distinctif qui démarque selon eux avantageusement leur position de celle des autres étudiants empêchés libérés. Ces mêmes interviewés soulignent volontiers l'aspect selon eux illusoire du sentiment qu'ont les étudiants empêchés d'appartenir à une élite : la véritable élite est constituée par ceux qui comme eux avaient déjà fait des études, les autres "se prennent pour une élite" sont "des autodidactes" selon les termes d'un interviewé et la formation en détention semble avoir une fonction qualitativement autre pour cette population qui avait déjà fait des études : les repères identificatoires ne sont pas fondamentalement changés par les études et les études assurent surtout un lien de continuité avec les repères anciens, à cela s'ajoute la position de prestige à l'intérieur du milieu carcéral, associée au privilège d'avoir un espace seul et des relations avec des enseignants et enseignantes.

Le système de privilège distingue donc en particulier les étudiants détenus ayant fait des études avant la détention de ceux qui n'en avaient pas fait, et distingue les étudiants détenus qui n'avaient pas fait d'études des simples détenus.

On entrevoit combien les systèmes de privilège auxquels participe le statut d'étudiant est constitutif des rapports de pouvoir, on entrevoit par conséquent les effets conflictuels de certaines positions de prestige concurrentes mais non comparables, parce que correspondant à des systèmes de valeur différents : par exemple quand un simple détenu ayant de l'argent et un étudiant détenu sans ressources et sans appuis à l'extérieur se comparent.

L'organisation des relations avec le reste de la population pénale apparaît donc ici dans sa complexité. Le statut d'étudiant engagera notamment des relations différentes suivant le système de valeur de l'autrui considéré. Par exemple, les détenus "à l'ancienne" sont opposés, par un interviewé, aux détenus "nouveau style" au niveau de leurs attitudes respectives à l'égard des étudiants empêchés.

| | | |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| détenus "à l'ancienne" | truands un milieu un code | . méprisent les étudiants . sont moqueurs |
| détenus "nouveaux" | . univers hétéroclite . plusieurs visages de tous les bords | . admirent les étudiants |

La contrepartie de l'admiration suscitée par la position de prestige est la relation de violence de conflit, qui fait dire à un interviewé que l'étudiant empêché devient "le canard noir des autres détenus".

3-2. EXPERIENCE DE SOI DANS LE TEMPS

La représentation de l'expérience de soi apparaît dans sa diversité : différente par exemple quand elle est envisagée par un individu ayant déjà eu l'expérience de la formation universitaire avant la détention ou par quelqu'un qui avait des appuis certains à l'extérieur du milieu carcéral. Dans ces deux cas, le sentiment d'identité associé à l'expérience de la continuité est assuré, renforcé par la formation universitaire.

Quand ce n'est pas le cas, quand l'étudiant détenu rencontre la formation universitaire pour la première fois, quand il n'a pas eu d'appuis à l'extérieur, la fragilité des acquis (signalée par l'analyse du discours des étudiants empêchés actuellement en détention) est certaine. Ce point de vue est partagé par deux interviewés qui n'avaient jamais fait d'études avant la détention, l'un libéré, l'autre non : l'un et l'autre soulignent la fonction différenciatrice des études à l'intérieur de la détention tandis que la libération donne lieu à une représentation de soi différenciée sous le signe du stigmata, et non par le fait d'avoir fait des études en prison.

L'étudiant empêché proche de la libération, évoque ainsi ce problème : "J'aurai certainement les manières de l'autre groupe" (le groupe des détenus qui ne font pas d'études).

L'ex-étudiant empêché oppose les représentations de l'étudiant détenu et de celui-ci après sa libération en ces termes :

| | |
|-----------------|-----------------------------------------|
| détenu-étudiant | tiennent leur rang caste privilégiée |
| quand on sort | on est toujours des détenus |

Le signifié : "on est toujours des détenus" est ainsi explicité :

"La vraie prison c'est quand on est libre. On voit qu'on est un pestiféré social".

Ces deux positions engagent la représentation d'une expérience illusoire, déréalisante.

IV - L'EXPIÉRIENCE DES ÉTUDIANTS ACTUELLEMENT DÉTENUS CONFRONTÉE AUX THÉORIES DE L'IDENTITÉ

S'il est vrai que quel que soit le contexte de l'entretien, le dispositif a une influence sur le discours qui est produit, cette influence est ici largement renforcée par le contexte carcéral.

La formule selon laquelle "le soi n'existe qu'en situation (1) prend ici toute sa signification ; il est évident que le contexte autorise un niveau restreint d'expression de soi.

Les discours sont marqués par une interrogation sur soi. Alors que pour les enseignants la représentation de l'identité de l'étudiant vient largement justifier la pratique pédagogique, le discours des étudiants montre les effets de la formation sur la représentation de soi. Il y a une recherche de clarification à ce sujet : une tentative d'évaluation pour soi-même et pour l'interviewer de certains effets de la formation universitaire en détention ; en quoi celle-ci a-t-elle pu modifier la représentation et le savoir sur soi et par quels processus ?

Comme dans le discours des étudiants libérés, la représentation de soi est envisageable selon deux approches : la relation à autrui et l'expérience de soi dans le temps.

IV - REPRESENTATION DE SOI ET RELATION A AUTRUI

L'analyse sémiotique de ces discours confirme le point de vue de A. Maleska évoqué précédemment, selon lequel l'identité n'est pas à considérer comme une structure mais comme un processus qui nous distingue des autres.

(1) Nous reprenons cette formule de H. Rodriguez-Tomé, lors d'une intervention de celui-ci à l'Ecole des Hautes Etudes.

Dans le cas des étudiants empêchés, le processus de réhabilitation de la représentation de soi prend naissance, vient se fonder dans le regard de l'enseignant, premier support à la reconnaissance :

- d'une identité d'être semblable aux individus non enfermés ;
"Ils voient que nous sommes des humains comme les gens de l'extérieur."
et relie à ses semblables par l'intermédiaire de l'enseignant.
"Un type qui sert de trait d'union, qui sert de passage" ; "(c'est comme) si vous aviez subi un naufrage et que vous voyez les gens qui viennent et qui disent "tenez bon, nous sommes là à côté. C'est très important"
- d'une identité d'être distinct des autres étudiants empêchés, avec qui il forme pourtant un groupe pendant le cours. A l'analyse les oppositions distinctives peuvent prendre la forme suivante :

| | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------|
| étudiants | il y en a toujours un ou deux qui se font repérer |
| moi | j'étais très fier quand les profs me regardaient plus que les autres |

On ne s'étonnera donc pas de l'absence de revendication d'une appartenance à un groupe d'étudiants empêchés. L'analyse sémantique fait au contraire apparaître une série d'oppositions.

- . D'une identité différente de celle du simple détenu en ce qu'ils ont un système de valeur différent, qui justifierait une option pour des formations différentes ; nous figurons cette opposition sous la forme suivante :

| | | |
|-----------------|----------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| étudiant-détenu | maîtrise psychologie | ont conscience de la valeur du travail permet d'éviter la récidive |
| détenu | C.A.P. | ça permet de trouver du travail |

Les interviewés parlent volontiers des barrières existant, de leur propre fait, dans la communication entre eux et les autres détenus : "les copains viennent frapper à la porte ; on est obligé de mettre un panneau : ne pas déranger".

Voici une autre figure de cette opposition et de ses effets :

| | | |
|---------|-------------------------------------|----------------------------------|
| détenus | identiques entre eux | impossible de parler avec eux |
| moi | savoir différent différent d'eux | |

Enfin pour certains, être étudiant donne accès à une redéfinition des relations avec l'entourage hors de la prison. Ainsi, pour un étudiant, le passage par la formation universitaire a favorisé une inversion des attitudes à l'égard de l'estime de soi et de l'autre, dans la relation à son épouse ; ce que nous figurons dans l'analyse sous la forme suivante :

1)

| | | |
|------------|-------------|------------------------------|
| moi | - | j'avais un complexe culturel |
| mon épouse | enseignante | |

2)

| | | |
|------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| moi | j'ai fait des études en prison | mon complexe est réglé |
| mon épouse | elle est devenue psychoéducatrice | après c'est elle qui a pédalé |

Les étudiants se définissent donc comme individualités confrontées à d'autres individualités ou à des groupes.

Cette démarche prend largement appui sur une identification à l'enseignant : l'étudiant a envie de lui ressembler, il imagine parfois que l'enseignant devient comme lui, éprouve les mêmes sentiments.

IV.2 L'EXPERIENCE DE SOI DANS LE TEMPS

Cet accès à une conception de soi différenciée et valorisée s'accompagne d'une remise en perspective de l'expérience personnelle. Le vécu subjectif de la dimension de la continuité est un aspect non négligeable de ce savoir sur soi auquel la formation universitaire donne accès.

Le sentiment de cette continuité reconstruite, réélaborée est un aspect essentiel du vécu de l'identité.

Cependant cette construction semble fragile et cette fragilité apparaît clairement chez les étudiants empêchés dont la libération est proche, ou encore chez ceux qui n'avaient pas avant la détention l'expérience des études.

Dans ces deux cas, la projection de soi dans l'avenir est plus souvent sujette à inquiétude et à dévalorisation.

Ainsi l'étudiant qui se différenciait en prison d'un groupe socialement dévalorisé, estime qu'il s'identifiera à la sortie à celui-ci, ce que nous figurons ainsi :

| | | | | |
|------------------------|---------------|-------------------------------------|--------|-------------------------------------------------------|
| relations en prison | moi, étudiant | 2) relations après libération | autrui | communication par la parole |
| | détenus | | moi | communication par la violence comme les détenus |
| | | | | |
| | | | | |

La dévalorisation peut emprunter d'autres chemins : les perspectives semblent par exemple limitées à deux possibilités : la reconnaissance sociale qui fait de soi un personnage est opposée à la non-reconnaissance qui fait de soi un être anonyme, non reconnu.

IV-3. DU DESIR DE SINGULARITE AU BESOIN DE SOCIABILITE

L'analyse de ces discours montre combien la représentation d'eux-mêmes que les étudiants empêchés développent, est d'une architecture fragile, quand elle ne leur semble pas, à certains moments de crise, illusoire. Cette fragilité qui se dévoile particulièrement au moment de la libération pose question et mérite réflexion. Quels processus ont été mis en oeuvre qui rendraient compte de cette fragilité de la représentation de soi, constitutive de l'identité. Les travaux de J.P. Codol (1983) sur l'identité éclairent cette réflexion. Pour l'auteur, les processus impliqués dans la structuration de l'identité supposent deux conditions :

- l'affirmation d'une différence entre soi et autrui ;
- la reconnaissance par autrui de celle-ci.

Pour l'auteur, la première condition, l'affirmation d'une différence, répond au désir, présent chez tout individu de se définir comme être singulier.

La seconde condition, la reconnaissance par autrui, suppose un minimum de conformité aux normes du groupe de qui émane cette reconnaissance. Citons l'auteur :

"Donner une image de soi favorable, en se faisant personnellement valoir dans sa singularité mais le soutien social, l'approbation publique ne sont accordés qu'à ceux qui respectent les normes."

Dans cette perspective, la reconnaissance par autrui implique donc que l'individu se définisse comme être semblable ; c'est la condition à remplir pour celui qui veut satisfaire au besoin de sociabilité. Celle-ci est selon l'auteur, comme le désir de singularité, une dimension essentielle de l'identité.

Ces deux conditions, qui impliquent respectivement une recherche de différenciation et une recherche de similitude à autrui, semblent contradictoires. Les finalités semblent différentes : s'affirmer dans l'expression de soi dans le premier cas, stratégie de protection dans le second, quand par exemple une trop grande singularité semble pouvoir isoler l'individu des liens de sociabilité. L'auteur montre que certaines situations concilient ces deux dimensions qui généralement s'opposent (1).

En ce qui concerne les étudiants empêchés, les processus mis en oeuvre par cette quête d'identité à travers les études, témoignent de cette contradiction problématique, (c'est là l'écho à ce qui apparaît dans le discours des enseignants pour qui l'étudiant empêché peut représenter un personnage hors du commun aussi bien qu'un étudiant "classique") et en précise certains modes possibles de résolution : en s'inscrivant à l'Université, de simple détenu, l'individu devient un étudiant empêché. Il fait un premier acte de différenciation d'autant plus remarquable que

(1) Par exemple, quand un sujet se conforme à ce qui lui est demandé mais se distingue des autres participants à la tâche en faisant du zèle.

le pourcentage des détenus inscrits à l'Université est faible. Cette démarche est un pas important dans la conquête d'une représentation de soi singulière.

Dans cette démarche, la recherche de similitude est impliquée par la recherche de différenciation et cette double quête n'est pas contradictoire : par les études, l'étudiant empêché a accès à la conformité aux normes qui définissent un individu comme être humain, reconnu comme tel par ses semblables, (par opposition aux simples détenus qui se perçoivent comme étant dépourvus de cette reconnaissance du fait des conditions de détention).

Sur cette reconnaissance de conformité vient s'étayer une reconnaissance de singularité à travers laquelle l'étudiant empêché se définit comme personne différente des simples détenus. On comprend mieux la fonction essentielle de l'enseignant qui est le support de la reconnaissance des deux dimensions contradictoires de l'identité de l'étudiant empêché : singularité et conformité.

La fragilité de cette identité conquise signale combien cette reconnaissance par l'enseignant peut s'avérer insuffisante, parce qu'impuissante à combler la non-reconnaissance par le groupe. Si la libération est souvent un moment de fragilisation, c'est qu'au regard de l'enseignant, regard fondateur de reconnaissance, vient se substituer un regard de qualité radicalement opposé : un regard anonyme, celui de la population en général, regard dans lequel l'étudiant libéré se voit étiqueté, jugé, condamné comme ancien détenu, un regard qui repère le stigmaté.

Ce passage par les études en détention implique un parcours subjectif traversé par des représentations extrêmes de soi : être indifférencié, agi par l'institution, le détenu affirme sa singularité par les études. Par contre, la libération peut être un moment renvoyant l'étudiant à une représentation négative, dévalorisée, quand le relais de cette reconnaissance par l'enseignant fait défaut.

Cette précarité de l'image de soi conquise conduit certains étudiants à s'interroger sur la validité des choix de formation qu'ils ont fait, se demandant par exemple s'ils n'aurait pas été préférable de faire un C.A.P.

Concluons, à propos de la fragilité, de la discontinuité de la représentation de soi avec le témoignage de cet étudiant :

"à la limite, j'ai un peu honte des gens qui m'ont connu par exemple il y a deux ou trois ans parce que je sais que je suis plus du tout le même et que je me dis : "tiens, on va me reconnaître aujourd'hui et on me reconnaîtra pas dans trois ans, je serai tout à fait différent, j'aurai évolué" (...). D'accord, c'est bien, je change, mais ça sert à rien de changer, je serai jamais reconnu par un autre groupe, je pourrai pas m'y incorporer, je serai toujours pris pour un détenu, donc je serai isolé (...). Tel détenu qui sort avec une maîtrise de droit, il faut pas qu'il espère se marier parce que bien qu'il soit avocat, il sera toujours... ancien détenu".

CONCLUSIONS

Certaines représentations de l'étudiant définissent celui-ci par rapport à un handicap, d'autres par rapport à une valeur ajoutée, d'autres représentations ont cette double dimension.

• A propos de l'expérience de l'étudiant, de son histoire :

- les carences affectives et le vide culturel représentent un handicap majeur souligné par les représentants de la S.E.E.E. et les enseignants ;
- l'expérience de l'incarcération représente un handicap pour bon nombre d'étudiants libérés : le sentiment de revalorisation de soi qui a accompagné l'expérience des études disparaît au moment de la libération ;
- l'expérience des études avant l'incarcération représente un appui certain au niveau de la représentation de soi pour les étudiants empêchés : elle a une valeur discriminante très forte entre les étudiants eux-mêmes (de même que la possession de biens matériels a une valeur discriminante forte sur l'ensemble des détenus) ;
- enfin l'expérience du délit suscite une certaine curiosité plus ou moins exprimée, chez les enseignants.

• A propos de la relation à autrui :

Déjouer les rapports de pouvoir est une préoccupation dominante aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants : l'interrogation relative à l'identité de l'étudiant en recouvre une autre : celle de son pouvoir.

la réflexion sur les rapports de pouvoir est marquée chez chacun par la crainte de succomber à l'emprise d'un Autre, et par le sentiment de devoir user de stratégies pour échapper à cette emprise.

Pour les enseignants, il importe d'éviter l'emprise d'une demande impossible à combler, il importe aussi de ne pas tomber dans les pièges de la séduction.

Pour les étudiants, il s'agit de lutter contre les effets de la promiscuité, de l'arbitraire des rapports de pouvoir.

Pour les étudiants libérés, il s'agissait d'échapper à l'emprise des représentations du corps social relatives aux personnes ayant été incarcérées.

La comparaison de ces discours fait apparaître l'opposition fondamentale entre la représentation de l'étudiant empêché et celle du détenu. Ces deux représentations semblent incompatibles. Quelle signification accorder à cette incompatibilité ? Il semble que l'existence nouvelle du statut d'étudiant vienne réinterroger les images traditionnelles auxquelles chacun se réfère.

Avec cette nouvelle représentation d'étudiant empêché, l'individu en détention est réhabilité dans sa référence à des valeurs culturelles, à des valeurs collectives.

Pourquoi cette représentation est-elle si fragile ? Peut-être parce qu'elle est encore trop neuve et surtout peu "exportée" à l'extérieur de l'univers carcéral ; il n'y a pas de véritable ancrage dans les représentations collectives.

Ce défaut explique la fragilité de la position de l'étudiant empêché libéré : l'expérience qu'il a de la formation universitaire n'est pas reconnue dans son existence même : il trouve peu d'écho, peu de reconnaissance collective de la validité de cette expérience. Pourtant cette pratique "marginale" créera certainement une onde de perturbation dans ces représentations qui résistent : l'imagerie collective tient à ses mythes mais elle doit aussi en changer.

Enfin la démarche est difficilement acceptée par l'environnement carcéral, légitimée de façon ambiguë par le règlement (1).

Cette absence de représentation collective non dévalorisante à l'extérieur de la détention, la reconnaissance mitigée par le milieu carcéral lui-même sont autant d'éléments qui expliquent peut-être la fragilité actuelle de la démarche.

(1) Alors que l'article 452 souligne le caractère d'astreinte de la formation scolaire et professionnelle, l'article 453 qui évoque les autres types de formation fait davantage référence aux conditions restrictives : la possibilité d'accès à ce type de formation est soumise à l'arbitrage du chef d'établissement.

POSTFACE

Philippe GUTTON

Professeur à l'Université Paris 7

Cette étude met en évidence par la confrontation de ses hypothèses et de ses premières conclusions que la situation de l'enseignement universitaire en prison a des effets de changement.

Ceux-ci s'observent principalement au sein des objectifs de l'université française classique à savoir : le développement de la culture et plus précisément de la disponibilité aux intérêts culturels, disons de la curiosité. L'objectif de formation est plus modeste. Le phénomène est clair dans la demande des étudiants empêchés malgré les hypothèses formulées quant à leurs demandes plus utilitaires. Il est clair également dans la mission ressentie par les universitaires. Peut-on néanmoins généraliser la proposition à partir d'une étude limitée aux prisons où la S.E.E.E. de l'Université Paris VII intervient ? Ceci justifierait des explorations de confirmation.

A la page 5, le rapport considère que l'essentiel des effets de l'acte pédagogique tient dans la reconstruction mentale, la personnalisation du détenu. La remarque est d'importance, développée ultérieurement sous la forme d'un étayage identitaire comme effet de la relation universitaire. Cette constatation justifie que l'on s'interroge d'abord sur les conditions sociales susceptibles de faciliter le processus - c'est l'objectif du travail présenté ici - également sur les mécanismes psychiques internes qui y président chez l'étudiant empêché : qu'est-ce qui permettrait la reprise de son sentiment continu d'existence et sa cohésion de sujet, à travers l'acte pédagogique auquel il participe ? La réponse n'est qu'esquissée et mériterait d'autres approfondissements : elle résiderait dans le plaisir de la pensée "possédant des allures de créativité". Cette trouvaille ou retrouvaille plus ou moins inconsciente dans ce lieu de négativité certaine à ce propos, serait la base même de l'objectif pédagogique, le choix effectué lors de la rencontre de l'étudiant avec ses universitaires. Comment ce plaisir là peut-il se produire ? Par quels cheminements peut-il mener à une certaine restauration narcissique par des libertés bien sûr infinies de pensée ? Le psychologue (et le psycho-pédagogue) connaît les tours et les détours du phénomène qui de l'intellectuel, du sujet pensant, font un sujet. Reste à en préciser la clinique dans la situation spécifique de la prison.

Une certaine pédagogie orientée vers le plaisir à penser consolide le soi, l'intégrant dans sa durée, son histoire, lui rappelant sa différence au milieu des semblables. L'identité suppose une différence reconnue (et stable) par autrui (à partir de similitudes).

Le concept "d'étudiant empêché" comprend la dialectique d'une appartenance contradictoire c'est-à-dire révélant une reconnaissance différenciée : le témoin, le représentant, est l'universitaire. Rappelons au passage avec R. Girard, la violence incluse dans la "mimesis" dans les processus de similitude et de conformité entre les éléments d'une société ou d'un groupe ; et en contrepoint, l'effet antiviolence de la différence assumée par le sujet reconnu par l'autre.

Si le détenu s'affirme par les études vis-à-vis de lui-même, de ses pairs et de l'administration, c'est sans doute ici par ses succès aux U.V. (effets de pouvoir dont il ne méconnaît pas, avons-nous appris, les aspects illusoire), c'est d'abord par sa rencontre avec la curiosité dans la pensée.

L'effet de changement décrit au niveau sociologique ou psychologique dans une étude exploratoire est-il simulacre ou réel, est-il passager, est-ce un acquis ? Le culturel s'installe-t-il dans une institution carcérale où l'université est présente ? Se produit-il, dès lors, une dynamique de fond mal connue, fort intéressante certainement, concevable comme une interrogation idéologique dans un système tout entier régi par des idéologies projetées de l'extérieur - interrogation située bien sûr en-dehors de la dialectique soumission-révolte.

L'étayage d'un plaisir à penser lors d'études universitaires engage-t-il le détenu dans un changement personnel de quelque durée ? On peut se demander en effet si une telle recherche n'aurait pas avantage à se donner du recul par des observations longitudinales.

BIBLIOGRAPHIE

- (1) BALD (R.), ERNST (J.), KALMBACH (E.), KRAUS (B.), WOLFF (H.), WOLFF (J.) "Les mesures prises pour la formation professionnelle dans le système pénitentiaire des adultes.- Kriminalogisches Journal, 1978, 10, p. 1-20
- (2) BARD (M.)- En classe à la maison d'arrêt d'Aix.- L'Educateur, 1977, 4, p. 23-24.
- (3) BEZILLE (H.)- "Les interviewés parlent" in L'entretien dans les sciences sociales. A. Blanchet et al., Paris : Dunod, 1985
- (4) BLANCHET (A.), et al.- L'entretien dans les sciences sociales Paris : Dunod, 1985.
- (5) BRODSKY (C.M.), EPSTEIN (L.J.)- "Psychiatrie consultation through continuing Education in correctionnal institutions".- Comprehensive psychiatry, U.S.A., 1982, Vol. 23, p. 582-589.
- (6) BRUEL (A.)- "Jalons pour une dialectique du judiciaire et de l'éducatif".- Annales de Vaucresson, 1972, n° 10, p. 55-126.
- (7) CHAUVEL (C.)- "La classe de la maison d'arrêt de Caen".- Cahiers de l'Enfance Inadaptée, 1982, 256, p. 21-23.
- (8) CODOL (J.P.)- "Différenciation et indifférenciation sociale".- Bulletin de Psychologie, 1983 -84, 11-14, p. 515-532.
- (9) FAYOLLE (B.)- Essai d'approche des mineurs multirédelictifs".- Annales de Vaucresson.- 1981, 18, p. 113-172.
- (10) FIZE (M.)- "Formation professionnelle en milieu carcéral".- Déviante et société, Suisse, 1981, 3, p. 247-259.
 - "Formation professionnelle en milieu carcéral et devenir judiciaire des jeunes sortant de prison".- Travaux et documents, 1981, 7, p. 31.
- (11) GASSINAT (G.)- L'enseignement dans les prisons : présence des instituteurs".- Cahiers de l'Enfance Inadaptée, 1981, 247, p. 26-27.
- (12) GEISMAR (A.), VIEWORKA (M.)- Enseigner en prison. Cahier de culture du monde, 1985, n° 1.
- (13) JONES (H.V.R.), WILLIAMS (J.)- "Staff training for group work in a local prison".- Med. Sci. Law, G.B., 1973, Vol. 13, p. 61-73.
- (14) KANDER (H.J.), AYLLON (T.), ROBERTS (M.D.)- "Rapid Educational rehabilitation for prison inmates".- Behavior research therapy, G.B., 1976, 5, p. 323-331.
- (15) LEGER (J.M.), FLORAND (M.F.)- "Analyse de contenu, deux méthodes, deux résultats ?".- in L'entretien dans les sciences sociales A. Blanchet et Al., Paris : Dunod, 1985
- (16) MALAVIALE (J.L.)- "Rapport de l'année 1973. Inspection des services pédagogiques et éducatifs".- Cahiers de l'Enfance Inadaptée, 1974, p. 18-32.
- (17) MALESKA-PEYRE (A.)- "Crise d'identité et problèmes de déviance chez les jeunes immigrés".- C.R.I.V., 1983.

- (18) MARSH (John).- "Higher Education in American Prisons".- Crime and delinquency literature, Mars 1973, p. 139-155.
- (19) MARTINIER (F.).- "La supervision de l'éducateur de l'éducation surveillée".- Annales de Vaucresson, 1971, n° 9, p. 169-188.
- (20) MAZEROL (M.T.), VILLIER (J.).- "Les motivations pour la profession d'éducateur à l'éducation surveillée".- Annales de Vaucresson, 1978, n° 15, p. 207-220.
- " - "Rorschach d'éducateurs et Rorschach de délinquants".- Annales de Vaucresson, 1975, n° 13, p. 43-73.
- " - "L'accession aux postes de responsabilité chez l'éducateur de l'éducation surveillée".- Annales de Vaucresson, 1975, n° 13, p. 74-84.
- (21) MUSANTE (G.), GALLEMORE (J.L.).- "Utilization of a staff development group in prison consultation".- Commun. Mental Health, 1973, Vol. 9, p. 224-232.
- (22) NEDD (A.N.B.), SHIHADDEH (E.S.).- "The impact of group therapy on penitentiary vocational and academic education programs".- O. Psychologie, U.S.A., 1974, 2, p. 215-222.
- (23) PEARSON (A.).- "Education in the new Holloway prison for women".- Adult Education, London, 1971, 1, p. 33-36.
- (24) PETTIJOHN (T.F.).- "Social desirability among male prisoners and college students".- Psychologie Rep., U.S.A., 1977, 1, p. 110.
- (25) "Prisons: par-delà les murs".- L'Ane, avril-juin 1985.
- (26) RAPPOLT (P.).- "Pourquoi pas ?".- Cahiers de l'Enfance Inadaptée, 1979, 30, p. 27.
- (27) SAFFANGE (J.F.).- "Lane et Neill".- Société Alfred Binet et Theodore Simon, 1976, 76, p. 170-87.
- (28) SHELDON (M.).- "Teaching English in Prison".- Adult Education, London, 1980, 4.
- (29) S.n.a. "Est-il possible de faire de l'éducation en maison d'arrêt".- Liaisons, 1979, n° 28, p. 12-35.
- (30) SPEALY (A.P.), BANKS (C.).- "Social Maturity, training experience and recidivism amongst British Borstal Boys".- British Journal Criminological, G.B., 1971, 3, p. 245-65.

- (31) TOMKIEWICZ (S.).- "La pédagogie de détour".- Colloque sur les "Perspectives de réussite au-delà des insuccès scolaires".- Académie de Bordeaux, 1984.
- (32) TOUATI (A.).- "Enfance inadaptée, enfance acculturée.- Bulletin de Psychologie, 1982-83, 358, p. 144-147.
- (33) VETTRAINO-SOULARD (M.C.).- "Le détenu étudiant".- Communication et langage, 1980, 47, p. 74-80.

o o
o