HAL
open science

Interactions et pratiques d'un processus d'innovation pédagogique en environnement carcéral

Lucie Alidières

To cite this version:

Lucie Alidières. Interactions et pratiques d'un processus d'innovation pédagogique en environnement carcéral. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2013. Français. NNT : 2013MON30010 . tel-00873193

HAL Id: tel-00873193

https://theses.hal.science/tel-00873193

Submitted on 15 Oct 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY - MONTPELLIER III
Arts et Lettres, Langues et Sciences Humaines et Sociales

École doctorale 58

LANGUES, LITTÉRATURES, CULTURES, CIVILISATIONS

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY - MONTPELLIER III

Discipline : Sciences du Langage

Interactions et pratiques d'un processus d'innovation pédagogique en environnement carcéral

Thèse présentée par
Lucie ALIDIÈRES

sous la direction de
Mme le Pr. Chantal Charnet

Soutenue le 11 septembre 2013

Membres du jury :

Mme. Chantal CHARNET	Professeur - Université Montpellier III
Mme. Christine DEVELOTTE	Professeur - ENS Lyon
M. Luca GRECO	Maître de Conférences HDR - Université Paris III
M. Bruno BONU	Maître de Conférences - Université Montpellier III

|__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|

N° attribué par la bibliothèque

RÉSUMÉ :

La recherche porte sur la formation universitaire à distance adaptée à des personnes détenues, dispositif qui se situe à l'intersection de plusieurs domaines d'activités, universitaire et carcérale. Cette étude vise à analyser un processus d'innovation pédagogique, dans ses plusieurs étapes. Une première consiste à appréhender le terrain de la prison dans une démarche ethnographique constituée de pratiques d'accès aux activités de cours. Une seconde est conduite de façon à épouser les spécificités sociales et pédagogiques d'un tel terrain. Une troisième analyse les méthodes et les procédures de distribution de la parole dans des interactions enseignant-étudiants. Le corpus a été constitué lors d'activités de cours en prison.Celles-ci ont été recueillies sous forme d'enregistrements sonores et visuels, eux-mêmes explorés à l'aide de l'analyse de conversation. Une quatrième porte sur une collection de propositions techno-pédagogiques développées tout au long de la démarche de terrain. Cette recherche propose une façon d'accéder aux activités sociales en prison. Elle ouvre un champ exploratoire quant à l'étude de l'interaction pédagogique en prison, sa portée sociale et pédagogique, qui va bien au-delà des murs de la prison.

TITLE :
Interactions and practices of pedagogical innovation process in prison environment

ABSTRACT :
The research focuses on distance learning adapted to prisoners. This activity is situated between two areas of activities, university and prison. The aim is to analyze a pedagogical innovation process, in various stages. The first stage use an ethnographic approach to understand prison fieldwork through classroom activities observations. A second stagematch pedagogicals and socials specificities of this field. A third stage considers methods and procedures of organization of talk in teachers-students interactions. The corpus has been constituted through classroom activities in prison and it relies on audio and video recordings, which are explored using Conversation Analysis and of techno-pedagogicals proposals throughout field approach. This study proposes an other way to access to social activities in prison. It opens on an exploratory field study of educational interaction in prison, social and educational reach beyond the prison enclosure.

MOTS-CLÉS :
Prison, analyse de conversation, formation à distance, enseignement, interactions, université, technologie.

KEY WORDS :
Prison, conversation analysis, distance learning, teachers, interactions, social activities, university, technology.

Thèse préparée au sein du laboratoire *Praxiling*, UMR 5267 - CNRS,
Université Montpellier III, 34090 Montpellier

Sommaire

Remerciements **1**

Abréviations **2**

Introduction Générale **6**

Chapitre 1. Enseignement en prison et aspects techno-pédagogiques **13**

1.1. L'accès à l'éducation pour les personnes détenues

1.1.1. La politique sociale européenne 15

1.1.2. La promotion de la Formation Tout au Long de la Vie 19

1.2. L'accès à la formation en prison

1.2.1. Les objectifs et les priorités 20

1.2.2. L'organisation de l'enseignement 25

1.2.3. Les activités d'éducation informelle 29

1.3. Le dispositif de formation universitaire à distance

1.3.1. L'enseignement à distance (i.e. EAD) 31

1.3.2. L'accès à la formation universitaire 34

1.4. Caractéristiques techno-pédagogiques

1.4.1. Usages sociaux des technologies 37

1.4.2. Accès à Internet et aux technologies éducatives 40

1.4.3. Des usages et supports pédagogiques adaptés au milieu carcéral 43

1.5. Visite exploratoire dans des centres scolaires en établissements pénitentiaires

1.5.1. Maison d'arrêt de Fresnes 48

1.5.2. Maison centrale de Saint-Maur 50

1.5.3. Centre pénitentiaire de Réau 52

1.5.4. Centres scolaires de la maison d'arrêt de Paris - La Santé et du centre de détention de Melun 53

1.6. Des spécificités de l'activité d'études en prison

Chapitre 2. Cadre d'analyse : étude des activités sociales en prison **59**

2.1. La relation continue entre le dedans et le dehors : études d'un environnement carcéral

2.1.1. Le décloisonnement de la prison 61
2.1.2. L'espace dedans-dehors : des zones de pouvoir interstitiel 64
2.1.3. L'espace dedans-dehors : un espace fragmenté 66
2.1.4. Construction réflexive des activités sociales en prison 67

2.2. Saisir la parole-en-action : études d'une expérience carcérale
2.2.1. Formes de socialisation 70
2.2.2. Saisir-la-parole : trajectoires carcérales 73
2.2.3. Saisir la parole en prison : aspects méthodologiques sociologiques. 76

2.3. La parole experte : études sociologiques sur l'enseignement en prison et les détenus - étudiants.
2.3.1. Savoirs expérientiels des enseignants 80
2.3.2. Interaction de l'enseignant avec la prison : un domaine d'expertise. 83
2.3.3. « Détenus-étudiants » : interaction prison / activité d'études 88
2.3.4. Interactions dans la classe 90

Chapitre 3. La parole-en-interaction : activités et méthodes convoquées 95

3.1. Activités structurantes de notre démarche de terrain
3.1.1. La place centrale de la parole-en-interaction 96
3.1.2. Les formes d'organisation séquentielle de la parole 100

3.2. Pratiques organisationnelles de l'accès aux cours : états des lieux
3.2.1. Agenda de la recherche et le RLE comme interlocuteur privilégié 104
3.2.2. Expérimentations pédagogiques 106
3.2.3. Création de supports numériques à destination d'étudiants détenus 112

3.3. Choix des méthodes de recueil et de traitement des données
3.3.1. Dispositif d'enregistrement et données audiovisuelles 116
3.3.2. Pratiques et méthodes structurantes pour le traitement des données 117
3.3.3. Méthodes de constitution du corpus 119

Chapitre 4. Activité d'études en prison : analyse de formes de participation et de conversation 123

4.1. Séquence projetée
4.1.1. Observations préliminaires sur le cadre de participation 129
4.1.2. Pratiques de body torque 131
4.1.3. Caractérisations de l'interstitialité 145

4.2. « Séquence-Action » : déclenchement-arrêt de la caméra
4.2.1. Observations préliminaires sur le cadre de participation 146
4.2.2. Pratiques du geste iconique 150

4.2.3. Caractérisations de l'interstitialité 155

4.3. Séquences « diagnostic »

4.3.1. Observations préliminaires sur le cadre de participation 156
4.3.2. « Donner sa source », « effectuer un diagnostic » 157
4.3.3. Caractéristiques de l'interstitialité 163

Chapitre 5. Spécificité de l'interaction pédagogique en prison 167

5.1. Phase d'entrée dans le cours

5.1.1 Observations préliminaires sur le cadre de participation 170
5.1.2. Ancrage du thème en ouverture de l'activité pédagogique 171
5.1.3. Caractérisation de l'organisation séquentielle 193

5.2. Réception de la parole des étudiants

5.2.1. Dispositif interactionnel 196
5.2.2. Pratiques collaboratives 197

5.3. Conclusion générale : spécificités de l'interaction pédagogique en prison

5.3.1. Caractéristique la prise de parole des participants 207
5.3.2. Retour vers la sociologie de l'expérience carcérale 209

Chapitre 6. Propositions de mises en oeuvre techno-pédagogiques 213

6.1. Concepts fondamentaux en vue d'une mise en œuvre pédagogique en prison

6.1.1. L'accès aux ressources 218
6.1.2. La scénarisation 220
6.1.3. La médiatisation 223

6.2. Propositions de mises en œuvre pédagogiques

6.2.1. Proposition de ressources transversales pour la formation au DAEU. 224
6.2.2. Organisation des cours : l'outil calendrier 228
6.2.3. Parcours pédagogique en mode non connecté 231
6.2.4. Proposition de conception de contenu pédagogique 234
6.2.5. Démarche d'explicitation des conduites pédagogiques 237
6.2.6. Proposition pour la mise en place d'activités informelles 241
6.2.7. Le RLE ou personne ressource. 242

6.3. Bilan des propositions

6.4. Vers un processus d'innovation pédagogique en environnement carcéral

6.4.1. Formes de participation de l'enseignant en prison 246
6.4.2. Formes de participation d'un réseau organisationnel 247

6.4.3. Conclusion 248

Conclusion générale et perspectives 250

Bibliographie 258

Convention de transcription 278

Index des extraits 280

Index des figures 282

Index des images 283

Index des auteurs 285

Index des notions 289

Annexes 291

Annexe 1 Extraits de l'avis officiel du CGLPL sur l'utilisation de la visioconférence en prison - 14 octobre 2011 292

Annexe 2 - Cours européen sur l'utilisation des technologies pour l'éducation en prison 297

Annexe 3 Convention tripartite pour l'expérimentation d'un DAEU numérique au centre de détention de Réau 305

Remerciements

Je n'aurais jamais emprunté ce chemin sans Chantal CHARNET. Vos encouragements, votre confiance et votre attitude toujours positive ont été de formidables soutiens. Le chemin parcouru à vos côtés est une belle et riche expérience.

Un chemin qui n'aurait pas été si aventureux sans l'écoute attentive et respectueuse de Bruno BONU. Vous avez partagé votre passion pour l'analyse de conversation et des paysages italiens. Le Juge Ti n'aurait pas mieux fait.

Mes remerciements sincères vont aussi aux enseignants des prisons de Fresnes, de Saint-Maur, de Villeneuve-les-Maguelones, de Réau, de Paris-La Santé et aux étudiants rencontrés sur place. Leur investissement dans un parcours d'études me rappelle qu'apprendre est une attitude de chaque instant. J'adresse également mes remerciements à Marc DESJACQUES et Daniel BEAUVAIS qui œuvrent dans ce sens quotidiennement et qui ont donné une autre envergure à cette recherche. Je tiens à remercier les personnes de l'administration pénitentiaire, directeurs de prison, directeur du Service Pénitentiaire d'Insertion et de Probation de l'Hérault pour avoir participé à la conduite de cette recherche. Je remercie également le laboratoire Praxiling pour les moyens alloués à la conduite de cette recherche.

Ce chemin est long mais ne serait pas ce qu'il est sans Pascal et Laurent. Vos mots et vos sourires s'entremêlent. Il ne serait sans doute pas si lumineux sans la bienveillance et l'aide d'Elisabeth et de Chrysta, sans les rires de Mélissa et d'Élodie et sans les encouragements de Véronique, Camille, Sophie, Clair-Antoine et Arnaud. Il ne serait pas si palpitant si je n'avais pas à mes côtés Cathia, Isabelle et Elsa. Bien sûr, ce chemin n'aurait jamais été possible sans le soutien de ma famille, mes parents, ma soeur Margaux, mes tantes Josète et Christiane, mes cousines, Lise et Marie, ainsi que Chantal.

Pour finir, ce chemin ne serait pas si vertigineux sans la force, l'humour et la douceur d'Olivier.

Abréviations

Arapej	Association réflexion action prison et justice
BNF	Bibliothèque Nationale de France
CD	Centre de détention
CGLPL	Contrôleur Général des Lieux de Privation de Liberté
CLIP	CLub Informatique Pénitentiaire
CNED	Centre National d'Enseignement à Distance
CNO	Centre National d'Observation
CPP	Code de Procédures Pénales
Cred	Croix-Rouge Écoute Détenu
DAEU	Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires
DSI	Direction des Systèmes d'Information
EAD	Enseignement à Distance
EPEA	European Prison Education Association
EPM	Établissement Pour Mineur
FAD	Formation à Distance
FTLV	Formation Tout au Long de la Vie
FIED	Fédération Inter-universitaire d'Enseignement à Distance
GENEPI	Étudiant National d'Enseignement aux Personnes Incarcérées
INA	Institut National de l'Audiovisuel
IDEFI	Initiative D'Excellence pour la Formation Initiale
INS HEA	Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés
ITIC	Institut des Technosciences de l'Information et de la Communication
MA	Maison d'arrêt
MC	Maison centrale
RLE	Responsable Local d'Enseignement
SEE	Section des Etudiants Empêchés
SPIP	Service Pénitentiaire d'Insertion et de Probation
UPR	Unité Pédagogique Régionale
ULE	Unité Locale d'Enseignement

« [...] vous êtes en prison dans une pièce dépourvue de commodités ; avec disons simplement un banc, un trou dans le plancher et un robinet ; et vous vous mettez à faire des choses de manière systématique, comme étudier en détails les fissures dans le mur, du sol au plafond, au fil des ans, et vous en arrivez à disposer d'informations à propos du mur de cette pièce que les gens ordinaires n'ont pas pour le mur de leur chambre à coucher. (Il se peut d'ailleurs que les murs des prisons soient plus intéressants que les autres murs, puisque l'une des occupations des prisonniers est de laisser des traces de leur passage, il y a donc des choses à lire sur les murs). Mais ce n'est pas chose courante que de dire, bon ce soir je vais examiner cet angle du plafond [...] Autrement dit, en tant que personne ordinaire, ce n'est pas le genre de chose que vous pourriez vous permettre de faire toute la journée. Et il y a une infinité de séries de possibilités, de choses à faire, à laquelle vous ne pourriez pas vous résoudre. En plein milieu de la plus ennuyeuse après-midi ou soirée, vous préféreriez même supporter l'ennui habituel – quel qu'il soit – que de déterminer s'il est plus ennuyeux d'examiner le mur ou de scruter dans le moindre détail l'arbre à travers la fenêtre ».

Traduction personnelle depuis : H. Sacks, « On doing being ordinary » in *Structures of social action. Studies in Conversation Analysis*, 1989, p. 415-416.

Introduction Générale

La recherche porte sur les aspects techno-pédagogiques de la formation universitaire à distance et de leurs applications possibles en milieu carcéral. Ces aspects sont étroitement liés au dispositif d'enseignement en présence. Celui-ci est coordonné par plusieurs acteurs, enseignants et étudiants, plusieurs activités (cours, ateliers) dans une infrastructure, le centre scolaire. Le cadre de cette recherche s'appuie plus particulièrement sur les interactions pédagogiques conduites par les étudiants et les enseignants en prison. S'intéresser aux interactions dans des lieux de détention, c'est également prendre connaissance du flux continu des activités sociales de l'organisation carcérale et apprécier leurs relations avec les phases de formation. La démarche ethnographique ainsi que l'analyse de pratiques *in situ* déployées, révèlent qu'enseignants et étudiants se positionnent à l'intersection de domaine d'activités non spécifiques et inédites en réponse à des besoins techno-pédagogiques.

Alors, pourquoi s'intéresser à la prison ?

Pour répondre à cette question, il nous semble nécessaire en premier lieu de rappeler brièvement le contexte scientifique dans lequel s'inscrit le présent travail. De part son intérêt sociétal, cette thèse s'inscrit dans un champ de recherche innovant donnant à voir l'utilité sociale de la recherche en sciences du langage, dans un contexte où le discours politique sur les Humanités insiste sur la nécessité d'ancrer les travaux dans « le monde réel » (Couthard & Johnson 2007: 57).

Comme nous avons commencé à le préciser, ce travail trouve ses origines dans une recherche-action conduite au sein du laboratoire Praxiling en collaboration avec le groupe de recherche « Interactions et Technologies Éducatives en Environnement Carcéral » (désormais ITEEC). Ce groupe d'études a déjà guidé nos travaux de mémoires de Master en Sciences du Langage. Le groupe ITEEC conduit une réflexion sur la construction des parcours de formation universitaire suite à la demande sociale émise, en 2008, par un groupe d'étudiants inscrits en enseignement à distance à l'Université

Montpellier III et détenus à la maison centrale de Saint-Maur[1] ainsi que de son Responsable Local de l'Enseignement. Ce travail a donné lieu à la constitution d'un corpus d'enregistrements audiovisuels de cours, d'entretiens, de réunions pédagogiques et de visioconférences entre équipes pédagogiques en prison et à l'université.

D'un point de vue théorique, l'objectif est de mettre en lumière la spécificité des situations de classe en décrivant – sur le plan langagier et selon les enseignements de l'analyse de conversation (Goodwin, 1981 ; Bonu, 2004 ; Mondada, 1995, 2001 ; De Fornel & Léon, 2000) – les procédures et les méthodes visuelles, sonores et langagières, utilisées par enseignant et élèves dans le cadre de situations de cours en prison. Au plan applicatif, le but est de parvenir à une meilleure organisation de la formation universitaire à distance adaptée aux personnes détenues en termes d'outils techniques compatibles avec l'environnement carcéral, de pédagogie, avec notamment la question de l'accès aux ressources et d'organisation de la formation sur l'année scolaire/universitaire.

Cette recherche participe de la conduite d'un projet européen issu du programme « Lifelong Learning Programme Grundtvig » et intitulé *E-Learning Education for Prisoners and Prisoners Professionals*[2]. Il associe des recherches dans le champ de la sociologie et des sciences du langage à propos des processus d'innovation pédagogique et pratiques professionnelles des intervenants et des formateurs en prison.

Commencé en octobre 2009, le projet européen visait à améliorer la qualité et l'accessibilité à la mobilité à travers l'Europe, des personnes impliquées dans l'éducation des adultes et la Formation Tout au Long de la Vie. Il avait également pour objectif d'aider les personnes en rupture avec l'enseignement et sans qualification de base. Inscrit sous la forme d'une innovation pédagogique numérique adossée à une méthodologie quantitative et qualitative sur le terrain carcéral, il avait pour ambition d'élaborer un dispositif de

[1] Entre 2008-2011, nous avons pu nous rendre à intervalle régulier dans plusieurs centres pénitentiaires de la région Île-de-France. Entre 2008 et 2009 à la maison centrale de Saint-Maur (39); entre 2011 et 2012 à la maison d'arrêt de Fresnes (94) et de La Santé (75) ; et dans le centre de détention de Melun et le centre pénitentiaire de Réau (77).

[2] Ce projet est porté par le département de Sociologie et de la Communication de l'université de Salerne (Italie), en partenariat avec le laboratoire Praxiling, l'université de Timisoara (Roumanie) et plusieurs membres des administrations pénitentiaires italiennes et roumaines.

formation à distance pour les formateurs et enseignants en prison. Il en résulte la constitution d'un réseau de personnes impliquées dans les programmes d'accès à l'éducation permanente et la Formation Tout au Long de la Vie, la création d'un espace de mutualisation d'expériences des formateurs et enseignants ainsi que d'outils pédagogiques et technologiques utilisés par les différents partenaires[3].

Notre travail de thèse s'achève au moment où l'université Montpellier 3 obtient le financement du programme Initiative D'Excellence pour la Formation Initiale (*i.e.* IDEFI) (2012-2020). Composé de plusieurs « actions pédagogiques » ayant toutes pour finalité la réussite en licence première année, le programme de l'une d'entre elles intitulé « Des parcours soutenus par des usages numériques innovants pour public empêché (Action 13) » s'adresse également aux personnes détenues qui souhaitent suivre un parcours universitaire à distance.

L'intérêt de l'enseignement en prison suscite différentes approches. Des travaux sociologiques sur la construction identitaire du détenu-étudiant[4] (Vettraino-Soulard, 1980 ; Salane, 2010) et de celle de l'enseignant en prison (Milly, 2004 ; Lamoureux, 2009 ; Blanc, 2005), ont décrit l'enseignement en détention comme étant en rupture avec les normes de l'organisation carcérale dans la mesure où celui-ci nécessite des aménagements temporels et spatiaux spécifiques en regard de ceux communément observés en détention.

Par ailleurs, en fonction du profil socio-éducatif des détenus, l'engagement dans une formation relève de motivations diverses et variées. Plus particulièrement, l'activité d'études permet de considérer le temps de peine avec un autre regard. En effet, étudier peut contribuer à prendre la mesure de la situation d'enfermement en réfléchissant aux tenants et aux aboutissants de l'incarcération et de prendre en considération « l'après-prison » en préparant un projet de sortie. Les apports de l'activité d'études sont décrits dans l'extrait suivant, issu d'un entretien filmé entre des enseignants et un étudiant, détenu :

---

[3] URL : http://www.formationsplurielles.com

[4] M.C. Vettraino-Soulard (1980) et F. Salane (2010) ont recours à l'expression « détenu - étudiant ». Une définition de la terminologie « étudiant détenu » est proposée dans la section 3 du chapitre premier.

« […] J'ai découvert ce que c'est qu'une capacité à penser d'abord comment on dresse des problématiques comment vraiment avec la pensée on dessine il y a tout un voir qui se dessine et chez celui qui bien évidemment a une pensée pas très élaborée mais vraiment une capacité à embrasser la situation, il y a évidemment des pistes qui se dessinent immédiatement et que moi je ne supposais pas une seconde »[5].

La démarche de terrain concomitante à l'analyse d'interactions pédagogiques a permis de recueillir un corpus d'enregistrements audiovisuels de cours, d'entretiens, de réunions pédagogiques en présence et de visioconférences effectués dans l'établissement pénitentiaire de Saint-Maur. Le corpus de thèse se focalise sur des enregistrements d' interactions pédagogiques, traités en terme de séquences que les locuteurs savent rendre pertinentes par les objets et les savoirs mobilisés lors d'activités « situées » (Bonu, 2007).

Nous posons une première question : en quoi l'enseignement en prison est-il spécifique ?

Au premier chapitre, nous mobilisons une littérature grise de façon à souligner les aspects organisationnels liés à l'accès à l'éducation, l'enseignement et la formation universitaire pour les personnes détenues. Par la suite, nous restituons plusieurs visites exploratoires réalisées dans des établissements pénitentiaires, et ceci, dans le but de mieux saisir les aspects techno-pédagogiques. Elles rendent compte d'une des étapes constitutives d'un processus d'innovation pédagogique en prison.

Un second chapitre, propose une synthèse des travaux réalisés sur le milieu carcéral conduits, le plus souvent, dans le champ de la sociologie. Ensuite, à partir d'écrits portant sur l'activité *expérientielle* des enseignants et des « détenus-étudiants », nous proposons une réflexion sur les notions de « liberté pédagogique » et « d'enseignement adapté ». Ce chapitre est complété par un aperçu des travaux en ethnographie de la classe. Nous montrons à l'issue de cet état de l'art que la thématique de l'enseignement à distance en prison reste encore peu étudiée en raison notamment d'une connaissance parcellaire des pratiques pédagogiques développées jusqu'ici et de l'apparition de nouveaux besoins

[5] L'entretien est réalisé dans le cadre du *Corpus Prison* au cours d'une campagne d'enregistrements qui s'est déroulée en mai 2009, sous la conduite de Bruno Bonu. Trois personnes sont présentes : un détenu, un enseignant et Bruno Bonu. L'entretien porte sur la description du parcours d'études de la personne détenue.

techno-pédagogiques. Ce point constitue l'originalité de notre travail : cette thèse est la première à aborder le sujet de l'enseignement en milieu carcéral du point de vue des Sciences du Langage et à interroger l'usage des technologies numériques comme dispositif interactionnel par lequel le caractère innovant de cet enseignement émerge.

Le troisième chapitre est centré sur les méthodes d'investigation scientifique adaptées à un environnement carcéral. Plusieurs questions sont posées. En quoi l'utilisation de moyens d'investigation particuliers sur le terrain sensible qu'est la prison (*i.e.* ethnographie multi-située, enregistrements vidéo et transcription des phénomènes langagiers et interactionnels) permet-elle de saisir des pratiques pédagogiques innovantes ? En quoi notre méthodologie apporte des éléments de réponses quant aux processus de réception des savoirs et des savoir-faire en « environnement carcéral » ? Nous présenterons l'intérêt d'une démarche d'ethnographie multi-sites (Marcus, 1998). Nous aborderons dans un premier temps les méthodes d'entrée en prison, caractérisées par l'emploi expérimental de technologies éducatives. Puis nous accorderons une importance toute particulière aux méthodes de constitutions des éléments empiriques par la question de l'utilisation de l'enregistrement audiovisuel avant de conclure ce chapitre sur les méthodes d'analyse du matériel construit. Ainsi, la méthodologie élaborée révèle une réflexion sur les usages possibles en prison, sur la prise en compte des contraintes, les aménagements à mettre en place, l'implication de certains acteurs particulièrement le Responsable Local d'Enseignement. Elle met à jour un terrain sans cesse en mouvement qui fait l'objet d'expérimentations, de partenariats. L'envergure du terrain nous amène à poser de nouvelles questions : en quoi l'analyse de l'organisation des tours de parole dans les interactions enseignant-élève caractérise l'activité pédagogique en prison ? Qu'apportent ces résultats d'analyse à la question plus générale de la caractérisation de l'interaction ?

Les quatrième et cinquième chapitres présentent les résultats de l'examen des données audiovisuelles (et des transcriptions) réalisé à partir de la perspective de l'analyse de conversation. Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes plus particulièrement focalisée sur l'étude de certains phénomènes langagiers et corporels intervenant au cours du déroulement des activités d'enseignement. À l'issue d'une première série d'analyses,

nous montrons que l'activité d'enseignement en prison peut être caractérisée comme une activité interstitielle où enseignants et étudiants co-construisent l'enseignement à partir de foyers d'attention multiples. Dans un second temps, nous analysons l'organisation thématique et la gestion des *topics* que nous considérons comme des modes privilégiés de circulation de la parole en classe et dans l'environnement carcéral. Les éléments analytiques dégagés et la dimension innovante du terrain mise en perspective aux chapitres précédents, nous amène à la question suivante : Comment envisager que ces analyses contribuent à améliorer le dispositif de l'enseignement universitaire à distance et de la formation des enseignants plus largement ?

Le sixième chapitre constitue le dernier volet de ce travail. Il propose des applications pédagogiques et techniques – par exemple, accès aux ressources, constitution de parcours pédagogiques – répondant aux besoins techno-pédagogiques. Ce chapitre ouvre l'analyse à une mise en dimension pédagogique. Les résultats identifiés par la méthodologie linguistique donnent au contexte pédagogique la possibilité de mettre en place des procédures innovantes donnant lieu à des propositions. L'analyse de ces propositions a permis de préciser les éléments fondateurs d'une innovation (concepts interrogés) et des formes de participation centrales et liées aux spécificités du milieu carcéral. Il discute la question de la formation universitaire à distance et des apports possibles pour la formation des enseignants et se clôt sur le rôle propositionnel dans une perspective d'innovation pédagogique, en environnement carcéral.

Chapitre 1. Enseignement en prison et aspects techno-pédagogiques

Entreprendre des études en prison est une activité sociale qui en mobilise d'autres à l'intersection de domaines d'activités apparemment isolés l'un de l'autre, l'université et la prison. Plusieurs dispositifs humains, matériels et techniques motivent les personnes détenues à s'engager dans une activité d'études.

Par domaines d'activités, nous entendons le fait que plusieurs organismes participent de l'accès à la formation numérique universitaire. Dans le cadre judiciaire, le Service Pénitentiaires d'Insertion et de Probation (*i.e.* SPIP[6]), le Juge d'Application des Peines (*i.e.* JAP[7]), le Contrôleur Général des Lieux de Privation de Liberté (*i.e.* CGLPL[8]) interviennent auprès des personnes placées sous main de Justice. Dans le cadre éducatif, nous recensons plusieurs associations de bénévoles, le Centre National d'Enseignement à Distance (*i.e.* CNED), l'European Prison Education Association (*i.e.* EPEA) ou encore des entreprises privées comme CISCO®. Nous recensons pour le domaine universitaire : l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (*i.e.* INS HEA), les universités ou encore la Fédération Inter-universitaires pour l'Enseignement à Distance (*i.e.* FIED). Ces organismes « gravitent » autour de structures gouvernementale, éducative et pédagogique qu'il s'agira de décrire plus loin. Notre thèse montre comment se constitue l'activité d'études dans cette organisation sur un plan ethnographique et langagier.

L'activité d'études en prison s'inscrit dans un cadre législatif et organisationnel précis. Si elle fait l'objet de rares investigations scientifiques, il est question que les activités sociales en prison véhiculent une parole, dessinent des trajectoires de vie particulières. Notre recherche s'en inspire largement mais nous reconnaissons aussi son originalité. En effet, elle est motivée par l'étude des processus langagiers à l'œuvre dans le cadre d'activités pédagogiques en prison. Plus particulièrement, notre recherche est ancrée dans le champ social du développement du numérique en prison. De fait, elle s'intéresse aux modes d'accès pour que des personnes détenues puissent étudier.

---

[6] http://www.annuaires.justice.gouv.fr/services-penitentiaires-insertion-et-probation-10114/

[7] http://vosdroits.service-public.fr/F2175.xhtml

[8] Cet organisme et ceux évoqués à la suite sont détaillés dans la seconde partie de ce chapitre.

Avec ce chapitre, nous montrons en quoi nous avons l'obligation de prendre en compte un contexte systémique dans lequel l'organisation institutionnelle est essentielle. Pour cela, nous convoquons certains éléments descriptifs issus des textes officiels concernant le dispositif d'enseignement en prison. Puis nous présentons des éléments situationnels ayant particulièrement retenu notre attention parce qu'ils rendent compte des besoins techno-pédagogiques *dudit* dispositif. En d'autres termes, ce chapitre vise à contextualiser notre étude et à montrer l'utilité sociale de cette dernière, dans le cadre du développement de la formation universitaire à distance adaptée à un public détenu.

Il est question dans un premier temps d'exposer le cadre législatif en matière d'accès à l'éducation au sens large, en prison. Puis, nous exposons le dispositif d'accès à la formation et à l'enseignement dans les établissements pénitentiaires français d'accès à la formation universitaire à distance, pour les personnes détenues. Pour terminer, il convient de décrire notre démarche de terrain au regard des besoins techno-pédagogiques saisis dans des centres scolaires de plusieurs établissements pénitentiaires.

1.1. L'accès à l'éducation pour les personnes détenues

1.1.1. La politique sociale européenne

La fonction de l'éducation consiste de manière très générale à préparer l'individu à son rôle social (Fromm, 1963). Tout système éducatif est déterminé par cette fonction. C'est pourquoi il est possible de considérer le système éducatif en regard des nécessités qui résultent de la structure sociale et économique d'une société donnée. Rapporté au contexte carcéral, l'accès à l'éducation est entendu comme :

> *« […] un droit de l'homme et une condition préalable indispensable non seulement pour l'adaptation des hommes et des femmes aux transformations rapides de la société mais aussi pour leur permettre de profiter pleinement de leur capacité à façonner leur propre existence et à jouer un rôle […] dans le progrès social, économique et culturel » (Éducation des adultes et développement communautaire Conseil de l'Europe, 1987, projet n°9).*

Au delà de la dimension punitive, l'enfermement peut être envisagé comme une période d'ouverture durant laquelle les personnes détenues sont amenées à réfléchir au temps de la peine et au rôle social qu'elles devront tenir à leur sortie. Parce qu'elle fournit

un moyen de s'extraire de l'isolement cellulaire et de vaincre l'immobilisme carcéral (Reynaert, 2004), l'éducation en prison est porteuse d'un engagement de re-socialisation et incarne, par les différentes figures socio-éducatives qui y interviennent, le maintien avec l'extérieur. Ce droit à l'éducation pointe également des enjeux éducatifs forts au plan de la politique sociale.

L'éducation en prison est organisée de telle sorte à répondre aux recommandations européennes en matière d'éducation et de Formation Tout au Long de la Vie (*i.e.* FTLV). Les pays de l'Union Européenne sont tenus d'aménager les situations d'accès à l'éducation et à la culture pour les détenus, en privilégiant le maintien du lien avec l'extérieur. Ainsi la Recommandation n°R(89) 12 adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe le 13 octobre 1989 stipule en préambule que :

> *« - Tous les détenus doivent avoir accès à l'éducation qui devrait englober l'éducation de base, la formation professionnelle, les activités créatrices et culturelles, l'éducation physique et les sports, l'éducation sociale et la possibilité de fréquenter une bibliothèque ;*
> *- L'éducation devrait être analogue à celle dispensée dans le monde extérieur pour des catégories d'âges correspondantes et les possibilités d'éducation devraient être les plus larges possibles ;*
> *- […] Il faudrait mettre en place des programmes de perfectionnement pour assurer que les éducateurs des prisons adoptent des méthodes d'éducation appropriées aux adultes ;*
> *- […] Les détenus devraient être autorisés autant que possible à participer à l'éducation dispensée à l'extérieur de la prison ;*
> *- […] La communauté extérieure devrait être associée le plus possible à l'éducation des détenus lorsque celle-ci doit être dispensée à l'intérieur de la prison*
> *- Des mesures devraient être prises pour permettre aux détenus de poursuivre leur éducation après leur libération […] ».*

La question de la continuité du lien avec la société est d'autant plus essentielle que l'éducation des adultes dans le contexte carcéral a :

> *« […] une valeur intrinsèque, quelles que puissent être les fins du système pénitentiaire dans son ensemble…La privation de liberté entraîne des souffrances et une dégradation de la personnalité que l'éducation peut beaucoup contribuer à limiter. Elle [l'éducation] peut contribuer à normaliser, dans une certaine mesure, la situation anormale qu'est la détention […] » (Ibid. p.15).*

Toujours dans le rapport du Conseil des Ministres des états membres sur la Recommandation n° R (89) 12, il est reproché aux institutions carcérales des pays membres de poser la question de la « justification du financement et des autres ressources nécessaires pour que cela soit possible » (p.10), de manière systématique. À la suite :

> *« Le comité estime qu'il convient d'affecter à l'éducation des détenus des ressources importantes, éventuellement supérieures à celles dont pourraient disposer les membres de la communauté extérieure, et cela pour plusieurs raisons. […] il y a un argument qui relève de la justice sociale : nombreux sont les détenus dont l'expérience passée en matière d'éducation a été à la fois très limitée et négative ; aussi, pour des raisons d'égalité des chances, ont-ils maintenant droit à ce qu'on leur apporte un soutien spécial afin de remédier à leur situation défavorisée sur le plan éducatif. On peut invoquer un troisième argument, celui de la réinsertion sociale : l'éducation est en mesure d'encourager et d'aider ceux qui s'efforcent de tourner le dos à la criminalité » (p.11).*

De ce point de vue, l'éducation est la résultante d'une stratégie visant à « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » (Conseil européen de Lisbonne en mars 2000, rapporté par Le Douaron, 2002). Ce rôle stratégique de l'éducation appliqué à la situation d'enfermement devient par conséquent ambivalent : la prison est considérée à la fois comme environnement hyper-spécifique détruisant les liens avec l'extérieur et moteur d'une justice et d'une réinsertion sociales qui doit engager à la poursuite de ce même lien.

Dans cet imbroglio d'objectifs et d'enjeux relatifs à l'éducation en prison, il est reconnu dans le rapport que :

> *« […] bien que l'enseignement puisse contribuer, subsidiairement, mais il faut néanmoins s'en féliciter, à la discipline et à une ambiance plus positive au sein d'un établissement pénitentiaire, il doit absolument, en fin de compte, être dispensé aux détenus pour lui-même, en tirant sa signification et son orientation d'une philosophie de l'éducation » (p.22).*

L'éducation contribue à réduire le caractère très spécifique de la détention et le caractère punitif de la peine. De sorte que l'éducation, prise dans son acception la plus large, vise à appréhender les modes de socialisation propres à la détention tout en en favorisant de nouveaux sur les bases des objectifs et priorités stipulés par les Règles Pénitentiaires Européennes[9] (i.e. RPE). Ces dernières visent à harmoniser les politiques pénitentiaires des États membres du Conseil de l'Europe et à faire adopter des pratiques et des normes communes. Elles ont été adoptées pour la première fois en 1973, révisées en 1987, puis en 2006. Ces 108 règles portent à la fois sur les droits fondamentaux des personnes détenues, le régime de détention, la santé, l'ordre et la sécurité des

---

[9] (source : http://www.justice.gouv.fr/europe-et-international-10045/les-regles-penitentiaires-europeennes-10283/) Page consultée le 25 juin 2011

établissements pénitentiaires, le personnel de l'administration pénitentiaire, l'inspection et le contrôle des prisons. Sans valeur contraignante pour les États, elles constituent néanmoins pour le ministère de la Justice, un outil de référence. L'administration pénitentiaire a ainsi décidé de faire du respect des règles pénitentiaires européennes un objectif prioritaire en ce qui concerne l'orientation de sa politique de modernisation et ses pratiques professionnelles. Elle s'est d'ailleurs engagée dans une démarche de labellisation des établissements depuis 2008. Cela permet aux établissements pénitentiaires de faire reconnaître la qualité et la rigueur de leur dispositif en matière d'accueil des arrivants:

> *« - Toute prison doit s'efforcer de donner accès à tous les détenus à des programmes d'enseignement qui soient aussi complets que possible et qui répondent à leurs besoins individuels tout en tenant compte de leurs aspirations (Règle 28.1) ;*
> *- Priorité doit être donnée aux détenus qui ne savent pas lire ou compter et à ceux qui n'ont pas d'instruction élémentaire ou de formation professionnelle (Règle 28.2) ;*
> *- Une attention particulière doit être portée à l'éducation des jeunes détenus et de ceux ayant des besoins particuliers (Règle 28.3) ».*

Par conséquent, les besoins de la population carcérale en matière d'éducation relèvent d'après ce qui est stipulé dans les règles pénitentiaires Européennes, de besoins « éducatifs particuliers » (p.40) et « individuels » (p.37) du fait de la trajectoire personnelle des détenus (rupture fréquente avec le système, échec scolaire) et du caractère « anormal » de la vie en détention. Ce vaste programme qui donne à réfléchir à la fois sur le rôle des activités éducatives et culturelles en prison et sur leur mise en œuvre dans un contexte où institutions carcérale et éducative se doivent de collaborer afin de répondre aux attentes du rapport du Conseil des Ministres des états membres sur la Recommandation n° R (89) 12[10]. Celui-ci se prononce clairement en faveur de l'institution éducative :

> *« Une étude norvégienne montre que, lorsqu'il y a conflit d'intérêts entre l'école et la prison, ce sont les intérêts éducatifs qui y perdent. Certains des problèmes rencontrés par les enseignants mentionnés dans cette étude sont les suivants :*
> *- le transfert d'un détenu d'un établissement dans un autre peut être mis en œuvre sans qu'il soit tenu le moindre compte de la continuité de ses études ;*

[10] http://www.epea.org/uploads/media/Education_In_Prison_02.pdf - document consulté le 11 décembre 2011.

- *des mesures disciplinaires adoptées par l'administration pénitentiaire peuvent aboutir à ce qu'un élève soit privé de cours pendant une période plus ou moins longue ;*
- *il peut être difficile de réaliser des activités extérieures à l'établissement, bien qu'elles puissent faire partie intégrante de l'instruction (excursions, etc.) ;*
- *des locaux surpeuplés et parfois inadaptés peuvent nuire à l'enseignement ;*
- *les traitements médicamenteux[11] doivent être assurés » (p.18).*

Les tensions qui traversent ces deux pôles sont l'objet d'une attention particulière dans le champ de la politique européenne en matière d'éducation des adultes.

1.1.2. La promotion de la *Formation Tout au Long de la Vie*

Dans le domaine de la *Formation Tout au Long de la Vie*, il importe de promouvoir l'éducation en direction des adultes et notamment des personnes détenues. Une attention soutenue de la part des pays membres de l'Union Européenne montre que de nombreuses orientations opèrent.

Ainsi l'EPEA - organisation non gouvernementale promouvant l'éducation en prison - apparaît comme exemplaire à la fois par son envergure européenne, par les organisations en matière de d'enseignement en prisons et par la nature du partenariat existant entre structures pénitentiaire et éducative.

La réinsertion de la personne détenue s'envisage différemment selon les pays. Dans la plupart des pays du nord de l'Europe comme le Royaume - Uni, la Norvège ou encore le Danemark, il est davantage question d'une *employabilité*[12] de la personne détenue, de sorte que l'éducation doit ici s'envisager comme un moyen d'intégration de la personne détenue au même titre que le travail. En 1988, par exemple, le Conseil de l'Europe a rendu compte d'une expérience d'enseignement au Danemark dans le cadre de projets orientés vers la solution de problèmes concrets, qui étaient différents de la formation traditionnelle

[11] Les personnes qui arrivent en détention peuvent être sous l'emprise de drogues, auquel cas des substituts leurs sont administrés pour apaiser le manque. Mais pour tous, la vie en détention génère de multiples troubles nécessitant la prise de tranquillisants. Ce type de traitement permet en outre, de maintenir les détenus suffisamment calmes pour qu'ils puissent participer aux activités éducatives et culturelles. L'un des ouvrages de Véronique Vasseur (2000), ancien médecin-chef à la maison d'arrêt de La Santé, est particulièrement instructif à ce propos.

[12] Nous choisissons une traduction littérale du terme circulant *imployability* afin de rendre compte de la frontière très floue entre éducation et travail.

reposant sur des stages. Les tâches à accomplir relevaient non seulement de l'enseignement professionnel (bâtir un mur, construire un meuble, etc.) mais il s'agissait surtout d'intéresser les apprenants au processus d'acquisition des connaissances et à l'exécution d'un travail. Dans ce cadre, les stagiaires ont dirigé les projets, débattant de leurs besoins, de leurs méthodes de travail, de la production et de l'évaluation[13].

Au regard de la politique sociale européenne, l'éducation des adultes détenus apparaît ainsi comme un gage de réinsertion. Elle doit être appréhendée selon les « besoins individuels et particuliers » de ce public, et être organisée autour d'objectifs prioritaires et de « recommandations » depuis l'accès aux activités jusqu'au passage du diplôme. En France, ce processus s'appuie sur une structure particulière, assurée conjointement par le Ministère de l'Education Nationale et celui de la Justice. Après un panorama rapide de la politique sociale européenne en matière d'éducation en direction des personnes détenues, nous présentons les aspects du dispositif d'enseignement qui participent de notre objet de recherche.

1.2. L'accès à la formation en prison

1.2.1. Les objectifs et les priorités

Dans le cas de la France, la présence conjointe des deux institutions (*i.e.* pénitentiaire et éducative) dans un même lieu convoque des aspects organisationnels et structurels particuliers. Depuis 2006, le droit français intègre le Cadre de Référence à l'Éducation et à la Formation en prison, de sorte que l'accès à l'éducation pour les détenus s'organise à partir du socle commun des connaissances et des compétences (cf. article L. 122-1 et suivants du Code de l'Éducation). Le socle commun de références fixe les modalités de validation des acquis, en particulier pour la préparation et la passation de diplômes. En France, l'État a confié la mission d'enseignement dans les prisons au ministère de l'Éducation Nationale. Les personnels ont la même formation et le même statut qu'à l'extérieur des murs. Ils doivent aussi suivre des directives identiques quant aux programmes.

---

[13] http://www.unesco.org/education/uie/online/prifr/Premier5.htm#2.%20%20Une%20approche%20individualis%C3%A9e - consulté le 15 mars 2012

Rappelons également qu'en 1958, avec les articles D450 à D456 du Code de Procédure Pénale[14], les intervenants extérieurs et les enseignants vont devenir membres du « corps enseignant » et remplacer les « surveillants éducateurs ». Ces articles rendent également obligatoire l'éducation en prison. Plus particulièrement, dans la section III relative à l'enseignement et intitulée « De l'enseignement et de la formation professionnelle », l'éducation en prison pour les détenus devient un droit applicable pendant et après le temps de la condamnation. Le droit d'y accéder est individuel et se définit comme suit dans l'article D 450 :

> *« Les détenus doivent acquérir ou développer les connaissances qui leur seront nécessaires après leur libération en vue d'une meilleure adaptation sociale. Toutes facilités compatibles avec les exigences de la discipline et de la sécurité doivent être données à cet effet aux détenus aptes à profiter d'un enseignement scolaire et professionnel et, en particulier, aux plus jeunes et aux moins instruits ».*

L'article énonce que l'enseignement constitue le moteur de l'adaptation sociale en prison. Il opère à tous les niveaux d'apprentissage et prend la forme d'un contrat didactique implicite entre le détenu et l'enseignant basé par conséquent sur le volontariat. Toutes personnes « nouvel entrant »[15] en prison peut manifester son souhait de suivre des études dès son entrée en prison et tout au long de la durée de sa peine. Quant à l'enseignant, il peut effectuer des heures supplémentaires ou la totalité de son service en prison par demande auprès de son rectorat ou après une spécialisation à l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (*i.e.* INSHEA). Par ailleurs, les articles D 453 à 455 précisent que :

> *« Les détenus peuvent se livrer à toutes études compatibles avec leur situation pénale et les conditions de leur détention. Il leur est permis de disposer du matériel et des fournitures scolaires ainsi que des documents pédagogiques nécessaires… Dans tout établissement, les détenus peuvent recevoir et suivre les cours par correspondance organisés par les services du ministère de l'éducation nationale… Ils peuvent, après avis des services compétents du ministère de l'Éducation nationale, se présenter aux épreuves écrites ou orales…sauf opposition du chef d'établissement…Les examens donnent lieu à la délivrance de certificats, brevets ou diplômes qui ne font pas apparaître l'état de détention de l'intéressé […]*
> *[…] L'enseignement primaire est assuré dans tous les établissements pénitentiaires.*

---

[14] http://legifrance.gouv.fr/ - page consultée le 11 janvier 2012

[15] Terme circulant parmi les agents sociaux qui interviennent auprès des personnes prévenues ou condamnées.

[…] Les condamnés qui ne savent pas lire, écrire ou calculer couramment doivent bénéficier de cet engagement. Les autres détenus peuvent y être admis sur leur demande ».

L'ensemble des objectifs cité *supra* implique la mise en place d'une série de mesures pédagogiques ; celles-ci répondent aux exigences sécuritaires et aux besoins, identifiés à l'entrée en prison, de la personne détenue. Il est également précisé que pour l'ensemble des activités, l'enseignement est tenu de respecter le règlement intérieur de la prison et de « faire avec » les moyens matériels fournis par l'administration pénitentiaire. Dans une tentative d'homogénéisation de l'organisation de l'ensemble des structures à l'intérieur des prisons et suivant les préconisations européennes, une convention de partenariat entre le Ministère de la Justice et le Ministère de l'Éducation Nationale[16] est en place.

Cette convention précise les conditions d'accès à la formation et à l'enseignement des personnes détenues, les objectifs, missions et moyens mis à disposition, dans une perspective d'éducation permanente, de poursuite ou de reprise d'un cursus de formation et de préparation d'un diplôme. Il s'agit de doter la personne détenue des compétences nécessaires pour se réinsérer dans la vie sociale et professionnelle[17]. Dans ce cadre, l'éducation aux personnes détenues passe essentiellement par l'enseignement. Celui-ci est intégré à chacune des étapes du parcours de la détention, depuis le *repérage initial* jusqu'à la préparation de la sortie, dans une perspective de validation des acquis par des diplômes et/ou par la tenue d'un livret personnel de compétences de l'éducation nationale (cf. article D. 311-6 et suivants du code de l'éducation).

L'enseignement s'adresse en priorité :

- aux mineurs incarcérés afin de construire ou de poursuivre une scolarité. Les Établissements Pénitentiaires pour Mineurs (E.P.M.), qui ont vu le jour en 2007, doivent répondre à cette exigence. Ils sont exclusivement réservés aux mineurs et sont centrés sur

[16] Nous nous appuierons sur la dernière reconduction en date du 8 décembre 2011 : http://www.justice.gouv.fr/art_pix/Convention_8_12_11.pdf - consultée le 13 mars 2012.

[17] Article D. 435 du Code de Procédures Pénales

la formation. Un rapport de 2011[18] préconise aussi qu'il soit mis en place un suivi scolaire au-delà de la période d'incarcération ;

- aux personnes ne sachant ni lire, ni écrire ; l'autre objectif de l'enseignement est donc de lutter contre l'illettrisme. L'illettrisme touche 23,3%[19] des détenus. Ainsi, les équipes pédagogiques mettent en place des systèmes de repérage[20]. Les éléments d'information recueillis par le service d'enseignement sur le parcours de formation sont saisis sur les applications informatiques pénitentiaires (comme par exemple le Cahier Électronique de Liaison) et dans des livrets personnels de compétences. Ces éléments sont accessibles aux services pénitentiaires en charge du suivi socio-éducatif ou de la réinsertion socio-professionnelle des personnes détenues et aux juges d'application des peines. Par conséquent, la convention de partenariat préconise des dispositifs qui font le lien entre les deux institutions, dans l'objectif d'encadrer le parcours de la personne détenue et de le préparer au mieux à sa sortie. Ainsi ces activités « hors face à face pédagogique liées au parcours de formation »[21] sont étroitement liées aux politiques d'insertion et de prévention de la récidive.

Pour finir sur ce propos, précisons que les prisons en France comptent à l'heure actuelle 466,5 enseignants à temps plein[22]. Pour ce qui concerne la population carcérale, le

---

[18] Rapport sur l'enseignement en prison - rapport d'étape sur l'enseignement aux mineurs placés en Centre Educatif Fermé et détenus - juillet 2011

[19] In *Les chiffres clés de l'administration pénitentiaire* au 1er janvier 2012. Direction de l'administration pénitentiaire (janvier 2012).

[20] Repérage national LPP: Lecture et Population Pénale. Un test national composé de fiches progressives est proposé à tous les détenus en situation d'illettrisme pré-repérés, lors de leur accueil arrivant. Le repérage systématique des personnes illettrées, initié depuis 1995, s'est opéré en 2008 dans 168 sites pénitentiaires sur 173 auprès de 43 162 personnes. Il montre que la population détenue est globalement en très grande difficulté : 1,0 % n'ont jamais été scolarisés 2,7% ne parlent pas du tout le français et 4,9% le parlent de manière rudimentaire 50 % sont sans diplômes, 60 % ne dépassent pas le niveau CAP 34 % des personnes sont issues de cursus courts ou d'échecs du système scolaire (primaire, enseignement spécialisé, CPPN, collège avant la 3ème). 23,3% de l'ensemble des personnes rencontrées échouent au bilan lecture proposé : 10,2% sont en situation d'illettrisme au regard du test. 13,1% échouent du fait de difficultés moindres.

[21] En page 12 de la convention de partenariat

[22] In *L'enseignement en milieu pénitentiaire. Rapport annuel sur l'année 2011.* Pôle enseignement Jean-Pierre Laurent, Isabelle Bryon et Jean-Luc Guyot. Direction de l'Administration Pénitentiaire - Bureau du travail, de la formation et de l'emploi - PMJ3.

Bureau PMJ3 annonce que 63% des détenus scolarisés en 2011/2012 étaient inscrits dans des formations de base[23].

En octobre 2000 la circulaire n° 2000-169 est venue compléter le dispositif organisationnel du service d'enseignement en prison en précisant trois objectifs et le type de démarche à suivre :

> *« Le soutien à la personne ; un objectif de qualification et de validation des acquis ; un objectif d'ouverture aux différentes formes d'accès aux savoirs. Cet enseignement suppose une démarche personnalisée (incluant un bilan pédagogique précis) et une organisation en modules bien définis dans le temps, adaptés aux besoins des détenus et à la durée de leur peine, afin de rythmer le temps d'apprentissage […] ».*

Dans ce contexte, l'enseignement relève d'une obligation pour les mineurs de 16 à 17 ans, d'une forte recommandation pour les jeunes adultes (*i.e.* de 18 à 21 ans). Il est prioritaire pour les détenus en situation d'illettrisme ou ne dépassant pas le niveau de Certification de Formation Générale. Pour les détenus ne faisant pas partie de ces catégories - comprenons les majeurs dont le niveau scolaire équivaut au moins au Certificat d'Aptitude Professionnelle - l'accès à l'enseignement est conseillé.

Pour tous, il s'agit d'intégrer un cadre organisationnel différent de celui de la détention ; s'engager dans un parcours de formation en prison[24] revêt un caractère formel, ainsi que le précise la section 2 du texte de la Loi n° 2009-1436 du 24 novembre 2009 pénitentiaire (art. 27 à 29) :

> *« Toute personne condamnée est tenue d'exercer au moins l'une des activités qui lui est proposée par le chef d'établissement et le directeur du service pénitentiaire d'insertion et de probation dès lors qu'elle a pour finalité la réinsertion de l'intéressé et est adaptée à son âge, à ses capacités, à son handicap et à sa personnalité (art.27).*
> *Sous réserve du maintien du bon ordre et de la sécurité des établissements et à titre dérogatoire, des activités peuvent être organisées de façon mixte (art. 28).*
> *Sous réserve du maintien du bon ordre et de la sécurité de l'établissement, les personnes détenues sont consultées par l'administration pénitentiaire sur les activités qui leur sont proposées (art.29) ».*

---

[23] Elles comprennent l'alphabétisation, l'illettrisme remise à niveau et la préparation du CFG (*i.e.* Certification de Formation Générale). L'alphabétisation se définit comme toute personne ne disposant pas des connaissances et compétences nécessaires pour lire et écrire et par la même, pour fonctionner dans une société fondamentalement basée sur l'écrit. Quant à l'illettrisme, il concerne les individus qui ont été capable de lire et d'écrire mais qui ne le sont plus du fait d'un parcours de vie chaotique ou de tiraillements culturels.

[24] Tous niveaux confondus : de la formation dite de base - alphabétisation, illettrisme, remise à niveau, préparation CFG - aux parcours d'études supérieures.

En même temps, il s'agit d'un mode d'engagement ordinaire qui repose sur une démarche volitive et ce, malgré des contraintes fortes imposées par la détention. Sur ce point, il convient de noter que les horaires et les modalités d'accès à l'enseignement sont fonction de la gestion de l'espace de détention précisée par le règlement intérieur des établissements pénitentiaires.

Ainsi, au premier janvier 2012, sur les 64787 personnes incarcérées, 49657 étaient scolarisés *(i.e.* 77%). Toutefois, bien qu'il existe une structure d'enseignement commune à l'ensemble des établissements pénitentiaires en France, les modalités d'accès à l'enseignement présentent des disparités remarquables comme en témoigne l'analyse comparative que nous proposons plus avant (cf. 1.5).

1.2.2. L'organisation de l'enseignement

Le dispositif d'enseignement s'organise de façon pyramidale. Nous avons signalé précédemment que les deux ministères, Éducation Nationale et Justice renouvellent chaque année depuis 1985, une convention de partenariat. Cette convention donne lieu à une organisation particulière qui se caractérise par la présence systématique des fonctionnaires de l'éducation nationale dans les locaux de l'administration pénitentiaire. Cela commence à la Direction de l'Administration Pénitentiaire (*i.e.* DAP), située à Paris, qui abrite le bureau de la formation et de l'emploi ainsi que le responsable national de l'enseignement et son adjoint.

Leur présence se caractérise à un deuxième niveau, les Unités Pédagogiques Régionales (*i.e.* UPR) intégrant le « Département des politiques d'insertion, de probation et de prévention de la récidive » de chacune des neuf directions pénitentiaires inter-régionales[25].

[25] Elles sont réparties comme suit : Paris, Bordeaux, Centre-Est Dijon, Lille, Lyon, Marseille, Rennes, Est-Strasbourg et Toulouse. Les DOM-TOM auxquelles il faut ajouter la mission Outre-Mer.

Les UPR sont placées sous l'autorité d'un responsable choisi parmi les personnels de direction de l'Éducation Nationale qui a en charge de faire appliquer les textes relatifs aux différents niveaux d'enseignement de formation initiale (identiques pour personnes détenues ou libres). Chaque UPR dirigée par un Proviseur est chargée de :

- favoriser le développement des enseignements des secteurs scolaire et universitaire au sein des établissements pénitentiaires ;
- coordonner les actions pédagogiques en vue de répondre aux objectifs de lutte contre l'illettrisme et la scolarisation des mineurs incarcérés. Elles participent du projet de réinsertion des personnes détenues et pour cela essaient de faire appliquer les politiques éducatives sur le « terrain », autrement dit au niveau de la structure pédagogique en établissement pénitentiaire. Pour rendre compte de celle-ci, nous proposons une schématisation de ce partenariat :

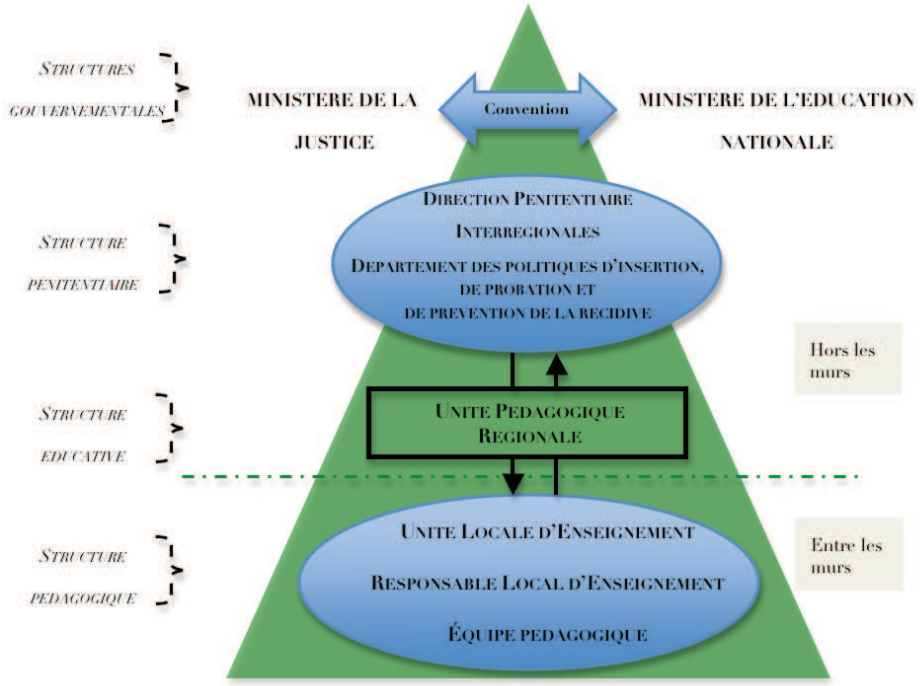


Figure 1 : Illustration schématique des structures gouvernementale, pénitentiaire, éducative et pédagogique

Si les UPR ont à charge la présence des enseignants et leurs rémunérations, l'administration pénitentiaire, pour sa part, alloue une enveloppe budgétaire pour ce qui relève du fonctionnement des ULE elles-mêmes, à savoir : l'inscription aux validations et à l'enseignement à distance, les projets régionaux développés par l'UPR. Généralement

composée de deux espaces répartis entre centre scolaire et bureau des enseignants, l'accès à une Unité Locale d'Enseignement (*i.e.* ULE) est contrôlé par les surveillants qui assurent les déplacements ou « mouvements » depuis les cellules.

Le centre scolaire ou le lieu physique de « l'école en prison » regroupe en général des salles d'activités[26], une bibliothèque, une salle informatique et un bureau pour le surveillant-chef et les enseignants. Les salles d'activité sont accessibles aux élèves et à leur enseignant une fois que les « mouvements » sont achevés ; ce qui ne va pas sans entraîner une variation du temps de rencontre, de discussion et de cours alors même que les journées en détention suivent un emploi du temps précis pour chaque activité, quelle que soit sa nature (éducative, sportive, culturelle, professionnelle, de promenade ou parloir). La bibliothèque est, quant à elle, accessible durant la journée. Elle est gérée par un auxiliaire bibliothécaire qui réceptionne et classe les ouvrages, revues, manuels. Les collections sont souvent le fruit de dons, de partenariats avec des universités et des bibliothèques départementales. Les salles informatiques sont accessibles à certaines heures de la semaine de sorte qu'elles sont généralement utilisées pour des travaux de type rédaction de curriculum vitae, apprentissages des outils de traitement de texte.

Selon les établissements pénitentiaires, le bureau des enseignants se situe dans le centre scolaire, dans la partie administrative ou en détention. C'est le lieu de vie de l'équipe pédagogique, également celui des rencontres avec les élèves. Selon l'emplacement, le contact avec les élèves sera plus facile et les « mouvements » plus ou moins fréquents.

Un enseignant de l'équipe pédagogique est employé à temps plein sur le site pénitentiaire coordonne l'ULE. Nommé Responsable Local d'Enseignement (*i.e.* RLE), il assure autant que possible, le suivi de chaque détenu scolarisé. Le RLE réalise les emplois du temps des enseignants, procède lui-même à l'inscription administrative et pédagogique des étudiants. Il a aussi pour fonction de réceptionner les cours (pour ce qui concerne l'enseignement à distance). Il traite directement avec les universités et les différents organismes de formation par des échanges téléphoniques, courriels et courriers. Le RLE et

[26] Il s'agit d'un terme circulant qui pointe l'utilité de l'activité au même titre que le sport par exemple.

les 449 postes d'enseignants à temps plein répartis sur l'ensemble des établissements pénitentiaires français organisent les activités pédagogiques en groupe de niveaux ou en activités transversales « hors niveaux » (informatiques, ateliers d'écriture, journal, code de la route...). Ces activités sont assurées par une équipe pédagogique composée d'enseignants titulaires et vacataires, à temps plein pour les premiers et sous forme de décharge horaire pour les seconds. Pour les enseignants titulaires, il est souvent question de sensibiliser les instances académiques rarement au courant de l'organisation et du déroulement des cours en prison. Pour les enseignants vacataires qui effectuent ces heures en plus de leur service en établissement scolaire, des aménagements horaires semblent parfois nécessaires.

S'ajoute au travail pédagogique et administratif du RLE, un travail de coordination avec les services pénitentiaires de l'établissement. L'UPR étant rattachée au département des politiques d'insertion, de probation et prévention de la récidive (*cf.* figure 1), le RLE travaille en collaboration avec les autres services pénitentiaires, sociaux et éducatifs, de façon à participer au projet de réinsertion. La convention en date du 8 décembre 2011 lui reconnaît cette organisation :

> *« L'organisation du service du RLE est étroitement liée à la nature de l'établissement pénitentiaire et du nombre de quartiers séparés (Maison d'arrêt, Centre de Détention, Centre Pénitentiaire et/ou quartiers mineurs, hommes, femmes), à son importance (nombre de scolarisés, importance de la file active) et aux ressources d'enseignement (nombre de postes, nombre d'heures supplémentaires en équivalent temps plein) ».*

Nous pouvons plus aisément comprendre l'importance des activités dites « d'éducation informelle ». Ancrées historiquement dans les établissements pénitentiaires, elles font intervenir des personnes bénévolement et constituent des modalités particulières d'accès à l'enseignement et à la culture. Ces activités constituent autant d'occasions d'interagir avec des personnes qui viennent « de l'extérieur ». Elles ont lieu au centre scolaire, aux parloirs (avec les visiteurs de prison par exemple) ou par le biais d'échanges épistolaires, de publication de petites annonces. En fait, ces activités comptent comme des éléments organisationnels à part entière dans le dispositif d'enseignement.

1.2.3. Les activités d'éducation informelle

Elles constituent souvent la première étape d'une reprise de contact des détenus avec la formation. Elles aident avant tout à sortir de la cellule et de la routine de la détention. Tenant à l'investissement personnel d'hommes et de femmes souvent bénévoles ou en vacation, les activités d'éducation « informelle » visent au développement d'une culture de l'apprentissage. Elles justifient le lien « dedans-dehors » en plus d'apporter des moyens humains et matériels non négligeables en sus de ceux de l'Éducation Nationale et l'Administration Pénitentiaire. Leur présence est d'ailleurs soutenue par les Règles Pénitentiaires Européennes, comme l'indique l'extrait suivant :

> *« [...] Certains domaines d'activités se prêtent particulièrement bien à l'emploi de bénévoles. Ceux-ci peuvent se joindre aux détenus pour gérer ensemble des activités culturelles : art dramatique, groupes de lecture, musique, peinture, échecs, etc. Souvent la personne venue de l'extérieur montre ou enseigne gratuitement son savoir-faire aux détenus intéressés. Ou bien les détenus eux-mêmes invitent certaines personnes à leur rendre visite pour partager des aptitudes ou des connaissances. [...] Ils peuvent aussi constituer un soutien dans le domaine de l'éducation proprement dite » (§ 13.5).*

C'est en 1985 et 1986, respectivement avec la première convention entre l'Éducation Nationale et l'Administration Pénitentiaire et le partenariat entre le Service Pénitentiaire d'Insertion et de probation (*i.e.* SPIP) et le Ministère de la Culture, que des personnes extérieures ou intervenants se rendent dans les prisons françaises. Elles proposent des « ateliers » (théâtre, écriture, informatique, code de la route, jeu d'échecs par exemple) dont l'organisation est fonction de la direction de l'établissement pénitentiaire et du règlement intérieur, la nature varie selon les demandes des détenus et dont la fréquence est ponctuelle ou régulière.

Véritable loi interne, le règlement intérieur de chaque prison régit l'essentiel de la vie quotidienne dans l'établissement. Il est la norme de référence pour les personnels pénitentiaires, les professionnels intervenant dans l'établissement pénitentiaire et les détenus. Le Code de Procédure Pénale stipule que :

> *« En pratique, les règlements intérieurs sont souvent obsolètes, parfois inexistants, et posent trop rarement des règles précises susceptibles de contraindre efficacement l'administration. De plus, l'élaboration de ce texte est souvent l'occasion pour le chef d'établissement « d'adapter » la réglementation nationale en invoquant les particularités locales » (Article D.255 du Code de procédure).*

Le règlement intérieur constitue le socle de ce qu'il est possible de faire dans l'établissement :

> *« [...] l'emploi du temps de l'établissement pénitentiaire, notamment les heures du lever et du coucher, des repas, de la promenade et des activités, les relations autorisées des détenus avec l'extérieur, les procédures d'orientation et de transfert, les règles concernant les quartiers disciplinaires et d'isolement, la gestion du compte nominatif, [...] » (Article D.247 du Code de procédure pénale).*

Du coup, le déroulement des activités d'« éducation informelle » dépend de négociations permanentes avec le personnel de surveillance et de direction pour obtenir des marges de manœuvre en détention. Sans prétendre à une remise en question de l'intérêt de ces activités, nous pouvons noter que nulle part dans la convention de partenariat ou les bilans nationaux annuels sur l'enseignement en milieu pénitentiaire, il n'est fait mention de ces activités qui collaborent pourtant à la cohérence du projet de réinsertion des détenus. Elles sont assurées par plusieurs associations de bénévoles et relèvent largement d'initiatives locales[27]. Nous nous intéressons plus particulièrement à l'une d'entre elles, le Groupement Étudiant National d'Enseignement aux Personnes Incarcérées[28] (*i.e.* GENEPI) une association loi 1901 crée en 1976, parce qu'elle intervient systématiquement dans l'organisation de l'accès à l'enseignement en prison. Son objectif est de :

> *« [...] collaborer à l'effort public en faveur de la réinsertion sociale des personnes incarcérées par le développement de contacts entre les étudiants de l'enseignement supérieur et le monde pénitentiaire » (art. 3 des Statuts).*

L'association développe des actions de soutien en direction des détenus inscrits dans des parcours de formation tous niveaux confondus. Elle s'organise à l'échelle régionale et selon un nombre variable d'intervenants extérieurs. Le GENEPI s'implique également dans la défense des droits des personnes détenues et mène fréquemment des activités de sensibilisation.

Les actions d'« éducation informelle » sont fragilisées par la rareté des moments de mutualisation des pratiques développées et des apports réels auprès des détenus car « la

---

[27] Il nous a été donné d'en connaître plusieurs au cours de nos différents déplacements en établissement pénitentiaire mais la liste ne pouvant être exhaustive, nous choisissons de ne pas en parler. Tout au plus, nous évoquerons la présence de chargés culturels (des emplois temporaires) qui organisent des manifestations de tout ordre : concerts, lecture publique etc. Encore une fois, ce type de présence en prison est rendue possible par les orientations de la direction de l'établissement.

[28] http://www.genepi.fr - consulté le 29 juillet 2011

durée habite le lieu et le lieu habite la personne » (Escande, 2007). L'accès à la formation se réalise également à distance de manière à élargir l'offre de formation et à répondre aux demandes des détenus.

1.3. Le dispositif de formation universitaire à distance

1.3.1. L'enseignement à distance (*i.e.* EAD)

La convention de partenariat ministériel qui définit l'orientation et l'organisation de l'enseignement en prison, présente l'enseignement à distance comme l'une des possibles réponses pédagogiques adaptées à une population d'adultes. Dans le texte suivant, l'organisation semble être la première difficulté soulevée par ce type de dispositif. En effet, l'EAD implique des organismes tiers et d'autres modalités d'accès à l'enseignement :

> *« L'enseignement à distance offre la possibilité de suivre des formations particulières non dispensées dans le cadre de l'unité locale d'enseignement ou en complément de l'action des unités locales. Une articulation est nécessaire entre les unité locales d'enseignement et les prestataires de l'enseignement à distance, pour sélectionner les publics à prendre en charge, mener à bien les procédures d'inscription et organiser localement le suivi des cours et d'éventuelles épreuves d'examen ».*

Le conseil des Ministres définit ce dispositif d'enseignement ainsi :

> *« Ces cours font généralement intervenir un établissement extérieur qui envoie des textes à étudier et des devoirs à faire à un élève, lequel renvoie les devoirs effectués à l'établissement qui, à son tour, répond par écrit avec des corrections, des observations, etc. Avec d'autres formes d'enseignement à distance, il peut même y avoir des réactions moins directes, comme lorsqu'on emploie des cassettes audio ou vidéo. En pareil cas, l'élève est censé travailler de façon autonome et surveiller lui-même ses progrès. Les documents audiovisuels et écrits sont souvent associés, et, parfois (comme dans les universités ouvertes britanniques et néerlandaises), ils sont complétés par des travaux dirigés avec un enseignant » (§ 5.6.).*

Et de conclure au paragraphe suivant (§5.7.) :

> *« [...] les inconvénients des cours par correspondance et des autres formes d'enseignement à distance, en milieu carcéral, sont tels qu'il est recommandé de n'en faire qu'un usage très limité. Souvent, ce type d'enseignement ne permet guère à l'élève de faire le lien entre le cours, d'une part, et son expérience et son environnement, d'autre part. Le contenu du cours étant fixe et donc non négociable, l'élément indispensable de participation des élèves à la conception du cours fait largement défaut. Qui plus est, souvent, il n'y a guère ou pas du tout de cours en présence d'un enseignant ni de contacts avec d'autres élèves suivant des cours par correspondance ; l'interaction immédiate, la surveillance, l'aide, les conseils ou l'approbation ne sont pas possibles. Par conséquent, la motivation est très difficile à maintenir et les cours de ce genre se caractérisent par des taux très élevé d'abandon sauf lorsque les procédures d'orientation et de sélection avant et pendant les cours sont vraiment très bonnes ».*

Dans un premier temps, nous retenons de ces extraits que les cours par correspondance, entendus comme forme d'enseignement à distance, garantissent à une personne détenue désireuse de suivre une formation qui n'est pas assurée par l'équipe pédagogique, d'y accéder. Dans un second temps, ils supposent l'absence d'interaction en face-à-face et des ressources généralement tournées vers « l'utilisation dominante du support écrit et du courrier postal pour la diffusion des contenus de formation, aussi bien que pour les échanges » (Glikman, 2002 : 45). Ainsi, la structure éducative pour l'organisation de l'enseignement en prison en France reconnaît la complémentarité des cours par correspondance :

> *« [...] ce devrait être un partenaire privilégié de l'enseignement en milieu pénitentiaire, tant pour répondre à des besoins de formation spécifiques et individualisés (projet de spécialisation professionnelle ou poursuite d'étude pour des personnes scolarisées au moment de leur incarcération), qu'à des situations personnelles difficiles (difficulté à suivre un cours ou à supporter un groupe)[29] ».*

Et effectivement, parmi les 4054 personnes détenues qui ont choisi de suivre un enseignement à distance en 2011, la plupart se retrouvent à travailler leurs cours en cellule avec ce que cela nécessite d'autonomie *stricto sensu* :

> *« Dans tout établissement, les détenus peuvent recevoir et suivre les cours par correspondance organisés par les services du ministère de l'Éducation Nationale.*
> *Ils peuvent également recevoir d'autres cours par correspondance avec l'autorisation du chef de l'établissement qui, en cas de difficulté, en réfère au ministère de la Justice.*
> *Les détenus doivent effectuer les exercices que comporte cette forme d'enseignement et ils supportent les frais, sauf convention particulière entre l'administration pénitentiaire et un organisme d'enseignement à distance » (Art. D 436 du Code de Procédure Pénal).*

Les organismes d'enseignement à distance les plus répandus en prison sont le Centre National d'Enseignement à Distance (*i.e.* CNED) et *Auxilia Formation*. Les formations délivrées par le CNED peuvent être conventionnées ou pas et permettre ainsi une part plus importante de prise en charge des frais d'inscription. Créé pendant la Seconde Guerre Mondiale, le CNED est un établissement public sous tutelle du ministère de l'Éducation Nationale. À ce titre, cet organisme propose des cours par correspondance en prison et assure des enseignements qui conduisent « aux examens et concours nationaux ou à ceux des universités avec lesquelles il collabore » (Glikman 2002 : 89). Ce système

[29] Bilan 2011 pour l'enseignement en milieu pénitentiaire, page 31.

est apprécié par les usagers parce que le CNED jouit d'une implantation historique dans les prisons et qu'il propose une gamme élargie de formations mais il est aussi critiqué pour les tarifs élevés (environ cinq cents euros de frais d'inscription) et les difficultés à garantir un suivi pédagogique à l'étudiant. D'ailleurs, pour l'année 2011, le Bureau de la PMJ3 relève 452 inscriptions dans des formations conventionnées soit moins de 11 % par rapport à l'année précédente. Une baisse récurrente est notée et d'ailleurs explicitée dans le cadre du bilan de l'enseignement en milieu pénitentiaire pour 2011 :

> *« La désaffection progressive du CNED semble tenir à deux raisons : d'une part, l'augmentation du coût des formations proposées par ce prestataire et, parallèlement, la baisse depuis quelques années des sommes affectées par l'administration pénitentiaire à la formation à distance, d'autre part, la difficulté pour le CNED à prendre la mesure des caractéristiques et besoins du public détenu » (p.31).*

Auxilia Formation est une association à but non lucratif créée en 1984, elle regroupe des enseignants bénévoles afin d'offrir :

> *« [...] un enseignement complémentaire solide, adapté aux exigences de la population carcérale et aide les détenus à établir un projet réaliste d'étude pendant leur détention, à améliorer leur culture générale en acquérant de nouvelles connaissances, devenir autonomes et à préparer leur sortie ».*

Les enseignants interviennent auprès des personnes détenues à distance et en présence et dispensent différents « programmes » non reconnus par l'Éducation Nationale : enseignement des langues, enseignement de commerce et gestion, mathématiques, comptabilité, gestion de stress, relaxation, philosophie, écriture, rattrapage scolaire, « préparation à la sortie de prison et au retour à la vie active ». Il est entendu que les frais d'inscription sont à la charge de la personne détenue et que le RLE gère l'interface entre lui et l'association. Justement, cette dernière maintient dans la mesure du possible, une relation suivie avec les personnels de l'établissement. Elle organise des journées pédagogiques consacrées à la formation continue de ses enseignants et aux situations spécifiques à leurs interventions en milieu carcéral. Pour l'année 2011, elle compte 2688 inscriptions soit une augmentation de 66 % par rapport à 2010. Cette nette progression est expliquée dans le bilan de l'enseignement en milieu pénitentiaire :

> *« [...] des remises à niveau et des enseignements débouchant rarement sur des validations mais, en revanche, permettant un retour vers les études, notamment pour des personnes détenues qui ne peuvent être prises en charge, dans un premier temps, par les services d'enseignement » (p.18).*

Le succès de l'association met en évidence d'une part, la nécessité de proposer des formations à court terme en lien avec un programme pédagogique et social varié et pré-professionnalisant, d'autre part les difficultés à accéder aux enseignements dans le cadre de la structure éducative susdite.

En fait, ces deux organes peuvent être considérés comme des modes *facilitateurs* d'accès à différents parcours de formations. Cependant, ils requièrent de la part des élèves, des compétences d'auto-apprentissage solides. De cette façon, l'EAD s'envisage comme une réponse possible aux besoins individuels et spécifiques des détenus quoique ceux-ci doivent posséder une certaine autonomie financière et d'apprentissage. Par ailleurs, pour qui souhaite entreprendre une formation (pré)-universitaire, le CNED propose des cours par correspondance sans possibilité de passage d'examen, chaque université développant son propre programme. Nous tâchons, dans la section suivante d'exposer les principales caractéristiques de l'enseignement à distance en ce qui concerne la formation universitaire.

1.3.2. L'accès à la formation universitaire

Visant à favoriser l'accès aux études supérieures pour les personnes détenues, la formation universitaire est malgré tout, peu représentée ; seulement 1,4% sur les 46186 personnes détenues qui suivent une formation générale, ont un parcours d'études supérieures. Les enseignants sur place sont rarement formés (la plupart ont une formation pour le premier ou le second degré) et quand bien même, les programmes sont extrêmement variés. Du coup, pour l'étudiant, les échanges sont limités avec l'enseignant sur place mais aussi avec l'enseignant-universitaire. Les instances politiques comme celle du Conseil de l'Europe apportent des arguments :

> *« Les établissements tels que les universités ouvertes possèdent l'énorme avantage d'offrir une très grande variété de cours dans des domaines qui ne pourraient pas être traités autrement, soit parce qu'ils intéressaient trop peu d'élèves, soit parce qu'il n'y aurait pas assez d'enseignants qualifiés. [...] Bien entendu, un autre avantage de l'enseignement par correspondance pour les détenus réside dans le fait qu'il est beaucoup plus facile pour eux de continuer à suivre leurs cours en cas de transfert d'un établissement à un autre ou lorsqu'ils sortent de prison » (§5.9).*

Les domaines concernés correspondent, en France, au niveau 4 - Bac et Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (ou DAEU) et formation universitaire - et au niveau supérieur Licence Master Doctorat. En 2011, le bilan de l'enseignement fait état des données chiffrées suivantes :

> *« 4006 personnes détenues (soit 8% de la population carcérale scolarisée) ont préparé les diplômes de niveau 4, Baccalauréat et DAEU (diplôme d'accès à l'université), contre 3 902 en 2010, 3 848 en 2009 et 3 743 en 2008 soit une hausse de 7% sur 3 ans. De plus, 730 personnes détenues (1,4%) étaient inscrites dans l'enseignement supérieur, contre 783 en 2010, 775 en 2009 et 847 en 2008, soit une baisse de 13% sur 3 ans. En 2011 on note que la priorité donnée aux formations de base est de plus en plus marquée (+6,9 % en 3 ans) mais les formations de niveau 5 et 4 augmentent également en valeur absolue alors que les études supérieures baissent en valeur absolue et relative » (p.14).*

La formation universitaire est assurée à distance via les services d'EAD des universités et le CNED. L'EAD reste un mode privilégié (avec 4520 inscriptions pour 2009), « une première réponse adaptée à ce type de public »[30] pour le suivi de formation universitaire. D'ailleurs, depuis 1987, c'est la Fédération Inter-universitaire d'Enseignement à Distance (*i.e.* FIED) qui met en réseau les universités qui développent l'EAD. Ce type de modalité a pour vocation de :

> *« - Valoriser les enseignements, les formations à distance, les recherches en matière de FOAD et les nouveaux apprentissages,*
> *- Favoriser les échanges et rencontres sur le sujet de l'enseignement et de la formation à distance,*
> *- Développer en commun des cours et modules de formation et d'échanger de la documentation pédagogique,*
> *- Assurer la promotion et la veille dans le domaine des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement pour produire des ressources pédagogiques, en vue de les diffuser et de coopérer,*
> *- Mutualiser la veille et l'expertise sur les dispositifs d'enseignement et formation à distance[31] ».*

Si l'ensemble des universités françaises peuvent prendre en charge ce type de public, certaines développent des dispositifs particuliers pour pouvoir dispenser une formation universitaire au plus près des conditions d'études des détenus.

Ainsi, la Section des Etudiants Empêchés (*i.e.* SEE) de l'université Paris - Diderot est une des applications possibles. Historiquement, elle est la première structure à avoir proposé des cours universitaires en prison grâce à l'intervention d'enseignants-

---

[30] Bilan National de l'enseignement en milieu pénitentiaire pour l'année 2011, p.6.

[31] http://www.fied-univ.fr/contenus-textes/espace-association/accueil-asso.php?menu=accueil - page consultée le 16 mars 2013.

universitaires dans certains établissements pénitentiaires de la région Île-de-France. Aujourd'hui, elle opère dans les maisons d'arrêt de Fresnes et de La Santé ainsi qu'à la maison centrale de Poissy auprès d'étudiants inscrits dans les formations DAEU, licence Lettres modernes et Diplôme d'Université « Formation aux humanités : Lettres et sciences humaines ». D'autres établissements d'Île-de-France font l'objet de dispositifs en direction des détenus inscrits dans des parcours universitaires[32]. L'université de La Rochelle, par exemple, propose des enseignements à distance adossés à la présence d'enseignants et la possibilité pour les détenus, d'emprunter des ouvrages à la bibliothèque universitaire par le biais d'un système prêt à distance.

Seulement, les formations concernées par ces dispositifs diffèrent selon les universités, ce qui pose des contraintes organisationnelles et budgétaires. Respectivement, si chaque université dispose de son propre programme d'études et fixe ses propres bases tarifaires, le bilan national de l'enseignement en prison soulève une « baisse d'intervention des prestataires qui s'explique essentiellement par une diminution des budgets pénitentiaires destinés aux inscriptions en EAD »[33]. Par ailleurs, l'isolement s'accroît puisqu'une personne détenue dispose d'un choix restreint de structures et par conséquent de programmes.

L'exemple de la formation pré-universitaire du DAEU dont le nombre d'inscriptions avec le baccalauréat est en progression pour l'année 2011 (+4%) est particulièrement parlant. Cet examen vise à obtenir l'équivalence du baccalauréat sur une période d'un an au lieu de deux pour le cursus classique. Également proposée par le CNED, la formation DAEU s'adresse aux adultes en reprise d'études et est, tout autant voire davantage que les autres enseignements, basée sur une démarche volontariste de la part de l'étudiant. Quant aux enseignants en prison et plus précisément le RLE, le travail consiste essentiellement en des démarches administratives : inscription, récupération des cours sous format papier, transmission des copies. Dans des établissements surchargés comme celui de Fresnes où le RLE dispose de peu de moyens humains pour assurer le suivi des élèves et les sessions d'examens, le détenu n'ayant pas le droit de sortie, les

[32] Un récapitulatif des chiffres est présenté sur le site web de la région Île-de-France.

[33] *Ibid.*

inscriptions (pour le DAEU, l'inscription à quatre modules est obligatoire) peuvent être échelonnées sur deux ans.

En résumé, l'accès à l'éducation et à la formation pour les personnes détenues est basé sur une politique sociale européenne et une organisation spécifique de l'enseignement qui varie en fonction des pays. Nous nous sommes focalisée sur celle mise en place dans les établissements pénitentiaires français.

Dans ce contexte, les études universitaires participent de la dynamique d'ouverture des lieux d'enfermement à double titre. Elles permettent au détenu de bâtir un projet pédagogique et personnel et rendent nécessaire l'usage des technologies pour l'information et la communication dans un milieu sécuritaire. Certains de ces dispositifs peuvent soutenir ces activités de formation et favoriser les échanges entre étudiants - détenus et enseignants universitaires. Ils mettent en évidence des besoins techno-pédagogiques, de sorte que les technologies dans ce contexte ont actuellement une place particulière.

À partir de ce constat, nous proposons d'inscrire notre recherche dans un champ social et pédagogique précis : le développement des technologies éducatives en tant que supports pédagogiques pour la formation universitaire à distance adressée à des personnes détenues. Après avoir apporté quelques précisions relatives aux technologies de communication utilisées actuellement dans des prisons en Europe et en France, nous proposons de mettre en évidence les éléments saillants saisis dans le cadre de notre démarche de terrain.

1.4. Caractéristiques techno-pédagogiques

1.4.1. Usages sociaux des technologies

À partir de 1975, plusieurs technologies utilisées pour la diffusion de l'information sont autorisées en prison : la radio en cellule et la télévision en salles collectives, puis cette dernière est entrée dans les cellules en décembre 1985. Le Code de Procédures Pénales[34] laisse la possibilité pour chaque établissement d'aménager leurs usages :

[34] Chapitre X « Des actions de préparation à la réinsertion des détenus », section II « De l'action socio-culturelle », paragraphe 4 « L'accès des détenus aux activités culturelles et socio-culturelles », art. D447.

« Le règlement intérieur détermine l'organisation de l'usage collectif de la télévision et de la radiophonie et prévoit, dans les établissements qui disposent d'un centre de ressources audiovisuelles et multimédia, les conditions d'accès des détenus à ces équipements, ainsi qu'au choix des programmes diffusés par les organismes privés ou publics ».

Le règlement intérieur fixe également l'usage du téléphone, les personnes prévenues peuvent passer gratuitement un appel téléphonique dans les premières heures de leur détention. Elles peuvent appeler gratuitement la Croix-Rouge Écoute Détenu (Cred) et l'Association réflexion action prison et justice (Arapej). Les personnes condamnées sont autorisées à téléphoner, à leurs frais, aux membres de leurs familles, à leurs proches (titulaires ou non d'un permis de visite) ainsi qu'à leur avocat. Le chef d'établissement peut, sur décision motivée, refuser ou retirer l'autorisation d'une communication téléphonique.

La mesure, inscrite dans le Code de Procédures Pénales[35] suivant la loi pénitentiaire de novembre 2009, permettrait aux détenus de maintenir des liens avec l'extérieur. Cependant, l'accès reste, là aussi, soumis aux décisions du chef d'établissement :

« Les condamnés sont autorisés à téléphoner au moins une fois par mois, à leurs frais, aux membres de leur famille, à leurs proches qu'ils soient ou non titulaires de permis de visite ainsi qu'à leur avocat.
Par dérogation au principe posé au premier alinéa, dans l'attente de l'installation des dispositifs techniques, la liste des maisons d'arrêt dans lesquelles les condamnés sont autorisés à téléphoner est fixée par arrêté du garde des sceaux, ministre de la justice.
Le chef d'établissement peut, sur décision motivée par des impératifs d'ordre, de sécurité et de prévention des infractions pénales ainsi que s'il apparaît que les communications risquent d'être contraires à la réinsertion du détenu, à l'intérêt des victimes ou sur demande du correspondant, refuser ou retirer l'autorisation d'une communication téléphonique.
Les condamnés peuvent aussi être autorisés par le chef d'établissement à téléphoner à d'autres personnes en vue de la préparation de leur réinsertion sociale. La fréquence, les jours et les heures d'accès à un poste téléphonique ainsi que la durée de la communication sont fixés par le règlement intérieur de l'établissement pénitentiaire.
Les numéros d'appel et l'identité des destinataires des appels doivent être communiqués au chef d'établissement ».

Les technologies sont utilisées pour joindre, famille, amis, avocats, également dans le cadre d'activités culturelles comme l'indique la signature, en Mars 2011, d'un protocole d'accord entre le Ministère de la Justice et la Fondation M6. Ce partenariat vise à encourager financièrement les associations et structures pénitentiaires à mettre en place des formations à l'audiovisuel auprès des détenus ou à utiliser les canaux vidéos internes des

[35] Chapitre IX : « Des relations des détenus avec l'extérieur », section II « De la correspondance », art. D419-1.

établissements. Elles le sont également en matière pénale ; des établissements comme la maison centrale de Saint-Maur recourent à la vidéocommunication pour le déroulement des audiences avec le Juge d'Application des Peines dans le but d'une économie de déplacements des détenus et donc de coûts. En fait, elles évitent les déplacements des détenus à l'extérieur de l'établissement pénitentiaire.

À notre connaissance, M. Jean-Marie Delarue, Contrôleur général des lieux des privations de libertés (CGLPL) est le premier à utiliser ce terme en relation avec le développement d'Internet en prison dans un avis rendu public le 20 juin 2011. A la demande d'une ou plusieurs personnes privées de liberté, il a autorité pour visiter de façon impromptue les établissements pénitentiaires, hôpitaux psychiatriques, tous lieux d'enfermement. En tant que responsable d'un organisme indépendant de l'administration pénitentiaire, il remet annuellement un rapport avec des recommandations et pointe les traitements abusifs, les locaux insalubres dans le but d'améliorer les conditions d'enfermement.

Il a d'ailleurs publié des avis[36] relatifs à l'usage des technologies en prison comme la visioconférence. Il préconise l'usage d'un ordinateur personnel, usage encore peu répandu dans le cadre des formations en enseignement à distance en prison ou de celles délivrées dans les centres scolaires. Il est d'ailleurs peu valorisé par le Conseil de l'Europe, seulement au chapitre V « Méthodes de l'éducation des adultes », article 5.11 :

> *« [...] envisagé comme outil pédagogique parmi d'autres pour aider l'enseignant, l'ordinateur personnel peut être très utile pour introduire une dimension nouvelle et excitante dans les études d'un grand nombre de gens, dimension qui a toutes les chances d'être particulièrement séduisante pour les plus jeunes. L'un de ses principaux atouts réside dans le fait qu'il donne à l'usager un certain degré de maîtrise sur ses études et d'indépendance à l'égard de l'enseignant ».*

Cet article met l'accent sur la dimension pédagogique de l'usage de l'ordinateur[37] et le désigne paradoxalement comme outil d'aide pour l'enseignant, entendons support de diffusion de l'information. Les dispositifs existants sont peu développés, en tous les cas en France.

---

[36] Voir des extraits du rapport en annexe 1.

[37] Le détenu fait une demande d'achat d'ordinateur auprès de l'administration de l'établissement. C'est le personnel informaticien qui a la charge de le confectionner afin d'éviter toute intrusion de composant jugés dangereux. Très souvent, les machines sont peu performantes et leur prix bien plus élevé qu'à l'ordinaire.

Avant d'en faire état, nous pouvons constater qu'à l'échelle européenne, des projets comme LICOS[38](Learning Infrastructure for Correctional Services) propose une solution d'enseignement médiatisé « clés en main » pour les langues. Par ailleurs, la plateforme Moodle est utilisée au Royaume-Uni[39] en intranet pour déposer des ressources pédagogiques. Un programme de cours européen[40] sur l'usage des technologies pour l'éducation et une étude approfondie[41] recensent différents dispositifs :

- *Pipeline*, plateforme mais aussi LMS sécurisé et Norwegian Learning Management System, avec un accès sécurisé à internet par une classification par « catégories », et des ordinateurs reliés à un centre de sécurité national qui trace chaque action de chaque détenu en Norvège ;
- E-Steps qui fonctionne avec Moodle et Virtual Campus au Royaume-Uni ;
- Blended Learning In priSon, une alternative allemande à la plateforme ELIS (E-Learning In Prison) et LICOS ; le projet consiste à unifier le modèle européen en proposant de s'adapter à chaque système pénal par l'intermédiaire d'une boîte à outils ;
- Swedish Learning Management System qui mobilise du personnel enseignant en vue du montage de formation à distance ;
- En Roumanie, des projets comme Dej Gherla et Game sont développés sur une plateforme Moodle.

Les expérimentations que nous venons de lister proposent de plus en plus de contenus numériques à destination des personnes détenues mais aussi aux formateurs. Les plateformes fonctionnent en réseau Internet ou bien avec des codes d'accès. Elles intègrent différentes ressources numériques et de nouveaux usages en prison.

1.4.2. Accès à Internet et aux technologies éducatives

En France, l'accès à Internet fait l'objet d'un expérimentation : Cyber-base® Justice. Conduite dans le cadre d'une convention de partenariat entre le Garde des Sceaux et le

---

[38] http://licos.informatik.uni-bremen.de/web/ - page consultée le 15 novembre 2012

[39] http://www.prisonerseducation.org.uk/index.php?id=201 - page consultée le 15 novembre 2012

[40] Voir en annexe 2

[41] http://www.wcmt.org.uk/reports/797_1.pdf - fichier consulté le 17 novembre 2012

Directeur général de la Caisse des Dépôts et Consignations (*i.e.* CDC), elle s'inscrit dans une expérimentation plus large de modernisation de la Justice dans le domaine du numérique en bénéficiant de l'expérience des espaces Cyber-base®.

Les Cyber-base® Justice sont déployées dans plusieurs établissements pénitentiaires. Dédiées à la recherche d'emploi, d'un logement pour les personnes détenues proches de la sortie, dans la perspective de lutte contre l'illettrisme, d'obtention du Diplôme d'Initiation à la Langue Française et de dispense d'ateliers d'écriture-lecture, elles caractérisent les potentialités et les limites technologiques de la mise à disposition du réseau Internet à usage restreint et adapté aux différentes typologies des peines et des détenus.

L'accès à Internet est rendu possible par l'usage de cartes à puce délivrée aux détenus. Quatre profils d'accès technique sont possibles : le profil *Internet* (Clic droit et utilisation clavier interdits et visite de sites Internet comme Tour-eiffel.fr, marmiton.com, laredoute.com…), le profil *Internet accompagné* (accompagnateur avec usager), le profil *Exercice en ligne* (réservé aux sites d'exercices) ainsi que le profil *Bureautique* (apprentissage des logiciels de traitement de textes Word, Excel, PowerPoint). Pour chaque profil correspond un profil pénal selon la « dangerosité », le temps restant avant la sortie, selon si la personne suit une formation scolaire ou professionnelle.

Comme pour le dispositif d'enseignement, l'accès à ce type d'expérimentation est basé sur le volontariat. L'étude conduite par le laboratoire Praxiling en partenariat avec l'université Bordeaux III dans le cadre de l'expérimentation Cyber Justice® et mise en œuvre à la Maison d'arrêt de Gradignan relève les chiffres suivants pour ce seul établissement : 216 personnes accueillies entre le 1er janvier et le 31 juillet 2010, 52 en formation professionnelle, 70 dans le cadre de l'école dont 20 mineurs et 106 en préparation à la sortie. 74% du nombre total ont un niveau débutant en informatique et pour les accompagner, ce sont des intervenants de la formation professionnelle, de l'enseignement, du CLub Informatique Pénitentiaire (*i.e.* CLIP) et du SPIP.

Cette expérimentation résulte, comme pour les technologies évoquées précédemment, d'une volonté d'ouvrir sur l'extérieur et de favoriser la réinsertion. Mais le caractère expérimental effectif depuis 2009 et la mise en place de filtres des sites web réduisant l'accès à peu de sites, laissent penser que des freins persistent, principalement sécuritaires. L'utilisation parcellaire d'Internet sans mode d'accès aux messageries, forums par exemple, réduit son utilisation à l'interactivité sans possibilité d'interaction.

Citons également le système informatique développé par l'UPR de Paris. Privilégiant un environnement numérique de travail, le dispositif s'appuie sur le principe suivant : le travail scolaire prime sur la détention de sorte que les personnes travaillent régulièrement et de manière individuelle en cellule. L'objectif est qu'ils puissent mener leurs parcours de formation de manière plus progressive tout en considérant les difficultés qu'il y a étudier en étant détenu. Ce système vise à :

- fournir la possibilité d'aménager le temps d'études en mettant à disposition, de manière continue, les cours ;
- créer des contenus modulaires à plus courts termes et ainsi de favoriser les certifications ponctuelles et l'accès à des ressources de cours numériques en cellule et au centre scolaire. Les moments passés à étudier sont ainsi multipliés.

Il s'agit d'équiper des ULE d'un serveur unique qui centralise les données et les répartit en deux sous-ensembles : la salle multimédia du centre scolaire et des cellules « câblées ». Pour chacun des deux, un *switch* filtre les contenus de manière à ce que chaque utilisateur, étudiant ou enseignant, ait accès à leurs propres documents de travail par le biais d'un identifiant et d'un mot de passe.

Il importe de produire des parcours individualisés de modules de formation, eux-mêmes composés de ressources numériques, en partenariat avec différentes institutions publics ou privées :

- la Bibliothèque Nationale de France (*i.e.* BNF) qui permet l'accès à la bibliothèque numérique Gallica ;

- l'Institut National de l'Audiovisuel (*i.e.* INA) qui met à disposition une copie miroir du site *Jalons pour l'histoire du temps présent* ainsi qu'un support technique pour l'installation et la mise à jour de cette copie ;
- l'Université de Tous les Savoirs fournit des conférences audiovisuelles et/ou audio ;
- les universités Pierre et Marie Curie et Paris-Est Marne-la-Vallée ;
- la région Île-de-France, les rectorats de Paris, Créteil et Versailles ainsi que la Direction de l'Administration Pénitentiaire participent financièrement en fournissant supports technique et humain ;
- la société Cisco fournit des ressources numériques dans le champ des technologies et des services réseau, dispense des qualifications professionnelles allant des bases de l'informatique généraliste jusqu'à des compétences très pointues sur des domaines comme l'architecture de réseaux complexes, la sécurité informatique, délivre des certifications reconnues sur le marché de l'emploi.

De fait, les caractéristiques particulièrement contraignantes du milieu carcéral placent l'innovation dans une dynamique d'adaptation permanente. En ce sens, le concept d'innovation est central pour nos travaux et s'envisage de la façon suivante.

1.4.3. Des usages et supports pédagogiques adaptés au milieu carcéral

L'enjeu pédagogique s'avère de fait différent suivant l'établissement et donc la catégorie de personnes qui y séjournent. Nous ajouterons également que la présence systématique des associations bénévoles est un facteur essentiel dans les projets d'études. C'est pourquoi voyons d'abord la spécificité de ces lieux d'incarcération pour apprécier la potentialité d'étudier pour les détenus.

Deux principaux types d'établissements existent[42] : les établissements pour peine[43] et les maisons d'arrêt.

---

[42] Pour consulter la typologie complète, se reporter à la page : http://www.justice.gouv.fr/prison-et-reinsertion-10036/ladministration-penitentiaire-10037/les-structures-penitentiaires-14557.html (date de consultation : 22 mars 2012)

[43] Deux sites sont consultables aux adresses suivantes : http://www.justice.gouv.fr/index.php?rubrique=10036&rubrique=10039&article=10049 et http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-penitentiaire/glossaire

Concernant les établissements pour peine, la longueur de la peine et les perspectives de réinsertion sont hétérogènes. Par exemple, les maisons centrales ou prison de haute sécurité enferment les personnes condamnées à de longues peines et dont les projets de réinsertion sont jugés « difficiles » ; les centres de détention regroupent des individus dont la peine est supérieure à deux ans. Dans ce cas, celle-ci est principalement orientée vers le projet de sortie. Dans les centres de semi-liberté et centre pour peine aménagée, elle est organisée en système de « semi-liberté » ou de placement extérieur sans surveillance. La « semi-liberté » consiste à laisser sortir le détenu durant la journée pour qu'il puisse exercer une activité professionnelle, recevoir un enseignement ou des soins médicaux. Il a obligation de rentrer le soir en prison. Il faut le distinguer de la peine aménagée puisqu'il s'agit de détenus volontaires placés sous le régime de semi-liberté, d'un placement extérieur ou ceux dont le reliquat de peine est inférieur à un an. Ce dispositif permet au détenu de concrétiser un projet de réinsertion plus rapidement avec le Service Pénitentiaire d'Insertion et de Probation (*i.e.* SPIP). Enfin, la dernière catégorie correspond aux centres pénitentiaires, établissements composés de différents quartiers (maison centrale, centre de détention).

Dans les maisons d'arrêt, les personnes prévenues (en attente de jugement) et condamnées (en attente de transfert vers le type d'établissement correspondant si leur peine est supérieure à un an à compter du jugement définitif) sont regroupées, de sorte que ce type d'établissement est très largement touché par un phénomène de surpopulation[44].

En établissement pour peine et en maison d'arrêt, l'accès à l'enseignement s'élabore selon le type de peines et l'urgence du projet de sortie. C'est par le biais du centre scolaire que sont dispensées les formations. Le centre scolaire qui, rappelons-le, regroupe les lieux physiques (salles de classe, bibliothèque, salle informatique) où se déroule l'enseignement, est accessible par l'espace de détention. Ce qui implique une série de déplacements et de temps d'attente. Mais les modalités d'accès au centre scolaire varient selon le type d'établissements.

---

[44] Pour une cartographie de la répartition des maisons d'arrêt et des autres types d'établissements pénitentiaire, voir le site : http://www.carceropolis.fr

En résumé, le dispositif d'enseignement est organisé suivant les emplois du temps instaurés par l'administration pénitentiaire ainsi que le flux des entrées et des sorties, les contraintes sécuritaires, le placement des salles d'activités (en détention, près de la salle de sport), la promiscuité des détenus, les nuisances de la détention, les nouveaux modes de gestion imposés par l'administration pénitentiaire, la vétusté des locaux et le manque d'effectif enseignant. Alors, la demande de personnalisation des parcours scolaires peut plus ou moins être satisfaite. Dans le cas des maisons d'arrêt, les arrivées, sorties et transferts de personnes prévenues ou détenues sont quotidiennes et rendent difficile le suivi pédagogique des personnes scolarisées. En maison centrale par contre, si la plupart des personnes qui y sont incarcérées présentent de faibles chances de réinsertion, les projets sont exploitées à plus long terme.

La question des supports pédagogiques adaptés se pose en fonction des infrastructures[45] (bibliothèque, salle multimédia, postes informatiques) disponibles en centre scolaire mais également des pratiques des enseignants. Ainsi, l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (*i.e.* INS HEA) propose une formation à l'enseignement en prison en réunissant une fois par an les enseignants « nouvellement nommés en prison ». L'institut met à leur disposition des bases de données, des outils pédagogiques disponibles sur cédérom ou en ligne. Il développe de nouveaux supports de cours comme les vidéos de manière à proposer d'autres formes d'échanges.

Enfin, dans l'ensemble des ULE où nous nous sommes rendue, les enseignants utilisent les logiciels EfoRe (Évaluer, Former, Remédier), MACeM (Module d'activation des compétences en mathématiques) ou encore le logiciel Langagiciels (création d'exercices sur ordinateur dans le domaine des mathématiques et de la langue). L'usage techno-pédagogique de ces logiciels est institué lors de la formation des enseignants nouvellement nommés, qui se déroule à l'INS HEA. Cette formation encourage les enseignants à se servir des outils comme le livret d'attestation (outils de suivi du parcours

[45] Ce terme reflète bien, selon nous, l'éventail de mesures applicables en prison. C'est au cours de la journée d'étude du 9 Novembre 2010, organisée par l'Université de La Rochelle, que nous avons eu l'occasion d'en apprécier son emploi : www.canalc2.tv/evenements.asp?idEvenement=550

de l'élève) ou le Cahier Electronique de Liaison (outil élaboré par l'administration pénitentiaire).

Notre recherche s'appuie sur les besoins à la fois technologiques et pédagogiques rendus visibles par les différentes expérimentations en cours. Il s'agit de voir comment ces besoins s'articulent dans un cadre de formation universitaire à distance qui nécessite qu'une connaissance du fonctionnement institutionnel soit partagée entre domaine universitaire et carcéral, qu'une réflexion pédagogique sur l'accès à l'éducation aux personnes incarcérées soit menée, que des propositions d'usages innovants liés précisément à la recherche et à l'enseignement dans ce contexte soit réalisées.

Nous proposons une démarche de terrain qui privilégie une prise de connaissance directe des lieux d'enseignement ; une bonne appréhension de ces espaces et de leurs activités participe directement aux propositions d'analyse que nous développons. Sans ces déplacements, nous n'aurions pu ni rencontrer les étudiants détenus et enseignants, ni effectuer des enregistrements de ces moments de vie pédagogique. Sans ces informations directes qui font référence à la perception du contexte de production, nous n'aurions pu comprendre ou du moins saisir les modalités de l'enseignement qui s'y développe. C'est pourquoi il nous paraît primordial de transmettre les éléments d'organisation sociale et éducative propres à chaque établissement visité.

Dans trois des établissements pénitentiaires où nous nous sommes rendue, nous relevons des problèmes structurels pour l'accès à l'enseignement : la promiscuité, les changements de cellules inopinés, la nécessité de travailler pour pouvoir « cantiner », la durée des peines, le repérage et le positionnement des « nouveaux entrants », l'omniprésence de la communication écrite pour une population fortement touchée par l'illettrisme. Dans ce cadre, l'accès à l'enseignement peut difficilement se définir de manière linéaire et exemplaire car il relève d'une nécessaire adaptation à l'organisation carcérale. Ainsi l'enseignement, activité parmi tant d'autres en prison, répond à un souci d'attractivité et de stimulation intellectuelle. Pourtant, dans chaque établissement, l'organisation rend compte de formes de rationalisation de l'enseignement : les

déplacements des corps réduits à minima, l'imbrication du centre scolaire dans l'espace de détention, la disponibilité restreinte des ressources.

Les observations effectuées dans des centres scolaires expérimentent des environnements numériques de travail. Nous les restitutions pour mettre en évidence certaines pratiques, certitudes et orientations usuelles particulièrement sensibles dans un établissement pénitentiaire.

1.5. Visite exploratoire dans des centres scolaires en établissements pénitentiaires

Nous nous sommes rendue dans les cinq établissements suivants à l'occasion de déplacements ponctuels ou réguliers :

- la maison d'arrêt de Fresnes ;
- la maison centrale de Saint-Maur ;
- le centre pénitentiaire de Réau ;
- la maison d'arrêt de la Santé ;
- le centre de détention de Melun.

Dans les centres scolaires correspondant, l'accès à l'enseignement pose plusieurs problèmes : des demandes de participation nombreuses par rapport aux offres de formation et à l'effectif enseignant, la négociation avec les autorités pénitentiaires pour le déroulement des activités pédagogiques et une économie de déplacement de plus en plus soutenue, notamment dans les établissements du *Programme 13200 places*[46].

Pour chacun d'eux, nous précisons l'emplacement géographique du site pénitentiaire ainsi que l'UPR de rattachement. Nous indiquons le nombre de personnes

[46] Ce programme vise à la construction de centre pénitentiaire sur la base d'un partenariat public-privé. Les centres de ce programme regroupent plusieurs types de quartiers et se trouvent excentrés par rapport aux espaces urbains.

détenues puis celui des élèves inscrits[47], tous niveaux confondus, et le nombre d'enseignants. Nous présentons à la suite des sites où nous avons pu observer des expérimentations techno-pédagogiques. Pour terminer, nous ferons un point général sur la structure pédagogique, son organisation et la nature des activités sociales et culturelles proposées sous la forme d'un tableau récapitulatif.

1.5.1. Maison d'arrêt de Fresnes

Fresnes, commune du Val-de-Marne d'environ 30000 habitants, est connue pour sa maison d'arrêt, l'une des plus importantes de la région Île-de-France et plus particulièrement de l'UPR de Paris. En 2012, la prison compte 1428 places « opérationnelles »[48] pour un effectif de 2478 hommes et 92 femmes. Répartie en trois divisions, plusieurs quartiers (hommes, femmes) et le Centre National d'Orientation (*i.e.* CNO)[49], la maison d'arrêt de Fresnes se caractérise par une forte rotation de la population pénale.

Cette prison, communément qualifiée de « grosse machine » à cause des va-et-vient des véhicules de la pénitentiaire dans lesquels détenus placés en préventive ou condamnés à des peines inférieures à deux ans sont transférés, qui cessent rarement. Pour preuve, le nombre d'entrants entre le premier Janvier et le trente juin 2012 était de 3316 personnes. Lors de la semaine 48 de l'année 2012, le centre scolaire accueillait 65 détenus supplémentaires et 304 assidus (soit environ 12,3% de la population carcérale totale)[50]. Situé dans le bâtiment le plus à droite de la prise de vue aérienne de l'établissement, appelé « division 3 », l'organisation de l'enseignement subit les régimes de peine hétérogènes et le phénomène de surpopulation.

---

[47] Les chiffres indiqués résulte du principe de la « semaine 48 », un cliché instantané de la situation de la prison de Fresnes du 25 au 29 novembre que chaque RLE doit transmettre au responsable national de l'enseignement afin de dresser un bilan annuel. Bien évidemment, ce type de recueil de données, s'il permet une vue d'ensemble de la situation, ne reflète pas la spécificité et l'hétérogénéité des modes d'accès à l'enseignement par les structures pédagogiques sur le terrain.

[48] Source : Ministère de la Justice et Carcéropolis

[49] Le CNO est une structure qui compte différents services pénitentiaire, médical, éducatif de et où se déroulent des entretiens avec les « nouveaux arrivants» dans le but de déterminer leurs comportements, besoins et de les placer ensuite dans des quartiers et cellules les mieux adaptés.

[50] Nous procédons nous-même au calcul car le type de données pour chaque établissement est difficile à obtenir en raison des tensions relatives au nombre d'enseignants en prison alors que l'école en dehors souffre elle-aussi, d'un manque d'effectif.

Six enseignants du premier degré, quatre du second et cinq vacataires animent le centre scolaire et bien que le régime de peine en maison d'arrêt concerne les condamnations inférieures à deux ans, les enseignants doivent également se rendre en deuxième division. Ils y proposent des cours à des détenus dont le régime de peine n'autorise pas le contact avec les autres détenus, notamment les « longues peines ».

Le centre scolaire est composé du bureau du RLE, de celui du chef de détention, des pièces de visite avec l'avocat et le centre pédagogique plus à l'écart qui fait office de salle de professeurs, de bibliothèque et qui est également le bureau de la surveillante responsable. Cette dernière remet quotidiennement aux enseignants la liste des élèves inscrits aux différents cours, à titre indicatif car le nombre de détenus varie.

Dans une structure de telle ampleur, l'équipe pédagogique fait état du peu de relation entre les différents services pénitentiaires particulièrement avec le SPIP et rares sont, les discussions sur les rapports pluridisciplinaires suite aux commissions auxquelles doit normalement participer le RLE.

Les activités de cours sont proposées à tous les niveaux de scolarisation ; s'y ajoutent des activités artistiques (dessin, peinture) et des ateliers d'écriture, de philosophie et d'informatique.

C'est l'un des sites expérimentateurs du développement d'environnements numériques de travail. Plusieurs cellules ont été câblées pour accéder à des ressources pédagogiques. Mais ces accès sont régulièrement coupés en raison de problèmes techniques au niveau du serveur ou plus récemment, sur ordre de l'administration pénitentiaire.

Dans chacun des centres scolaires, les expérimentations ne sont rendues possibles qu'avec le concours de l'administration pénitentiaire. En effet, c'est elle qui fournit les accès et le « terrain » à l'expérimentation. Le caractère expérimental est d'autant plus fragilisé qu'il nécessite de la part des autorités politiques éducatives, des négociations et ajustements fréquents.

Les ressources ou contenus pédagogiques sont abordables par le biais des partenariats mais les dispositifs, eux, comme celui de l'environnement numérique de travail mis en place par l'UPR de Paris sont difficiles à mettre en place pour les raisons énoncées. Les expérimentations à l'échelle européenne, nationale et locale reposant sur la distinction entre ressources pédagogiques et dispositif numérique, les usages sous-jacents sont déterminés par les contraintes spatiales et temporelles de l'espace d'enfermement, l'accès à Internet, la certification sous forme modulaire des parcours de formation et l'implication des équipes pédagogiques dans le développement du numérique. Ces usages viennent questionner de façon cruciale les perspectives liées à l'enseignement en prison. Ils relèvent de la relation pédagogique entre étudiant et enseignant à l'extérieur, l'un et l'autre ne pouvant entretenir de contact en dehors des dispositifs vus précédemment mais aussi, de l'accès aux ressources pédagogiques.

1.5.2. Maison centrale de Saint-Maur

Cette prison observe des règles de « haute sécurité » particulièrement adaptées au profil pénal de la population incarcérée : des hommes majeurs condamnés à de longues peines pour qui les perspectives de réinsertion sont présentées comme difficiles. Disposant de 260 places au total dont 82% sont occupées, la maison centrale de Saint-Maur est située en pleine campagne près de Châteauroux dans le département de l'Indre. Elle intègre l'UPR de Dijon qui y déploie une équipe de dix enseignants pour environ 90 élèves en 2012 (soit 42% des détenus qui accèdent à l'enseignement).

Notre enquête progressant, cette prison est apparue comme un site pénitentiaire innovant à plusieurs titres : pédagogique, socio-culturel et sécuritaire. Sur un plan pédagogique, le centre scolaire propose de nombreuses formations ainsi que des cours spécifiques pour répondre aux besoins des détenus inscrits dans des parcours universitaires. D'ailleurs, nous sommes parvenue à entrer à Saint-Maur grâce à la proposition d'une expérimentation intégrant la vidéoconférence comme mode d'échange entre enseignants universitaires et étudiants[51].

[51] Nous la détaillerons d'un point de vie méthodologique dans le chapitre suivant.

Au plan culturel et social, l'association Musiques de la Boulangère présidé par l'auteur-compositeur Nicolas Frize, propose depuis 1991, les « Ateliers du son ». Ce dispositif institué par le biais d'un partenariat entre l'Administration Pénitentiaire et le Ministère de la Culture est principalement orienté vers la formation de détenus volontaires et leur embauche pour la restauration d'archives sonores. Des salariés de l'association se rendent quotidiennement à la prison afin d'assurer leur formation. Les « Ateliers du son » obtiennent des marchés avec l'Institut National de l'Audiovisuel, des laboratoires de recherche notamment. Dans une audition prononcée devant les parlementaires à l'Assemblée Nationale en mars 2000, Nicolas Frize décrira cette expérience en évoquant un triptyque « création-formation-travail » :

> *« Ce n'est pas parce que les détenus ne peuvent sortir que la société ne doit pas entrer (...). On doit faire entrer les entreprises, les artistes, les intellectuels de la même façon que l'on a fait entrer le système de la santé et l'éducation nationale ; cette intervention doit avoir lieu sur un terrain naturel, normal, non stigmatisé, non destiné à des exclus, des pauvres types ou des salauds » (2000 : 7).*

Aménagés sur trois cents mètres carrés, les « Ateliers du son » sont organisés en studios d'enregistrements et de numérisation ; ils intègrent un plus large espace dédié à différents corps de métiers. Ainsi, la menuiserie, la métallurgie et la mécanique, le conditionnement, le montage, l'assemblage et les petits usinages s'ajoutent aux ateliers sons. Ce sont quatre-vingt dix personnes sur les deux cent quarante places occupées à la date de l'observation pratiquée qui sont employées par l'administration pénitentiaire.

Les détenus qui travaillent aux « Ateliers du son » disposent d'un espace commun, suffisamment grand pour le déplacement des personnes, d'une cabine de montage à une autre et pour entreposer des instruments de musique. L'espace est organisé autour d'un coin pause-café. Chacun dispose d'un studio d'enregistrement équipé d'une console et d'une table de mixage pour le travail sur bande sonore.

Cette expérience, étendue depuis à d'autres établissements comme la maison centrale de Poissy, porte un environnement de travail spécifique qui se régule selon ses propres règles de conduite et ses propres formes de socialisation et contribuent à la réputation de la maison centrale parmi la population détenue rencontrée. Enfin, sur un plan sécuritaire, Saint-Maur semble se prévaloir d'aménagements récents en terme de détection des métaux, utilisations des rayons infrarouges pour extraire tout objet suspect de l'enceinte carcérale.

Les cours dispensés au centre scolaire s'inscrivent dans des parcours de niveaux (pour tout ceux sanctionnés par un diplôme) ou « hors niveau » (des activités qui s'appuient sur des certifications comme l'apprentissage du code de la route). Ou encore, des activités orientées vers la stimulation intellectuelle et l'apprentissage de méthodes de travail particulièrement pour les détenus qui suivent des études à distance.

L'accès à l'enseignement, depuis le système de repérage au redéploiement des élèves dans les cours de niveaux, prend en compte la sectorisation des bâtiments de la prison. En effet, les bâtiments correspondent à l'activité choisie de sorte que les détenus travailleurs ne peuvent croiser ceux qui accèdent aux cours. Par conséquent, le choix de l'activité est étroitement lié à l'organisation carcérale.

1.5.3. Centre pénitentiaire de Réau

Le centre pénitentiaire de Réau intègre le *Programme 13 200* lancé en 2002. Ce programme vise à implanter des centres pénitentiaires à proximité des grandes villes notamment dans les régions souffrant d'un manque de places, le parc pénitentiaire s'agrandit et se renouvelle. L'établissement, inauguré le 13 septembre 2011, est configuré sur la base d'un Partenariats Public-Privé par lequel la gestion immobilière et les services (blanchisserie, cuisine par exemple) sont assurées par un prestataire privé à qui l'état reverse un loyer. La prison regroupe deux quartiers de détention pour hommes et pour femmes, une maison centrale et un centre national d'évaluation.

Lors de notre visite, seule une centaine de détenus est transférée sur les huit cents que peut accueillir l'établissement. L'équipe d'enseignants est provisoirement installée dans des bureaux du bâtiment administratif et l'organisation de l'accès à l'enseignement n'est pas encore stabilisé. Aujourd'hui composée de quatre enseignants (pour moitié à temps plein), l'équipe pédagogique est centralisée dans la partie administrative. Ses enseignants ne peuvent donc plus se rendre dans les différents quartiers et que la principale activité de cours consiste à mettre sur ordinateur du contenu pédagogique. Ainsi, l'établissement déploie un grand nombre de cellules câblées c'est-à-dire que pour minimiser les déplacements des quatre enseignants (dont deux à temps plein), des cellules sont équipées d'ordinateurs branchés en réseau interne. L'enjeu consiste à proposer du

contenu pédagogique numérique de manière à faire travailler les élèves en autonomie. Le contenu actuellement proposé est très peu développé, il s'agit surtout de ressources fournies par des institutions comme la Bibliothèque Nationale de France qui peuvent en fait intégrer des parcours de formation et dont l'utilisation est à ce jour insuffisamment exploitée.

Le centre scolaire est en cours d'aménagement lors de notre passage ; un effort particulier de mutualisation est de rigueur notamment par la mise à disposition d'une plateforme de formation et de contenu pour l'enseignement mais pas seulement. Un serveur est en cours d'installation pour être partagé avec d'autres services comme le SPIP. L'accès à Internet n'est pas permis au centre scolaire. Par contre, des consoles câblées en réseau sont installées dans les cellules. Elles stockent de contenu de cours. Cette ULE est chargée de valoriser les nouvelles technologies et l'organisation est envisagée pour les détenus souhaitant étudier avec des aménagements « à la carte »[52]. Ainsi, l'administration pénitentiaire pourrait laisser une plage horaire libre de 16h à 18h ou la possibilité de cours du soir pour les détenus-travailleurs à partir du moment où ils peuvent accéder aux ordinateurs connectés en réseau.

1.5.4. Centres scolaires de la maison d'arrêt de Paris - La Santé et du centre de détention de Melun

Le centre scolaire du centre de détention de Melun[53], il comporte plusieurs salles d'activité et est animé par deux enseignants et dix vacataires. Une attention particulière est accordée aux formations à court terme et aux certifications en informatique et en langues. Par conséquent, les orientations pédagogiques sont fonction du RLE et bien que ce dernier doive suivre les directives éducatives de l'UPR de rattachement, il dispose d'une marge de manœuvre suivant le profil pénal ainsi que les contenus pédagogiques le plus souvent demandés par les élèves.

---

[52] Communication rapportée d'une réunion au centre scolaire de l'établissement.

[53] Le centre scolaire est situé dans le troisième bâtiment de cet ancien couvent devenu prison en 1808 et situé sur l'île Saint-Etienne et dans lequel 327 personnes sont détenues et condamnées à une peine supérieure à 10 ans

Quant au centre scolaire de la maison d'arrêt de Paris - La Santé, une expérimentation y est lancée en septembre 2003. Au cours de l'années scolaire 2004/2005, des fonds ont été débloqués pour la refonte des salles du centre scolaire de manière à procéder au câblage des salles ainsi que des cellules du bloc C. L'année suivante, la salle multimédia et l'ensemble du système technique est mis en place. Mais au début de l'année 2006, des murs de la prison menacent de s'écrouler, ce qui provoque la fermeture du bloc C et met fin à l'expérimentation en cellules. Lors de notre venue en 2009, il restait la salle multimédia du centre scolaire équipée d'ordinateurs et de serveurs. Le RLE soutenait des projets porteurs d'usages numériques comme le projet Canupi, basé sur des modules incluant des ressources extraites du catalogue numérique du Musée du Louvre. Le module s'adresse à des détenus non francophones pour l'apprentissage de mots de vocabulaire associés à des déclinaisons sonores, des tests d'écriture et des vidéos.

1.6. Des spécificités de l'activité d'études en prison

Au regard du dispositif d'enseignement en prison que nous avons présenté, nous retenons que du type d'établissement pénitentiaire dépend la multi-activité du lieu et des personnes. Il est intéressant de voir comment cette multi-activité se manifeste et de quelle manière l'équipe pédagogique en place y fait face nonobstant l'exigence d'individualisation des parcours d'études. Nous proposons un tableau récapitulatif des principaux critères qui spécifient nécessairement le dispositif d'enseignement en prison, en ce sens qu'ils témoignent de ressources technologiques et pédagogiques particulières. Il faut y lire verticalement chacun de ces critères à l'aune des centres scolaires de chacun des établissements pénitentiaires visités (ligne horizontale). La présence ou pas d'une croix indique si ce critère a pu être observé *in situ*.

	Fresnes	La santé	Réau	Melun	Saint-Maur
Établissement pour peine			✓	✓	✓
Labelisation			✓	✓	
Quartier mineurs	✓	✓	✓		
Accès au centre scolaire restreint selon le bâtiment	✓				✓
Bureau des enseignants en détention	✓			✓	
Enseignants à temps plein et vacataires	✓				✓
Enseignement à distance	✓		✓		✓
Présence d'enseignants universitaires	✓				
Politique d' individualisation			✓	✓	✓
Salle multimédia	✓	✓	✓	✓	✓
Cellules câblées	✓		✓	✓	
Participation aux commission pluri-disciplinaires			✓		✓
Conduite d'une expérimentation	✓		✓		✓
Soutien pour la formation universitaire	✓		✓		✓
Société Cisco	✓	✓	✓	✓	

Figure 2 : Comparatif des structures d'enseignement dans les établissements visités

Ce tableau met donc en évidence les caractéristiques les plus saillantes relevées sur les sites qui contribuent à définir le terrain investi - *i.e.* le centre scolaire - et décrire les activités structurantes de notre démarche de terrain. En effet, ces caractéristiques soulignent les difficultés d'accès liées aux contraintes comme constitutives du processus même des études en prison[54]. Ainsi, plusieurs questions guident notre recherche. D'abord nous nous demandons comment enseignant et étudiants s'engagent dans une activité de formation universitaire à distance ?

Par ailleurs, l'étude du langage en interaction questionne les apports sociaux et pédagogiques des technologies numériques et ainsi de se demander comment les technologies accompagnement actuellement le langage dans les activités pédagogiques ? Pouvons-nous envisager des recommandations de conception, d'adaptation et d'usage de ses technologies en prison ? Selon quels modèles, quelles perspectives évolutives ? Quels sont les usages des technologies éducatives rendus possibles par ce milieu ?

En conclusion de chapitre, nous retiendrons que le développement du numérique en prison passe actuellement par la mise en place de dispositifs techniques adaptés aux contingences sécuritaires de la prison ; que ces dispositifs demandent à être alimentés par des ressources numériques, du contenus qui soient pensés en terme de modularité afin que la personne détenue mène son parcours de formation à terme ; que cette volonté détermine un principe plus large de certification autrement dit, de sanctions symboliques ponctuelles ; que la certification est aussi un moyen de rentabiliser les moyens matériels investis dans une politique plus large de partenariat public-privé.

D'autres constats sont possibles : les études dans le champ de la sociologie sont les plus représentatives du domaine et du thème dans lequel nous ancrons notre thèse. Paradoxalement le langage est peu traité. Tout du moins, il ne fait pas l'objet d'une attention spécifique en particulier dans la manière dont il est mobilisé par les enseignants et leurs élèves. Pour autant, sa dimension socialisante est largement mobilisée dans les études présentées au chapitre suivant. En effet, elle pose que l'adaptation de l'enseignement à l'organisation carcérale, les trajectoires individuelles qui motivent les détenus à entreprendre telle ou telle activité sociale ou encore, la relation sociale entre

[54] Nous détaillerons ces aspects au troisième chapitre.

enseignant et détenus, sont des objets d'étude caractéristiques d'une parole en prison. Il s'agit donc, au chapitre suivant, de présenter le cadre d'analyse sociologique.

Chapitre 2. Cadre d’analyse : étude des activités sociales en prison

Tout d'abord, nous devons considérer la quasi-absence[55] d'études qui analyse les interactions en vue de caractériser cette activité. Ces interactions s'insèrent dans le flux continu des autres activités en prison mais présentent aussi des spécificités au niveau des pratiques saisies *in situ*. En ce sens, nous discutons la relation que l'activité sociale d'études entretient avec son environnement et considérons les bases d'un terrain qui s'organise en réseau, bien au-delà des murs de la prison.

Par ailleurs, il existe peu de recherche conduites sur ce sujet dans le champ de la sociologie de la prison. En effet, parmi elles, certaines proposent un regard analytique sur les interactions en tant que processus social caractéristique de cet espace d'enfermement.

Notre parti-pris consiste aussi à investir ce terrain par l'analyse de la *parole-en-action*. Plus précisément, l'analyse de l'interaction dans une perspective disciplinaire de l'Analyse de Conversation sous-tend des procédures particulières des sujets parlants. Une relation qui se construit donc dans le déroulement *in situ* d'interactions pédagogiques.

Mais, cette dynamique ne peut s'envisager que dans un mouvement interdisciplinaire avec la sociologie des prisons (Combessie, 1996, 1998, 2000, 2001 ; Chauvenet, 2006a, 2006b, 2010) car ces travaux prennent pour objet les relations multiples entretenues par la prison avec d'autres domaines d'activité. Ils examinent la profonde continuité entre l'intérieur et l'extérieur du monde carcéral. De plus, des travaux de la sociologie de l'expérience carcérale (Chantraine, 2003, 2004a, 2004b, 2006 ; Rostaing, 2009, 2012) se concentrent sur l'exercice de la parole en prison du point de vue des expériences mobilisées par les détenus ou d'autres groupes sociaux. En ce sens, ces travaux placent le langage comme forme de sociabilité de la prison.

Ces études permettent d'envisager la démarche de terrain décrite au chapitre précédent comme un élément définitoire de la relation entretenue par le langage entre l'activités d'études et son environnement.

Dans cette perspective, nous présentons des études sociologiques qui prennent pour objet cette dynamique relationnelle, puis celle d'une parole à saisir. Ensuite, nous nous intéressons au champ sociologique des études sur l'enseignement en prison. Elles mettent

[55] Alidières et al, (à paraître). « Enquête sous haute surveillance : un corpus de linguistique interactionnelle en environnement carcéral » *in Cahiers de Praxématique*.

en exergue la relation entretenue entre l'expérience du terrain carcéral et les pratiques pédagogiques. Pour terminer, nous situons ce cadre d'analyse dans le champ des études des interactions en classe.

2.1. La relation continue entre le dedans et le dehors : études d'un environnement carcéral

Nous explicitons en quoi le cadre sociologique par ses concepts et ses pratiques méthodologiques inspire notre recherche et participe à la construction de cette étude. Nous nous intéressons, dans un premier temps, à des recherches menées dans le champ de la sociologie de la prison et de la sociologie de l'expérience carcérale. Plus particulièrement, nous nous penchons sur la façon dont les activités sociales en prison sont caractérisées d'un point de vue sociologique.

2.1.1. Le *décloisonnement* de la prison

Le milieu carcéral est un milieu sous tension (Benguigui et al, 2011). Les auteurs y distinguent un mouvement de « décloisonnement » de cet espace fermé vers un espace « fermé-ouvert ». D'autres comme Combessie (2000, 2010), Milhaud (2009) ou encore Vasseur et Mouesca (2012) interrogent la prison sur la base du principe de *discontinuité dedans/dehors*.

En introduction de leur ouvrage collectif « Prisons sous tensions », Guilbaud et Malochet (2011) affirment que la prison ne doit jamais cesser d'être interrogée. Cette dynamique s'inscrit dans le processus global suivant :

> *« Plus la prison s'ouvrira, plus la société aura de chances de contrôler son fonctionnement et d'imaginer des sanctions alternatives qui rendront peut-être un jour le projet carcéral obsolète » (2011 : 8).*

Sociologiquement, le « décloisonnement » de la prison exige selon Combessie (2000) d'appliquer le principe de *discontinuité dedans/dehors*, une manière d'analyser systématiquement les objets sur lesquels les structures administratives et celles de terrain portent leur attention. Par conséquent, Combessie (2010) pose des questions importantes : le décloisonnement de la prison signifie-t-il qu'elle connaît des changements ? Les intervenants extérieurs comme les enseignants ou les bénévoles amènent-ils avec eux des

changements ? Selon lui, ceux-ci interviennent en prison mais pas à un niveau institutionnel :

> *« La principale raison tient sans doute à la mission première de l'institution carcérale : tenir à l'écart de la société, pour un temps donné, des individus dont la justice estime qu'ils ont commis des infractions graves au regard de la loi, la durée de l'enfermement étant notamment liée à la gravité de l'infraction reprochée - c'est-à-dire qu'elle est liée à des actes extérieurs et antérieurs à l'enfermement lui-même. Alors que la durée de séjour au sein d'une école, d'une maison des jeunes ou d'une église est liée à la durée nécessaire à ce qui se passe à l'intérieur (apprentissage, loisir, culte) » (2000 : 23).*

L'auteur établit la prison comme un lieu de contrainte matérielle et physique où différents domaines d'activités sont regroupés et inévitablement en rupture avec la visée punitive de l'organisation carcérale.

Dans une même veine, la thèse en géographie de Milhaud (2009) adopte une démarche sociologique similaire à celle de Combessie (2010). En effet, ce dernier examine deux logiques, sécuritaire et humanitaire, et le dernier (2009) identifie deux logiques spatiales inverses :

> *« [...] la prison éloigne les détenus de l'espace de la liberté mais ne les en exclut pas pour autant radicalement ; l'architecture repose sur la fermeture des lieux, mais la porosité des murs a déjà été mentionné ; l'institution pénitentiaire cherche à isoler des individus, mais dans un établissement très collectif. Il ne faut donc pas voir les contradictions géographiques comme des impossibilités logiques, mais bien comme des oppositions spatiales, qu'il convient d'identifier, avant de les mesurer par la suite » (2009 : 102).*

De cette façon, il analyse la distance des établissements pénitentiaires par rapport aux villes et met en évidence les réseaux d'acteurs qui font de la prison, un dispositif. En fait, envisager le « décloisonnement » des prisons revient à examiner les relations entre différents univers sociaux. En effet, il s'agit de voir comment la prison parvient à tisser un réseau social avec des acteurs pouvant circuler plus ou moins facilement des murs de la prison à d'autres sphères d'activités.

Le terme « décloisonnement » exprime un mouvement d'ouverture vers de nouveaux horizons en même temps qu'il fait appel à un acte brutal, un mal nécessaire. C'est dans cette perspective que l'ouvrage de Vasseur et Mouesca (2011) propose une réflexion politique et militante sur ce discours circulant de « décloisonnement » de la prison.

Plus exactement, ils questionnent sous forme de dialogue, les changements de cette institution entre les années 2000 et 2010 et nous restitue une prison inerte, acculée aux murs des changements. Si cette étude ne peut faire l'économie d'un rapide exposé à propos de cet ouvrage, c'est que ces deux auteurs sont connus pour avoir contribué à placer la prison dans une sphère publique et médiatique. Vasseur est l'auteure d'un livre sur sa pratique de médecin chef à la maison d'arrêt de Fresnes et connue pour se consacrer aujourd'hui à l'Observatoire Nationale des Prisons (*i.e.* OIP), tout comme Mouesca, ancien président et militant pour les conditions de vie des personnes détenues.

D'après les auteurs, le « décloisonnement » s'opère sans véritable changement et malgré les rapports régulièrement produits par les instances politiques nationales et européennes. Finalement, le changement de la prison est davantage un fait qu'une fin :

> *« [...] VV : avec finalement l'impression qu'ils [les rapports] ne servent pas à grand chose, puisque rien ne change dans le fond. Ou que la moindre évolution nécessite un temps fou. On peut prendre n'importe quel aspect du quotidien de la vie carcérale en exemple » (2012 : 117).*

De telles tensions s'exercent à différents niveaux de l'organisation carcérale, de sorte que le travail des enseignants consiste à identifier ces tensions dans le cadre des cours et à les désamorcer rapidement. Cette aspect de leur travail est examiné sous l'angle de logiques professionnelles pour l'enseignant (Milly, 2001 ; 2004 ; 2010).

Chauvenet (2006a, 2006b, 2010), Reynaert (2004) constatent que les acteurs sociaux s'appuient sur des schémas relationnels attendus (surveillant-détenu) et donnent à voir les exercices d'une *violence ordinaire*. Une des fonctions sociales de la prison consiste alors à contenir la violence par la production de multiples réformes des conditions de vie des personnes détenues. Du point de vue de Reynaert :

> *« [...] des aménagements superficiels dont le bénéfice secondaire - mais c'est probablement là leur vraie raison d'être - est de faciliter la gestion de la détention par les autorités institutionnelles » (2004 : 4).*

Chauvenet relève que les détenus, eux, s'adaptent nécessairement au milieu « hors du commun » de la prison. Pour cela, elle analyse des rapports de force symboliques qui s'exercent au quotidien à l'intersection entre des activités sociales dont le but consiste à préparer la réinsertion du détenu, et des pratiques sécuritaires.

Le décloisonnement de la prison est matérialisé par l'espace de détention et défini par des rapports de force symboliques entre différents groupes sociaux (surveillants, détenus notamment). Ces études montrent que la violence de l'institution de peine s'exerce de façon continue et quotidienne. Depuis l'extérieur de l'enceinte carcérale, ces travaux interrogent l'effet des murs de la prison sur l'environnement social de la ville et de ses groupes d'agents sociaux (habitants, responsables politiques par exemple). Cette approche de la sociologie de la prison contribue à définir notre appréhension du terrain : celle-ci ne relève pas seulement de passages réguliers dans différents centres scolaires, elle prend en compte des situations pédagogiques existantes dans d'autres domaines nous conduisant à nous intéresser aussi au domaine d'activités à l'université.

2.1.2. L'espace dedans-dehors : des *zones de pouvoir interstitiel*

Dans ses travaux, Combessie (1996, 1998, 2000, 2001) pose que le processus *totalisant* de l'institution met en évidence un périmètre sensible de négociations entre groupes d'agents sociaux. L'auteur ancre son analyse dans une démarche d'écologie sociale de la prison et s'appuie sur le fait que cette institution est occultée par les riverains et les pouvoirs politiques de la ville. Dans son travail, il compare quatre établissements pénitentiaires en fondant son analyse sur un travail de terrain en maisons d'arrêt et en maisons centrales, lequel est doublé d'un travail d'archives et de données statistiques. Cette démarche pose la question de la perméabilité des murs des prisons autrement dit de leurs influences réciproques avec les « milieux environnants » et rend compte d'un champ péri-carcéral qui oppose logiques sécuritaire et humanitaire, ce que Combessie définit comme *pouvoir interstitiel* (1996 : 210-211) :

> *« Le pouvoir interstitiel se situe notamment dans un espace marginal qu'un directeur toujours de passage ne saurait prendre le temps de combler.*
>
> *[...]*
>
> *L'étude particulière de chacune des quatre prisons montre à l'œuvre l'interaction des influences réciproques entre chaque établissement et son environnement, dans leurs analogies et beaucoup plus dans leurs spécificités. Sans doute une prison est par vocation première un établissement où il faut tenir enfermés ceux que des décisions de Justice y envoient et son pouvoir fondamental demeure la garde et la surveillance. Mais la maison d'arrêt des Yvelines, de par son histoire et son milieu d'implantation, montre avec force comment la distribution du pouvoir interstitiel peut y renforcer le poids d'autres agents, ceux des missions « médico-socio-éducatives» ».*

Cette notion résonne d'une part avec notre approche globale du terrain carcéral puisque nous prenons en compte pas seulement les activités et les pratiques pédagogiques à l'intérieur d'une prison. Nous étudions également des situations produites en dehors qui sont constitutives de la prison. En effet, elles s'inscrivent dans d'autres institutions que celle de la prison mais ont un lien étroit avec elle. La schématisation que propose Combessie nous éclaire davantage (2000 : 7) :

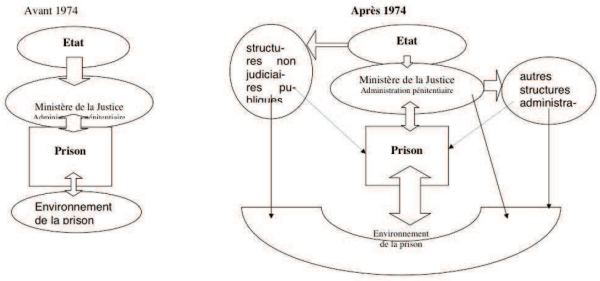


Image 1 : Le transfert des compétences entre la situation d'avant 1974 et après (figure empruntée à Combessie 2000 : 7).

Il identifie un *environnement de la prison* avant et après 1974, date à laquelle l'auteur situe les changements les plus visibles. Avant 1974, les influences entre la prison et son environnement sont perceptibles à un niveau local, entre l'établissement pénitentiaire et la ville où il est implanté. Après 1974, l'influence s'étend à plusieurs niveaux structurels puisque de plus en plus d'activités sont présentes en prison pour occuper la population détenue. Ces activités sont gérées sur le principe de partenariats entre institutions. Par conséquent, il s'agit de s'intéresser aux relations entre les prisons et leur environnement pour mieux comprendre les choix de lieux d'implantation ainsi que celui des pratiques et des procédures d'édification. Ainsi, Combessie s'appuie sur la dernière phase du programme de construction de places supplémentaires dans les prisons françaises[56].

Les prisons construites dans le cadre de ce programme sont devenues une artère de la ville, des zones *rurbaines*, où la prison délègue des compétences par le biais de l'introduction de partenaires privés et de la coopération avec des structures administratives. De plus en plus, les groupes d'agents à l'intérieur des prisons développent de nouvelles

[56] Cet élément a déjà été évoqué en première partie.

normes sociales avec ceux de l'extérieur. Par conséquent, il envisage l'*environnement social* des prisons comme un espace de mise en visibilité des sanctions, représentées par la matérialité des murs et des activités sociales, éducatives, culturelles qui sont semblables en prison et en ville, et de stigmatisation produite sur l'identité sociale de la personne détenue.

La notion de zone de *pouvoir interstitiel* en écologie sociale de la prison de Combessie (1996, 1998, 2000, 2001) sous-tend l'idée selon laquelle toutes activités sociales constitutives de la prison sont construites sous l'influence réciproque des conduites en prison et en dehors. La question de l'appréhension spatiale en prison est également envisagée dans des études anthropologiques.

2.1.3. L'espace dedans-dehors : un espace fragmenté

Ainsi, des études en anthropologie (Le Caisne, 2000 ; Kalinsky, 2004) proposent des regards croisés et variés sur les pratiques sociales, culturelles en prison. Elles contribuent à l'essor d'une conception de l'enfermement carcéral en distinguant des groupes sociaux et des modes de représentation de la prison dans la société contemporaine.

Kalinsky (2004) comme Le Caisne (2000), souligne que les critères anthropologiques rapprochent les processus pénaux de la pratique quotidienne, dès lors que l'on s'intéresse au champ carcéral. Pour la première, l'anthropologie rend compte de la constitution culturelle de la signification du délit et de l'acte délictueux. Pour la seconde l'étude anthropologique et ethnographique des activités sociales en prison met en évidence la fragmentation de l'espace et du public. En ce sens, le Caisne convoque les activités sociales comme formes de propositions à l'intérieur de la prison, la multi-activité du lieu et des personnes rendant in fine le contexte pertinent pour l'analyse. Elle privilégie des échantillons représentatifs de la population carcérale, une présence prolongée à l'intérieur de la prison.

L'ethnologue effectue une enquête de plusieurs mois dans une maison centrale de haute sécurité. En concentrant son dispositif d'observation sur la vie quotidienne en prison, elle montre comment les détenus intègrent des valeurs morales spécifiques. Elle définit ce processus de la manière suivante :

« [...] il est impossible au détenu de recontextualiser ses paroles et ses comportements parce qu'il est dans un milieu clos, et parce que les interactions ont lieu dans un même espace et avec des publics qui se rencontrent quotidiennement. Seule la fragmentation de l'espace et des publics autorise en effet la prise en compte du contexte » (Le Caisne 2000 : 297).

Elle explique également que chaque groupe social (surveillants, détenus, administration) s'adapte nécessairement aux contingences de la vie recluse notamment par l'élaboration de procédures de distanciation avec l'organisation sécuritaire. Son ancrage méthodologique met en évidence ce que Sykes (1954) appelle « une société dans la société ».

D'autres études privilégient l'examen des règles et aux codes de conduites stabilisés de l'organisation carcérale et ce, dans une perspective ethnométhodologique. Les études en question examinent la production en continue et quotidienne des règles et des codes de la prison par les acteurs eux-mêmes.

2.1.4. Construction réflexive des activités sociales en prison

Nous précisons d'abord en quoi l'ethnométhodologie participe de notre recherche. Ce courant, surtout connu à travers les travaux de Garfinkel (1967) et l'influence phénoménologique de Schütz (1987), fonde la société comme le produit localement situé, naturellement organisé et de manière réflexive descriptible d'un accomplissement continu et pratique d'évènements sociaux. Autrement dit, les ethnométhodologues se consacrent à l'analyse de la société en prenant comme point d'ancrage les interactions au cours desquelles les participants s'ajustent de manière réciproque. Elle prend part à l'étude de processus sociaux en tant qu'interactions marquées par la culture des individus et leur motivation à construire une situation « normale » adaptée au cadre (Quéré, 1990 : 254) :

« La problématique adoptée s'inspire de la perspective introduite par l'ethnométhodologie pour analyser les pratiques sociales. Grossièrement définie, elle consiste à aborder la construction de la relation sociale en termes de production locale d'ordre dans le cadre de l'organisation endogène des activités pratiques de la vie courante. Le point de départ est l'idée que toute interaction est un processus d'association momentanée de personnes qui ont à gérer le type de coprésence qu'engendre leur contact ou leur rencontre, et que cette association se constitue dans l'interaction elle-même, en tant que produit d'une activité organisante, sous la forme d'une relation ordonnée ».

Cela revient à considérer que les personnes construisent des règles implicites structurantes pour rendre compte de l'organisation sociale (*accountability*) et élaborent des marges de manœuvre par rapport aux règles explicites d'une organisation donnée. Cette dynamique a comme condition de construire la réalité ordinaire des activités, en coopération ou en opposition avec les autres. Au sens de Garfinkel (1967), elle se manifeste dans les conduites du quotidien (« rationnalités » ou *data).*

Dans cette perspective, Widmer (1992) ajoute que toute action est supportée par des structures de sens dont les éléments peuvent être systématiquement traités comme non pertinents bien qu'ils soient une condition nécessaire à leur organisation. Dans ce sens, l'exemple du personnel d'un magasin est éclairant (1992 : 18) :

> *« [...] le personnel fait partie du décor pour les acheteurs, et ces mêmes acheteurs font souvent partie du décor pour le personnel. Cette ignorance réciproque est produite par l'organisation des flux et elle contribue notamment à la perception des acheteurs selon laquelle l'histoire des produits débute à l'étalage du supermarché. Cette discontinuité du sens des marchandises peut donc être observée et ramenée à des caractéristiques organisationnelles, en traitant la conscience du personnel et des acheteurs comme des éléments de la situation ».*

Wieder (1974) est, à notre connaissance, le premier à avoir envisagé la prison du point de vue des réseaux entre groupes sociaux. Dans son ouvrage *Language and Social Reality : The case of Telling the Convict Code*, il décrit la vie quotidienne d'un centre de détention en s'appuyant sur l'observation prolongée de l'organisation. Il emploie une double démarche ethnographique et ethnométhodologique afin de mettre en évidence que les détenus partagent un code langagier et corporel implicite. Il choisit donc de poursuivre son étude en analysant ce code à partir des pratiques qui le constitue et de détailler les situations que seule sa connaissance des lieux et des activités sociales qu'il expose dans la première partie de son travail, lui autorise.

Cela suppose d'une part que les détenus définis comme des « participants », s'approprient le lieu et élaborent des relations multilatérales; d'autre part, que les schèmes relationnels examinés dans les études sociologiques précédentes comme des modes d'expression d'une violence ordinaire (Chauvenet, 2001) relèvent, dans l'étude ethnométhodologique de Wieder, d'un processus de négociation des objets entre les personnes. Par conséquent, son étude pose la question de l'analyse des organisations

sociales une fois acquise l'idée que l'observateur dispose de son propre sens commun et qu'il va s'en servir pour comprendre comment les participants en situation co-construisent le leur.

Laurent (2004) s'intéresse également à la prison dans une perspective ethnométhodologique. Le cadre de son étude consiste en : « [...] une recherche empirique sur les activités carcérales routinières à partir d'une activité pratique scolaire en prison » (2004 : 55).

Elle met en évidence son parcours personnel - en tant que jeune enseignante de philosophie en prison - pour justifier de son expérience en prison. Sa position lui permet à ce titre de recourir à l'expression « d'élèves-détenus » pour caractériser le groupe étudié ; elle rend compte de caractéristiques d'un « vivre ensemble » entre les personnes - elle y compris - constituant le groupe mais aussi en dehors de la salle de classe. Une dynamique permise, selon ses propos, par les formes de coopération de l'établissement carcéral relativement aux pratiques pédagogiques réalisées dans le cadre de son cours de philosophie. Laurent (2004) soulève la question de la caractérisation d'un groupe d'étudiants en prison en même temps qu'elle soulève la relation entretenue entre le groupe et l'organisation carcérale.

Cette perspective analytique est partagée par Piot et Cliquennois (2009) dans leur étude de la pratique sportive. Ils étudient une activité sociale - en l'occurrence un tournoi de volley-ball entre détenues - comme un espace libérateur (car il est basé sur de nouvelles données matérielles et humaines) et en même temps sécuritaire (car il est basé sur des règles de jeu en collectif). L'espace de jeu est conçu comme un moyen de créer des relations surveillant-détenue ou co-détenues sur un autre mode d'expression que des rapports de force symboliques. En fait, l'espace de jeu devient un espace « égalitaire et mobilisateur » parce que les participants projettent des valeurs supposées partagées : le respect de la règle, la réciprocité dans l'échange par exemple.

Il est donc question que la relation continue entre le dedans et le dehors soit examinée comme facteur d'une pression des politiques et des organisations de

décloisonnement de l'institution carcérale. D'autres études l'examinent comme phénomène d'une violence ordinaire ou de gestion de l'espace carcéral. Enfin, il est question que l'intervention de personnes extérieures (généralement le chercheur ou une personne qui possède la double casquette) interroge cette relation comme une construction permanente et réflexive dans des activités sociales *en-train-de-se-faire*.

D'autres études sociologiques traitent de la dynamique relationnelle de la prison en alimentant leur réflexion par les notions d'expérience et de parole. Celles-ci participent au processus de socialisation en prison et envisagent la place du sociologue dans cette dynamique. Privilégiant l'expression d' « expérience carcérale » pour en rendre compte, ces études nous paraissent intéressantes car elles questionnent aussi le rôle du langage comme vecteur d'un engagement réciproque entre le chercheur et le détenu.

Dans la section suivante, nous référons à un certain nombre de concepts pour guider notre étude et faire valoir une appréhension des échanges dans ce contexte de production.

2.2. Saisir la parole-en-action : études d'une expérience carcérale

Des études sociologiques proposent de caractériser cette organisation par le biais de différents concepts et méthodes. Parmi elles, les études relevant du courant sociologique de l'*expérience carcérale* se sont positionnées selon une approche relationnelle du chercheur avec la prison, de façon à mettre en évidence le caractère pathogène et mortifère de celle-ci. Ce qui contribue au sentiment de l'acteur *reclus* d'être un individu à part entière. En ce sens, la prison est considérée comme « support stigmatisant singulier » (Chantraine, 2003).

2.2.1. Formes de socialisation

Les travaux de Rostaing (2009, 2012) considèrent la prison selon deux éléments : sa spécificité dans le rapport au délit et à la sanction et l'aptitude des acteurs à adopter de nouvelles activités. Son cadre d'analyse est sous-tendu par le regard sur l'expérience douloureuse que représente l'incarcération.

L'auteure (2006 : 41) mobilise le cadre conceptuel de l'expérience carcérale, comme suit :

> *« L'intérêt d'une approche en terme d'expériences est de ne pas considérer les détenus ou les surveillants comme des groupes homogènes ou définis par des rôles ou des positions sociales, mais de rendre compte de la pluralité des conduites, des sens donnés aux actions, des réactions possibles dans des situations précises. Il s'agit de centrer le regard sur l'action et non sur l'acteur évitant ainsi toute autonomisation. Cela suppose d'observer concrètement les actions et interactions des personnes incarcérées et des personnels considérés comme des acteurs sociaux vivant et travaillant dans une institution particulièrement contraignante, d'analyser leurs marges de manœuvre, mêmes limitées du fait de ces contraintes institutionnelles, mais aussi d'envisager leurs capacités d'innovation ou de négociations de nouveaux arrangements ».*

À la lumière du concept goffmanien d'*institution totale*, Rostaing (2009) et Touraut (2009) analysent le double processus de *déprise et de reprise institutionnelle* d'après un ensemble de pratiques sociales organisant de manière stable la détention des personnes dans un cadre historique et national précis. Elles analysent les logiques d'action, les manières de vivre ou de travailler en prison, les négociations et les marges de manœuvre des acteurs *in situ*.

La question des pratiques stabilisées ou pas dans le cadre qui nous préoccupe est centrale puisque nous avons affaire à une organisation de la formation en prison qui fait intervenir plusieurs acteurs, à différents niveaux structurels. La question des technologies oriente nos propos en faveur d'une place particulière qu'occuperait la formation à distance universitaire lorsqu'il s'agit de personne détenues.

Ainsi, la contribution commune de Rostaing et Touraut (2012) traite d'un partenariat culturel et le rôle social que les différents acteurs de l'institution carcérale lui assignent. Les deux auteures constatent que la prison augmente les partenariats avec des institutions à l'extérieur. Elles s'appuient sur un projet culturel entre le Louvre et l'administration pénitentiaire - un *partenariat déséquilibré*[57] - pour postuler la remise en cause du « principe de clôture qui la (la prison) constitue par l'entrée de la culture ». Elles élaborent plusieurs problématiques susceptibles de caractériser le projet culturel dans un processus d'innovation :

---

[57] Cette expression renvoie au fait que l'institution pénitentiaire utilise le prestige du Louvre pour montrer son ouverture sans toutefois pouvoir déployer les moyens humains et financiers suffisants ou tout du moins, égaux à ceux du musée nationale :
« Son action se réduit, pourrait on dire, à ne pas être dans l'action, à ne pas la contrôler et à laisser agir en son sein une autre institution afin d'en retirer une meilleure image » (p. 3).

> *« En quoi la mise en place d'un tel projet bouscule-t-elle les règles et principes rigoureux de fonctionnement de l'institution carcérale, impulse de nouvelles dynamiques dans la structure de ses interactions (intra et inter) institutionnelles, ébranle les représentations ? En quoi une action culturelle peut-elle produire des innovations institutionnelles susceptibles de remettre en question durablement le mode organisationnel des prisons ? » (2012 : 2).*

Ayant pour ambition de favoriser le lien entre le dedans et le dehors, d'être inédit et d'adopter une dimension pédagogique qui est celle de la création d'une « vraie » exposition en prison, le projet provoque des résistances et des tensions : les détenus ont le sentiment d'avoir été utilisés, l'effacement de l'administration pénitentiaire au profit de la mise en avant du Louvre a élargi le fossé entre elle et les détenus, ainsi que la crainte des détenus que le projet bénéficie à la prison.

Le thème de l'innovation sert à montrer les attitudes d'effacement de l'institution carcérale au profit de celle renommée du Louvre. D'ailleurs, Chantraine et Kaminski (2007 : 9) définissent l'innovation comme processus social :

> *« L'innovation est en ce sens une autre manière de poursuivre l'exploration analytique de l'inertie historique lourde qui caractérise les prisons. L'innovation, pour le dire autrement, est une théorisation « exigeante » du changement, en ce sens qu'elle réfute le statut d'innovation à tout un ensemble de simples transformations qu'une autre focale théorique érigerait peut-être en changement significatif, voire de premier ordre. Il faut donc saisir l'innovation comme un concept à la fois heuristique et critique qui permet d'observer empiriquement l'ensemble des transformations sociales de l'institution tout en introduisant une distinction essentielle relative aux changements réels portés par ces transformations ».*

Par conséquent, il est question que la prison ait une fonction de socialisation. Elle relève de la capacité qu'ont les acteurs à négocier les contraintes de l'organisation sécuritaire et à mobiliser des ressources légales pour y parvenir. Ces ressources résultent de processus sociaux dont le langage est un élément. Le langage est en soi l'expression d'une sociabilité que Foucault et Goffman ont largement contribué à caractériser à l'aide des concepts de *micro-pouvoirs*, développé par Foucault dans « Surveiller et punir : naissance de la prison » (1975), et d'*institution totale* proposé par Goffman dans « Asiles - études sur la condition sociale des malades mentaux » (1968).

2.2.2. Saisir-la-parole : *trajectoires carcérales*

Foucault (1975) engage les chercheurs[58] à faire circuler leurs paroles, à plonger au coeur des institutions judiciaire, carcérale, éducative par l'examen des différents moyens et modes d'expression de la parole. Il développe la notion de *micro-pouvoirs* qui s'inscrit dans l'approche politico-philosophique de Foucault (1975). Il est question que le pouvoir politique *omniprésent* empêche l'individu de faire l'expérience de sa propre liberté. De cette manière, l'auteur réfute l'idée selon laquelle le pouvoir est un attribut spécifique de l'État ou un groupe de dirigeants en particulier pour poser qu'il s'exerce à tous les domaines - moral, social, économique - de notre société.

Les *micro-pouvoirs* forment ainsi des réseaux sociaux par extension « disciplinaires » du type scolaire, médical, carcéral, judiciaire par exemple et ont en commun de pousser les individus à tendre vers les normes instituées. Pour cela, notre société élabore des moyens de « dressage » des corps par le biais d'une exigence de rentabilité du temps de l'activité professionnelle, culturelle, éducative ; de l'esprit par « la publicité de la punition [qui] doit ouvrir un livre de lecture » (1975 : 131) sur les individus afin d'en faire des éléments utiles de la société. En ce sens, la peine constitue l'expression la plus directe des dispositifs de différenciation individuelle.

Partant de ce constat, Foucault encourage la critique des institutions afin que la violence politique qui s'exerce en elles fasse surface pour qu'on puisse lutter contre elle. Cette démarche est fondée sur les expériences individuelles et collectives des prisonniers qui rendent visible cette violence.

Une « parole qui s'expérience » est également analysée chez Goffman (1968) dans le cadre d'enquêtes dans plusieurs hôpitaux psychiatriques. L'auteur interroge les dynamiques d'échanges dans les espaces d'enfermement dans une approche d'interactionnisme symbolique et développe le concept d'*institution totale*.

Celui-ci repose sur trois éléments fondamentaux : l'isolement par rapport à l'extérieur, la promiscuité entre groupes sociaux (soignants et *reclus*) et la prise en charge

[58] Il est co-fondateurs du GIP - Groupe d'Information sur les Prisons - en 1971 avec l'écrivain Jean-Marie Domenach et l'historien Pierre Emmanuel Vidal-Naquet.

des besoins par l'institution. Ces trois éléments décrivent un mouvement de valorisation du « moi » - occuper son temps de peine, l'envisager autrement - en même temps qu'elle le conditionne par une organisation sécuritaire imposant la gestion de la vie quotidienne, les activités professionnelles, culturelles et éducatives. Le concept d'*institution totale* se fonde aussi sur la notion de « carrière » de la personne recluse :

> *« La question de la carrière morale, par conséquent le moi de chacun, s'élabore dans les limites d'un système institutionnel, que ce soit un établissement social, comme un hôpital psychiatrique, ou un complexe de relations personnelles et professionnelles. Le moi semble ainsi résider dans les dispositions d'un système social donné, à l'usage des membres de ce système. En ce sens, le moi n'est pas la propriété de la personne à qui il est attribué mais relève plutôt du type de contrôle social exercé par lui-même et ceux qui l'entourent. Ce type de disposition institutionnel soutient moins le moi qu'elle ne le constitue » (1968 : 224).*

Il est question que l'individu *reclus* élabore des stratégies de résistance à ce qui lui apparaît comme une image de soi dévalorisante et se protège du traumatisme engendré par l'entrée dans l'espace d'enfermement et le passage de sujet à objet[59]. Le sociologue explicite le passage de la normalité de la personne malade (et par extension de la personne incarcérée) à l'état de personne prise en charge par l'institution et interroge la place de la prison dans la société. Il est fondé sur un processus globalisant, « avant-pendant-après » la peine et sous-tend les recherches sociologiques sur la prison.

Il nous faut spécifier un peu plus notre approche concernant l'étude d'interactions dans le cadre de la formation universitaire à distance. Elle s'inspire des éléments analytiques mis en évidence par Chantraine (2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2006, 2010). Ceux-ci éclairent de manière centrale ce positionnement. En effet, l'auteur part du principe que l'expérience carcérale retrace une approche sociologique à l'intersection de différents types de savoirs : biographiques à partir de parcours de vie qui expliquent le passage en prison (Chantraine, 2010) et critiques sur la prison.

Dans cette perspective philosophico-politique empruntée à Foucault (1975), le sociologue peut assumer légitimement être le *passeur*[60] d'une parole détenue qui constitue justement une ressource légale. Chantraine (2003) déplace le regard du chercheur de

---

[59] Dans le cadre des travaux sur l'institution - prison, nous renvoyons aux travaux de Lhuilier (2001) et son développement du concept de *choc carcéral*.

[60] Le terme est utilisé par Gilles Chantraine à l'occasion des journées d'études « Mutation des expériences et des activités en environnement carcéral » organisées par le laboratoire Praxiling, les 15 et 16 mars 2012 à Montpellier.

l'institution vers l'acteur et procède à l'analyse de *trajectoires carcérales* particulièrement remarquables en maison d'arrêt. Ses travaux posent la question de la légitimité du *moi* en prison, autrement dit de la manière dont les acteurs à l'intérieur déploient des formes de changement et réinvestissent le *territoire du moi.*

Dans le cadre de son analyse, le sociologue développe le concept de *trajectoires carcérales.* Il s'agit de l'expression la plus directe des formes pratiques du contrôle social. Ce sont justement les pratiques qui se trouvent amplifiées en prison mais comparables dans leur nature à des pratiques et des activités sociales dans l'espace ouvert (Chantraine 2004a, 2006). Ce concept nous paraît tout à fait pertinent pour notre recherche dans la mesure où il pose la question des situations interactionnelles entre le dedans et le dehors et qu'il fait obligatoirement appel à un mouvement de rupture avec l'organisation carcérale. En effet, au cours de ces situations de rencontre avec le sociologue, les acteurs sont interrogés sur leurs parcours de vie personnelle et réactivent des modes de pensée hors du champ carcéral.

Les études conduites dans le champ de la sociologie de l'expérience carcérale convoquent différents objets sociaux : l'entrée de personnels diversifiés et d'intervenants, le recours croissant au droit, l'aménagement d'espaces de vies coupés de la détention. Des aspects du déclin institutionnel qui confirment l'ouverture de la prison sur la société et manifestent un mouvement commun aux autres institutions. Pourtant, la prison enferme de plus en plus de personnes (Bérard et Chantraine, 2008) et pour des durées de plus en plus longues. De plus, certains changements sont anéantis par la surpopulation qui empêche l'institution de fonctionner dans des conditions décentes.

D'ores et déjà nous pouvons dire que ces études renouvellent l'état de découverte des limites du système carcéral. Elles interrogent la contradiction selon laquelle de nombreux aménagements politiques et sociaux tendent à rendre l'institution décente en même temps qu'elles renforcent son usage pénal. Leur conclusions montrent que l'institution de peine fait de la résistance aux changements, qu'elle procède davantage par petites touches et que si changements il y a, ils sont menés de l'intérieur par les acteurs en

situation sans volontarisme politique ni rationalité organisationnelle précise (Lascoumes, 2006).

Les concepts que nous venons d'appréhender admettent la perspective d'une analyse dont l'objectif consiste à mettre en évidence le déroulement continu de l'organisation de la parole dans un cadre dynamique d'échanges pédagogiques entre enseignant et détenus. Notre recherche mettant en relation différents domaines d'activités (enseignement, dispositif de recherche, institution, organisation), les concepts sociologiques présentés interrogent l'activité d'étude universitaire en tant que processus social intrinsèquement lié à une conception dynamique du langage.

2.2.3. Saisir la parole en prison : aspects méthodologiques sociologiques.

Le fait que des études sociologiques engagées sur ce terrain ont pris en considération l'interaction montre en quoi la parole intervient directement dans leurs pratiques méthodologiques. La parole constitue ainsi pour les études sociologiques sur la prison, un rôle fondamentale car elle a des implications directes sur les choix méthodologiques comme le montrent différentes études qui ont pour objectif de saisir les facettes multiples de la vie sociale en prison et les intersections entre domaines d'activité et espace carcéral.

En effet, la sociologie de la prison s'insère dans la circulation de cette parole afin de cerner des trajectoires biographiques des personnes ayant actuellement, ou ayant eu par le passé, une expérience en prison. Elle devient ainsi une sociologie de l'expérience carcérale, où l'analyse ne confond pas biographie et récit de vie (Chantraine, 2003). Elle veut aussi comprendre des activités à l'intersection entre le monde de l'enfermement et d'autres domaines sociaux, comme la pratique de la médecine ou l'enseignement universitaire en prison. Dans tous les cas, sont observées les relations multiples entretenues par la prison avec d'autres domaines d'activité et est examinée la profonde continuité entre l'intérieur et l'extérieur du monde carcéral.

La parole est saisie dans des trajectoires biographiques particulières à partir de dispositif d'entretien, de séjours prolongés pour observer la vie quotidienne. Ainsi, dans

différentes études sur la prison, elle est provoquée par les dispositifs de recherche. L'entretien, pratique bien intégrée par les sociologues, représente alors le moyen d'accéder à des aspects de l'expérience des différents acteurs, autrement inatteignable pour les chercheurs confrontés à la complexité des histoires et des relations interpersonnelles, des activités et de l'organisation des établissements pénitentiaires. L'examen de l'entretien a un double objectif. Premièrement, il représente un moyen d'accès, via la parole de l'informateur, à des aspects inaccessibles de la vie dans les établissements de détention.

Chantraine (2004a) s'appuie sur quarante-sept entretiens biographiques dans le cadre d'un travail d'observation *intra-muros* et d'échanges de courriers, personnel ou associatif, avec des détenus. Il recueille ainsi un matériau biographique dense, à distinguer donc d'un contenu biographique, qu'il étudie en tant que « travail de la personne interrogée ». Il met en évidence différentes logiques d'actions pour illustrer le caractère structurel de la prison. Autrement dit, la parole constitue ici un lieu de passage qui vient prolonger une « trajectoire de galère ». En ce sens, elle permet peu ou proue d'accéder au sentiment de culpabilité, l'élément fondateur selon l'auteur du principe de réinsertion.

En considérant les situations d'entretiens comme le produit d'une posture égalitaire entre les interlocuteurs, Chantraine met en évidence la fonction sociale de la prison, qui est celle de respecter le principe sécuritaire, par le biais des schémas circulant à l'extérieur et que les acteurs (surveillants, sociaux-culturels...) adaptent d'abord en les marquant d'un stigmate, ensuite en les immergeant dans un milieu où les symptômes extérieurs ont disparu pour être remplacés par d'autres formes de déviances.

D'autres travaux interrogent l'organisation carcérale à partir d'observations réalisées sur de courtes périodes auprès de familles de détenus.

Touraut (2009, 2012) adopte un regard périphérique en mettant en lien des situations d'entretien réalisées hors des murs de l'enceinte carcérale, dans des locaux associatifs destinés aux familles de détenus notamment, avec la visite *intra-muros* des Unités de Vie Familiale. Elle dresse ainsi une typologie « d'expériences carcérales élargies » relativement à l'engagement de la famille dans le parcours de détention du proche incarcéré et des résistances qu'elle élabore face à l'incarcération elle-même. Elle

intègre ce processus dans une tendance progressiste « limitée par les missions sécuritaires et punitives des institutions carcérales, toujours prioritaires » (2012 : 162).

Selon Rostaing (2009), il s'agit de fonder le travail du chercheur sur la dynamique carcérale à produire ses propres caractéristiques, indépendamment de l'institution qui la gouverne. C'est pourquoi, elle insiste sur le fait qu'il est nécessaire de présenter les prisons concernées par les enquêtes sociologiques ou tout du moins, d'informer le lecteur sur les cadres de l'expérience (Goffman, 1974).

Nous retiendrons que les différentes méthodologies déployées dans les études citées peuvent toutes être considérées comme appartenant à des approches ethnographiques. Ces recherches présentent un éventail méthodologique assez large et contribuent à dévoiler des aspects pas ou peu connus de l'expérience et des pratiques des acteurs agissant dans l'environnement carcéral dans des perspectives sociologiques, anthropologiques et linguistiques.

Ces études sociologiques éclairent sur les spécificités du lieu, son rôle social et les identités qui s'y forment à partir de matériaux biographiques et/ou d'observations réalisées *in situ*. Elles prennent souvent la forme de questionnaires et d'entretiens, ou de dispositifs expérimentaux pour examiner la prison, sa fonction sociale et les relations qui émergent des domaines d'activités en rupture ou en lien avec l'organisation carcérale elle-même ainsi que les pratiques sociales à l'œuvre en son sein.

Si nous accordons une attention particulière aux aspects méthodologiques privilégiés dans des études sociologiques portant sur la prison, c'est qu'ils constituent des modes d'appréhension du terrain propres au chercheur et qu'ils mettent en perspective l'accès à la parole comme mode privilégié pour délimiter le terrain d'enquête. Nous retenons de ces aspects méthodologiques, qu'ils révèlent le terrain progressivement et surtout, qu'ils sont adaptés aux contingences même du processus social d'activité d'études en environnement carcéral. Cependant, ils mettent rarement en évidence la production endogène, entendons produite dans l'interaction, des difficultés éprouvées dans ce type de terrain.

Les études prenant pour objet les pratiques sociales et pédagogiques des enseignants et des étudiants se proposent de restituer la dimension interactionnelle comme fondamentale pour l'exercice du travail d'enseignant en prison. Celle-ci s'envisage du point de vue de la prison en tant qu'expérience. C'est pourquoi la plupart des études sociologiques inscrites dans le champ des sciences de l'éducation, restituent les expériences de terrain. Elles examinent les actions mises en place par les enseignants et les détenus pour parvenir à réaliser un parcours d'études. Enseigner et étudier en prison sont des activités sociales qui s'effectuent dans une économie de temps. En effet, enseignant et étudiant ont à résoudre un certain nombre de problèmes pédagogiques mais aussi organisationnels liés au temps de l'incarcération et aux contraintes du lieu.

Dans ces études, les expériences en tant que récits ou témoignages sont mobilisées. La parole devient le moyen d'expression de l'expert de l'enseignement en prison ou des études en prison.

2.3. La parole experte : études sociologiques sur l'enseignement en prison et les détenus - étudiants.

Tout d'abord, nous mettons en évidence la question des *savoirs expérientiels* pour caractériser le terrain et les enregistrements audiovisuels effectués *in situ*. La prison ne peut qu'être éprouvée disent en filigrane les récits biographiques publiés régulièrement par des acteurs de terrain (Blanc, 2005; Siméon, 2012; Fébrer, 2011; Chevandier, 2012). Tous introduisent une dimension expérientielle et ethnographique à leurs études et arguent en faveur d'une parole libératrice, réflexive, informative avec laquelle il est possible de déchiffrer ce qu'il y a de symboliquement échangeable, proprement égalitaire (Hameau, 2008) dans les situations et les personnes rencontrées en prison.

Ensuite, nous nous penchons sur la notion d'enseignement adapté en prison. Développée dans une perspective socio-historique et interactionniste, la question de l'adaptation est développée au travers de notions caractéristiques du champ sociologique des sciences de l'éducation : la *socialisation pénitentiaire* (Fize 1981), la *pénitentiarisation*

et la *liberté pédagogique* éprouvée et de l'enseignement en prison (Fébrer 2009, 2011 ; Blanc 2005).

Enfin, nous présentons les travaux de Milly (2001 ; 2004 ; 2010), portant sur les *logiques professionnelles* en lien avec le métier d'enseignants en prison.

2.3.1. *Savoirs expérientiels* des enseignants

Pour commencer, l'expression *savoirs expérientiels* bien qu'elle s'appuie sur une littérature non scientifique, renseigne sur la matérialité des murs de la prison. Les *savoirs expérientiels* recoupent des informations, dégagent des axes interprétatifs selon le point de vue de l'enseignant. Cette expression est rattachée également aux propos d'Escande (2007) dont l'idée directrice est que la prison ne peut que *s'expériencer*[61] *:*

> *« S'il existe des lieux où le Réel met à mal les attitudes, croyances, postures ou fantasmes que chacun, à la fois, arbore visiblement et se construit psychologiquement, la prison en fait assurément partie. Les rôles professionnels (via les postures et les discours) que l'on présente, la place institutionnelle que l'on se donne, les actes techniques que l'on met en œuvre, les objectifs que l'on se fixe entreront forcément en dialogique directe avec cet environnement si particulier régis par des codes, des règles sociales et langagières, des stratégies de défense individuelles et collectives » (2007 : 1).*

En s'adossant à son expérience de psychologue à la maison centrale de Saint-Maur et à celle des autres membres de l'équipe pédagogique, il pose l'expérience de la prison comme n'étant pas seulement liée à l'entrée dans un lieu physique mais aussi à un processus d'individualisation. L'intervenant doit réfléchir à la position à tenir et construire une relation (2007 : 6-7) :

> *« Les réponses que tout un chacun fabriquera seront orientées par des principes et valeurs personnels, des éléments biographiques et historiques, des pratiques culturelles et organisationnelles issues de leur propre expérience à l'égard de l'institution et du terrain rencontré (...) nous sommes en présence de personnes qui, par leur trajectoire biographique et évènementielle, ont mis en échec, pour une large majorité, l'ensemble des dispositifs sociaux, sanitaires, judiciaires, scolaires que la société civile pouvait/avait à leur proposer. Il s'agit donc à nouveau de tels dispositifs mais de façon adaptée à la population concernée » (p.7).*

Son travail est donc pertinent à plus d'un titre. Il part d'abord du principe que le lieu « prison » ne peut pas seulement s'éprouver même s'il en a toutes les caractéristiques

---

[61] L'auteur propose ce néologisme « en référence au verbe anglo-saxon to experience qui se distingue du verbe *to experiment* ».

et qu'il est également structurellement tendu par des logiques multiples que les recherches sociologiques mentionnées précédemment, mettent en exergue. Puis, il fait remarquer que l'enseignement est un dispositif qui doit être saisi d'après la « nécessité éthique, méthodologique, *de partir du terrain »*, comme l'ensemble des dispositifs dont le but premier n'est pas de garantir la sécurité. Enfin, il distingue le dispositif d'enseignement comme un espace qui permet aux intervenants comme aux détenus, de rendre compte de leurs *trajectoires personnelles* et de les interroger.

Ensuite, nous remarquons que plusieurs ouvrages traitant de l'enseignement en prison restituent des expériences. Ces travaux multiplient les façons de problématiser l'enseignement en prison que Debardieux, dans la préface de l'ouvrage de Fébrer (2011 : 10), explique ainsi :

> *« Libres en prison ces enseignants ? Oui, car leur paradoxe est une invention continue de méthodes, de rapports humains, de négociations, et d'expertise professionnelle qui n'avait jamais été écrite ».*

Ainsi, parler de son expérience d'enseignant en prison est une forme d'engagement à déchiffrer ce qu'il y a de paradoxal dans l'exercice de ce métier. Sur la base de liens (in) formels et d'un prisme de pratiques, Blanc (2005), Fébrer (2011), Siméon (2012) ou encore Chevandier (2012), tous d'anciens enseignants, restituent des *savoirs expérientiels*. Autrement dit, ils questionnent, partant de leur vécu professionnel, les pratiques, les logiques, les habitudes qui ont cours en prison. Ces savoirs correspondent à un potentiel d'action en prison. Ce qui suppose de relier la capacité de l'être humain à mobiliser des ressources environnementales et situationnelles et à orienter le produit de ses efforts par rapport aux contingences d'une situation, à la maîtrise du sens commun (Bidet, 2009). Par conséquent, nous choisissons d'appeler *savoirs expérientiels,* l'entreprise d'écriture et la démarche socio-historique de ces enseignants.

Par exemple, Fébrer (2009), ancien enseignant en prison, interroge de nombreux de ses collègues en prison à propos de leurs pratiques professionnelles tout en s'adossant à son expérience d'enseignant et de directeur adjoint de l'Unité Pédagogique Régionale des services pénitentiaires de Bordeaux. Il décrit un « univers » où enseigner est défini comme

l'entremêlement d'obligations sécuritaires, de résistances et de besoins. Il se donne pour objectif de dresser une « représentation » de la prison par la lecture des recherches et de composer une situation autour de ce qui constitue « l'enracinement de l'enseignement en prison » et le « socle de l'expertise des enseignants ».

Fébrer (2009) procède d'une démarche ethnographique qui soutient une cartographie organisationnelle. L'auteur fait le choix d'une présentation en forme de verbatim, de nombreux extraits d'entretiens réalisés auprès d'enseignants (notamment des RLE) ponctuent son travail. Il explore la dimension pratique du travail de l'enseignant en prison ; les ajustements aux imprévus fondent une expérience sans cesse enrichie, renouvelée qui laisserait envisager l'enseignement en prison comme un « laboratoire d'analyse pour la pédagogie ».

Chevandier (2012) parle de rapports plus égalitaires qu'avec les étudiants à l'université mais des problèmes pédagogiques analogues entre les deux. Ancienne professeur de lettres, Siméon (2012) rapporte sa vision de la prison, dans son ouvrage « Prof chez les taulards ». Elle décrit son expérience d'enseignante en prison à travers les moments de vie en classe avec ses élèves, le sentiment de réconfort qu'elle éprouve à retrouver ses élèves. Son ouvrage est à la fois un hommage aux trente années passées à enseigner en prison et ailleurs et une façon de recouper deux mondes : celui du « dedans » et du « dehors ». Tout comme le fait Leclerc du Sablon (2012) dans un article où elle expose, sous forme d'allers-retours entre histoires anecdotiques et réflexion personnelle, son expérience d'enseignante en maison d'arrêt.

Dès lors, nous pouvons distinguer deux types de *savoirs expérientiels* :

- les savoirs qui sont directement issus du terrain, restitués sous forme de récits narratifs ou historiques et une fois que la « page prison » est tournée ;
- les *savoirs expérientiels* en tant que processus social de stigmatisation de la personne détenue. Cette distinction est particulièrement vraie dès lors qu'on s'intéresse à l'enseignement en prison.

2.3.2. Interaction de l'enseignant avec la prison : un domaine d'expertise.

En 1996 apparaissent les Sections d'Enseignement Général pour les parcours adaptés (SEGPA). Il importe que l'enseignement soit davantage technique et que les enseignants s'inquiètent de la manière dont ils font passer le contenu de leur enseignement à des publics en difficulté d'apprentissage. En 2006, pour les enseignants qui interviennent en SEGPA pouvant obtenir une certification, il est question de la prise en charge de la population détenue et de fait, l'institutionnalisation de l'enseignement est motivée par le rapprochement avec l'enseignement à l'extérieur.

Les travaux en sciences de l'éducation traitent de l'adaptation de l'enseignement dans une perspective socio-historique. En effet, Fize (1981), Blanc (2005), Fébrer (2009) et Lamoureux (2009) s'accordent à dire que le milieu carcéral rend le travail des enseignants très spécifique. Ceux-ci doivent répondre à la nécessité de s'adapter en même temps que de devoir faire avec les moyens du bord. C'est ainsi que l'école devient le lieu privilégié de la *socialisation pénitentiaire* en même temps qu'une « soupape de sécurité pour l'Institution ».

Fize s'attache à étudier les pratiques de la formation professionnelle en particulier. Son approche socio-historique met en exergue plusieurs périodes constituantes de son évolution, la plus significative est celle relative à sa démocratisation, les activités éducatives devenant accessibles au plus grand nombre de détenus. Il en ressort que la formation professionnelle en prison tient un rôle idéologique dans sa pratique même de transmission des valeurs de l'institution pénitentiaire et comprise comme :

> *« [...] technique de socialisation carcérale particulièrement éprouvée et symbolise à l'évidence, la volonté de conserver, au sein de l'univers carcéral, les valeurs fortes de la société globale (travail, diplôme, effort, promotion professionnelle...) » (1981 : 253-254).*

Fize pose que la relation sociale entre formateur et détenu, parce qu'elle justifie d'un lien de confiance, se trouve être un champ privilégié pour l'institution pénitentiaire pour réussir dans son entreprise de transmission de connaissances, conduites et représentations. Il soutient la notion de *socialisation pénitentiaire* qui marque le début

d'une série d'autres, expliquées par la suite. Leur point commun consiste à poser l'adaptation du détenu en ce qu'il intègre les contraintes du milieu carcéral tout en ne rejetant pas fondamentalement les « valeurs traditionnelles de la société globale (métier, diplôme, promotion...) » (1981 : 254).

Blanc (2005) et Fébrer (2009) reprennent cette notion d'adaptation pour qualifier le rôle de l'enseignant et posent que la prison est une organisation difficilement compatible avec l'idée d'éducation. L'enseignant déploie une marge de manœuvre et des stratégies pour amoindrir ou contourner les difficultés institutionnelles. Mais plutôt que de donner une lecture linéaire de chaque travaux, nous proposons de croiser les hypothèses et résultats de ces trois auteurs qui s'inscrivent dans une approche socio-historique de l'enseignement.

Partons de leur idée commune que la particularité organisationnelle de l'enseignement en milieu carcéral en France contribuent à une vision de la prison dans la société. Blanc (2005) et Fébrer (2009) définissent la notion de *pénitentiarisation* de l'enseignement sous l'angle des pratiques professionnelles de l'enseignant dans une perspective de leur adaptation systématique aux pratiques carcérales. Pour Blanc (2005 : 17), la question de la *pénitentiarisation* consiste en :

> *« [...] un glissement progressif, au fil des ans et au gré des circonstances - par exemple locales favorisant plus ou moins ce phénomène - du monde de l'enseignement en prison vers un horizon dont l'inféodation au système pénitentiaire, à l'administration pénitentiaire est la ligne. Ce faisant, ce monde de l'enseignement en prison s'écarte de sa mission, ou, à tout le moins, les conditions d'exercice qui lui sont faites rendent de plus en plus périlleuse, dangereuse, l'exécution de cette mission qui lui est pourtant explicitement assignée ».*

L'enseignement se trouve pris dans un système d'asservissement aux exigences de l'administration pénitentiaire, de sorte que la spécificité du contexte et du public ne constitue plus une caractéristique fondamentale de cet enseignement mais une entrave. Ainsi il conviendrait de dire qu'un enseignement adapté l'est non pas en raison du contexte et du public particulier auquel l'enseignant est confronté mais bien parce qu'il est limité par les moyens humains et matériels fournis par les organes administratifs. Tant et si bien que l'auteur se demande s'il est pertinent de parler de scolarisation en prison. Car si la scolarisation renvoie à l'obligation d'instruire qui implique des règles particulières

(Verdeilhan-Bourgade 2002), la scolarisation en prison se caractérise par une demande de formation très importante, très variée et générale et d'une difficulté voire d'une impossibilité parfois à proposer une réponse. Fébrer (2009 : 375) pose les exigences pénitentiaires comme seules causes de cet effet :

> *« Certains directeurs souhaitent par exemple imposer aux RLE un accueil individuel systématique, qui n'est pourtant pas prévu dans les textes concernant les RPE [i.e. Règles Pénitentiaires Européennes[62]]. Est-ce que l'Éducation nationale acceptera de mettre des postes d'enseignants à disposition non pour enseigner mais pour répondre à une exigence « d'accueil » non de l'administration pénitentiaire mais de directeurs d'établissements ? ».*

Dans ce cadre, adapter le dispositif d'enseignement est perçue comme une injonction institutionnelle face à laquelle, les méthodes mises en œuvre par les enseignants pour répondre aux besoins pédagogiques, font l'objet d'une spécificité revendiquée : une *liberté pédagogique* en prison (Debardieux *in* Fébrer 2011, Colot 2003). Nous proposons d'exposer en détail cette notion avant de voir comment Milly (2001 ; 2010) l'analyse et pose le principe d'une logique *professionnelle*.

Le principe fondamental de la *liberté pédagogique* relativement à l'enseignement dont les conditions d'applications sont précisées dans le Code de l'éducation : « La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre »[63]. La *liberté pédagogique* est un devoir du professeur. Elle consiste à mettre en œuvre des méthodes d'enseignement pour répondre aux objectifs assignés à l'enseignement en prison que sont, rappelons-le, la lutte contre l'illettrisme et l'éducation des mineurs incarcérés. Comme le précise Colot (2003 : 37) pour le cadre de l'enseignement en général :

> *« Cette soi disant liberté pédagogique est d'autant plus relative et factice qu'elle est de plus en plus fortement encadrée par des interdits, des demandes d'autorisations, des impositions d'horaires, des évaluations qui imposent de facto des pratiques,… et elle est toujours soumise à l'appréciation et à la pression d'une hiérarchie qui varient suivant les opinions, les interprétations des textes de ladite hiérarchie. Elle est également illogique et provocatrice de bien de problèmes puisqu'elle est attribuée à chaque enseignant individuellement. On connait les difficultés auxquelles doit faire face un enseignant qui utilise sa liberté pour pratiquer une pédagogie différente*

---

[62] Nous reviendrons dans la suite de cette recherche sur ce point, pour expliquer la pression du conseil de l'Europe quant à l'exercice de l'enseignement en prison.

[63] http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006525568&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20090112 - page consultée le 21 novembre 2012.

(active, moderne, Freinet…) lorsque tous ses collègues sont par exemple traditionnels (l'inverse pouvant être vrai), les conflits et incompréhensions que cela provoque, l'impossibilité de constituer des équipes pédagogiques que par ailleurs on prône ».

Mais, la *liberté pédagogique* en prison s'exerce en rapport avec l'environnement qui la conditionne. Cette notion revendique la spécificité de l'enseignement et repose sur l'idée selon laquelle chaque manière de transmettre un savoir et de le réceptionner dépend de l'organisation de l'établissement pénitentiaire. Dans cet ordre d'idée, la notion de *liberté pédagogique* sous-tend le cadre de la politique d'individualisation des apprentissages de l'élève et le cadre didactique du rôle de l'enseignant qui dispose de savoirs expérientiels relativement au milieu d'exercice de leur profession[64].

La question de la profession d'enseignant en prison est également investie par Milly (2001 ; 2004). Il procède d'une démarche « interactionniste et discursive » et pose que l'autonomie de chaque groupe en prison s'explique en fonction des contraintes propres au milieu pénitentiaire et les représentations qu'en ont les individus :

« Les logiques d'acteurs ne peuvent donc pas être seulement rapportées à un système de contraintes qui serait totalement indépendant des acteurs, mais doivent être saisies au regard de la façon dont les acteurs perçoivent et modifient ce système de contraintes. En d'autres termes, s'il existe des contraintes objectives, les contraintes que rencontrent les différents acteurs sont elles-mêmes largement dépendantes des représentations des acteurs (...) l'autonomie réelle dépend en partie des formes de négociations locales » (2001 : 209).

Il identifie le caractère émergent des situations de négociations des contraintes du milieu carcéral et montre l'éclatement des modèles de référence, des actions et des représentations des différents enseignants qui apparaissent comme des ajustements éprouvés et nécessaires pour l'exercice de la profession d'enseignant. Cette démarche aboutit à un discours de la part des enseignants, marqué par la différenciation (2001 : 124) :

« Par ailleurs, l'éclatement apparent ou affiché de la profession enseignante semble lié à une volonté des différents enseignants d'accentuer leurs singularités, comme si afficher la singularité de sa façon d'enseigner et la capacité de s'adapter aux spécificités de son public permettait de s'afficher comme un « bon » enseignant (...) L'importance d'individualiser les enseignements renverrait donc largement à un leitmotiv qui dépasse le seul milieu des enseignants intervenant en prison et qui rend rare l'envie pour un enseignant de se proclamer un fervent du cours magistral. Il reste

---

[64] Les travaux sur l'agir professionnel de l'enseignant sont très éclairants (Bucheton, 2009 ; Bucheton & Soulé, 2009).

que dans les faits, les pratiques pédagogiques s'éloignent très souvent de cette individualisation affichée : le discours sur l'individualisation renvoie essentiellement à des effets d'affichage ».

Dans Milly (2010), la politique d'individualisation provoque la mise en place de dispositifs concernant l'enseignement en prison et par conséquent, un *système de privilèges*.

Le premier dispositif, très général, repose sur l'accès systématique à des parcours scolaires par le biais des tests de repérage, l'utilisation du Cahier de Liaison. Le second dispositif identifié par Milly (2010) est celui de l'Enseignement à distance (*i.e.* EAD) dispensés par le CNED et les associations bénévoles et le troisième, celui du GENEPI, association bénévoles qui dispense des cours « loisirs ». Ces modalités de fonctionnement sont tributaires des contraintes imposées par l'administration pénitentiaire, ce qui met en concurrence l'ensemble des activités sociales et culturelles comme le note Gras (2005). En effet, les activités sportives et d'enseignement considérées comme des activités sociales régulatrices en prison sont placées en concurrence. Elles comptabilisent toutes deux un temps d'occupation et de réinsertion :

« Au même titre que l'enseignement, le sport va être un des vecteurs de la stabilité en détention. Pour le détenu il sera autant un élément d'insertion qu'un facteur d'équilibre » (2005 : 12).

Le quatrième dispositif tient à « l'inscription de l'enseignement dans le dispositif carcéral » et décrit un mode d'accès à l'enseignement, à deux vitesses : celle des établissements pénitentiaires et celle prescrit dans le cadre du partenariat entre les deux ministères.

L'institution pénitentiaire, nous l'avons vu, témoigne de multiples activités ; elles croisent les expériences, les pratiques et activités des professionnels de terrain et sont mises en concurrence par un quotidien en détention qui autorise peu de relâchement. L'intervention de personnalités extérieures et la spécialisation de corps de métier comme celui de l'enseignant peuvent alors s'envisager selon une dynamique scientifique et professionnelle. Celle-ci conjugue mutations sociales de la prison et pratiques à l'œuvre en son sein.

Les travaux récents menés par Salane (2008, 2010, 2011, 2012) sur le parcours d'études en prison participent de la caractérisation des pratiques étudiantes en prison et

employant de fait, la catégorie circulante « détenu-étudiant ». Ses travaux ainsi que ceux de travaux de Vettraino-Soulard (1980) restituent également une forme d'expertise par la parole.

2.3.3. « Détenus-étudiants » : interaction prison / activité d'études

Vettraino-Soulard (1980) et Salane (2010, 2011, 2012) montrent dans les recherches qu'elles ont conduites que différentes logiques institutionnelles sont à l'œuvre dans l'activité des études contribuant à la formation identitaire « détenu-étudiant ». Faire des études en prison suppose, comme le souligne Vettraino-Soulard (1980), une double contrainte institutionnelle, pénitentiaire et éducative. De fait, l'auteure pose que ces structures partenaires multiplient les dispositifs éducatifs en prison notamment au niveau supérieur. Smith et Silverman (1994) précisant que les élèves sont orientés vers l'action - au sens d'entreprendre quelque chose qui les occupe durant leurs temps de peine - plutôt que vers des objectifs du type obtenir un diplôme, trouver un travail. Il s'agit d'interroger l'activité des études comme un mode d'expression des *trajectoires personnelles*.

En ce sens, Salane (2008, 2010, 2012) se propose d'éclairer la façon dont les études s'insèrent dans un parcours de vie et le sens que les personnes détenues donnent à la reprise d'études. Elle révèle donc les difficultés à mener cette activité dans un contexte orienté vers un système de privilèges[65]. Dans son article « Faire des études en prison : logique sécuritaire contre logique scolaire » (Salane, 2011) adopte une démarche biographique et compréhensive. Il nous faut d'abord clarifier cette approche. Elle considère que quelque soit le milieu concerné dans lequel la recherche est produite, les connaissances sont produites de manière équivalente. Par cette démarche, le chercheur est amené à problématiser les tensions qui le traversent et à se concentrer sur les actions élaborées dans « une logique collective qu'est l'activité sociale » (Dayer et Charmillot, 2012 : 165).

[65] Elle reprend les travaux de Milly que nous examinons à la section précédente chapitre.

C'est donc dans cette perspective que les travaux de Salane (2008, 2012) mettent en évidence la façon dont les détenus caractérisent cette activité : « en rupture » ou « en continuité » par rapport à la trajectoire scolaire antérieure et (re)construisent leur identité. Les résultats montrent que trois modes d'entrée dans les études et d'affiliation au monde étudiant peuvent être distingués : « logique de la continuité », « logique de la continuité transposée » et « logique de rupture ». Par ailleurs, il est important de souligner que ce sont bien les détenus qui sont interrogés d'où cette catégorie de « détenu-étudiant » que Vettraino-Soulard et Salane emploient dans leurs travaux[66] : en référence d'une part à la double contrainte institutionnelle et d'autre part, à la double affiliation.

De plus, Salane (2012) soulève un point concernant les questionnements possibles relativement au développement de supports pédagogiques numériques. Leur utilisation, de plus en plus répandue à l'extérieur, pose en effet la question suivante : comment les faire entrer en prison ?

Avant même de proposer des éléments de réponse, la question soulève des tensions selon cette auteure. D'une part, les autorisations accordées par les établissements varient en fonction de l'établissement et du type de support. D'autre part, la question revient à considérer le dispositif de formation universitaire en direction des personnes détenues sous l'angle de nouvelles logiques institutionnelles et de nouveaux questionnements relativement à la formation identitaire. Cependant, nous laissons aux travaux sociologiques en éducation, le soin de ces réponses. En résumé, dans un contexte où l'absence de contact et l'isolement de l'élève peuvent représenter une double peine, l'accompagnement du détenu dans son parcours de formation universitaire est à inventer.

Ainsi, nous retenons qu'il existe un lien étroit entre l'activité pédagogique dispensée entre les murs et avec l'extérieur, la question de la création de supports numériques étant centrale pour notre étude. Par ailleurs, nous pouvons nous demander en quoi ce qui se passe entre les murs de la classe en prison est influencé réciproquement par des pratiques en dehors.

De ce point de vue, les activités sociales qui s'y déroulent, revêtent un caractère non spécifique parce qu'elles renseignent sur la place et le rôle de la prison dans notre

---

[66] Réflexion brièvement évoquée lors de la journée d'étude organisée par l'université de La Rochelle, une catégorie qui se trouve être questionnée aussi par les responsables éducatifs : http://www.canalc2.tv/video.asp?idVideo=10059&voir=oui&mac=yes&btRechercher=&mots=&idfiche=

société contemporaine, qu'elles rendent compte d'une parole circulante, maniée d'un acteur à un autre. L'hypothèse jusqu'ici formulée consiste à dire que l'enseignement est une activité sociale rendue nécessairement spécifique par l'organisation carcérale et ses acteurs, enseignants et élèves. Cette forme de revendication va avec une forme de justification de l'utilité de l'enseignement entre les murs. En effet, une étude socio-historique conduite sur la base d'expériences multiples (enseignants, détenus), dégage des logiques d'actions des enseignants en tant que professionnels de la prison.

Ces études sociologiques considérant la prison du point de vue d'une dynamique relationnelle entre elle et son environnement extérieur, nous pouvons nous demander si l'espace scolaire en prison est un espace de mise en visibilité des sanctions.

Mais, aucune de ces recherches est corroborée par des observations *in situ* d'usages et de pratiques des acteurs en action dans leur cadre d'activité habituels. Elles se focalisent sur des éléments appartenant certes à des situations particulières mais sortis de fait de leur contexte lors de l'analyse et de la communication des résultats. Ces recherches délaissent de notre point de vue la relation entretenue par l'interaction enseignant-étudiant avec l'activité sociale des études. La connaissance des usages, tant linguistiques que sociaux dans le cadre de situations d'enseignements, peut se combiner à l'étude de la réception des objets du discours dans un espace culturel défini. Dans cette perspective, il convient de questionner l'espace de cours comme un espace interactionnel. Nous nous intéressons aux études qui traitent des interactions en situation de classe selon une posture ethnographique. Elles questionnent plus particulièrement le rapport entre la classe et l'organisation de la parole.

2.3.4. Interactions dans la classe

La classe fait l'objet de travaux influencés par des postures ethnographiques (Mehan, 1979), par des analyses de l'institution éducative comme organisation structurante de la parole dans les interactions pédagogiques (McHoul & Watson, 1984 ; Macbeth, 1990 ; 1991 ; 1992, McHoul, 1978 ; 1990, Heap, 1985).

La classe est aussi entendue comme accomplissement pratique d'une activité routinière dans l'organisation scolaire (Mondada, 1995a, 2009). Mondada (1995a) affirme qu'une situation pédagogique, quelque soit l'environnement, est déjà un terrain spécifique et que l'ordre de l'interaction de la classe est lié à une négociation permanente de la place de chaque *membre*.

Ce point de vue souligne que la classe est habituellement étudiée en ethnométhodologie relativement à la réalité sociale de l'école (Payne, 1976 ; Coulon, 1993), à la construction des interrelations enseignants/enseignés (Charest, 1994) et à la maîtrise d'un langage « naturel » fondateur et omniprésent en classe (Watson, 1992), ou encore par rapport au thème des relations asymétriques, ainsi que le précise Boutet (2006 : 18) :

> *« Dans de nombreuses situations de services - qu'on pense à l'enseignement, aux soins médicaux, aux administrations, au tourisme - c'est l'agent qui possède les informations, les connaissances ; c'est lui qui comprend les procédures de l'entreprise concernée. Aussi les questions relatives à l'asymétrie ou la symétrisation des positions des interlocuteurs dans la relation de service, les questions relatives aux effets d'égalité ou d'inégalité dans l'interaction se posent souvent moins en des termes de purs rapports de forces, de pouvoir ou de domination, et plus en des termes de connaissances non partagées, d'accès inégal aux savoirs et informations pertinents ».*

L'étude de ces pratiques s'inscrit dans le champ des *Studies of work* (Drew & Heritage, 1992 ; Mondada, 2002 ; Heritage, 2004) et des *Workplace studies* (Luff et al, 2000). Elles traitent de l'orientation commune des participants dans l'interaction (dans une institution comme l'école, il existe des droits et obligations mis en œuvre collectivement). Elles supposent d'une part de mobiliser un savoir intériorisé sur l'institution, suivant des règles de conduite spécifiques à la classe d'une part, d'autre part des activités impliquant la parole et le rôle des technologies au travail d'autre part. Elles prennent en considération l'observation de processus, autrement dit des dynamiques et non des résultats et des pratiques sociales dans leurs contextes (*i.e.* salle de classe de centre scolaire en prison) ainsi que les « différentes entités concernées par les activités en cours » (Mondada, 2002 : 50).

La classe est présentée comme lieu de scolarisation et de socialisation. Du point de vue de l'analyse de conversation, ces deux processus sont considérés comme des expériences pour l'étudiant et l'enseignant. Le terme d'expérience intervient lorsqu'on privilégie, comme l'explique Mondada :

« l'observabilité de l'acquisition, du langage, de la cognition, de l'école, des relations sociales dans les interactions (qui) permet ainsi de redéfinir de façon spécifique des problèmes généraux et classiques » (1995 : 59).

Ainsi, la description des phénomènes interactionnels se jouant dans la classe constitue des « acts » ou « condition of competence » analysés d'après le repérage de séquences autrement dit de trajectoires définies comme « particular kind of repair sequence » (Schegloff et al, 1977). Le *classroom talk* ou la mobilisation du savoir et de la connaissance par la pratique de l'enseignant ne peut faire l'économie d'une adaptation du comportement conversationnel au contexte et ce dans le but de réussir à créer un ordre social.

Cette dernière pose les questions suivantes : comment se constituent les interactions participant de l'accomplissement de l'activité d'études ? Nous rendons compte d'un certain nombre d'indicateurs ethnographiques récoltés à différents niveaux d'un feuilletage de données, à la fois langagières, corporelles, comment celles-ci s'organisent-elles ? Comment se caractérise la relation entre les deux principaux acteurs, l'enseignant et l'étudiant ?

Pour répondre à ces questions, nous privilégions au chapitre suivant, la description des procédures mises en œuvre sur le terrain et qui de fait, sont étroitement liées à notre objet de recherche : de quoi parle-t-on lorsqu'il est question de formation universitaire à distance pour un public détenu ? Nous privilégions une approche ethnographique (Marcus, 1998), de façon à restituer des détails saillants d'activités pédagogiques, organisationnelles et de recherche. La description fait émerger un système global pas seulement caractéristique de l'organisation sécuritaire d'une prison, mais d'un environnement carcéral.

Plus particulièrement, la perpective que nous défendons traite des phénomènes langagiers et corporels qui émergent dans le déroulement de la *parole-en-interaction*. La parole est étudiée en tant qu'organisation de l'interaction fondamentalement liée aux procédures linguistiques co-construites par les participants en situation. Ainsi, l'étude conduite dans le champ des sciences du langage et plus particulièrement en analyse de conversation porte une attention particulière aux aspects méthodologiques et aux détails de

l'interaction saisis grâce aux enregistrements audiovisuels. Par conséquent, nous exposons les méthodes convoquées qui structurent le corpus et qui sont adaptées aux spécificités de la démarche de terrain entreprise.

Chapitre 3. La *parole-en-interaction* : activités et méthodes convoquées

L'ancrage social de notre recherche relève d'un contexte qui mobilise deux institutions, l'université et la prison. Notre démarche à la fois théorique et les méthodes de terrain convoquées, décrivent des pratiques propres au terrain difficile, sensible de la prison. Cependant au regard des études sociologiques sur la prison et l'enseignement en prison, les pratiques pédagogiques *in situ* sont peu explorées.

Ce chapitre s'articule autour d'une série de questions fondamentales pour circonscrire le terrain : comment « faire des études » en prison ? Comment entrer en prison ? Comment répondre à la demande sociale concernant l'amélioration du dispositif de formation universitaire à distance ?

Les réponses apportées, concomitantes à l'état de découverte du terrain, décrivent un processus complexe dont la portée sociale, pédagogique et analytique est à la fois globale et locale. Cette dynamique tient d'une part, au fait que l'enseignement en prison bénéficie d'un ancrage social fort qui est celui de favoriser la réinsertion des personnes détenues et d'autre part, à la spécificité des pratiques et des activités mobilisées par les enseignants et les étudiants. Celle-ci représente un enjeu important pour la pérennité de ce dispositif dans les établissements pénitentiaires.

Dans ce chapitre, nous présentons les méthodes ou activités structurantes mises en évidence par l'analyse de conversation ainsi que les pratiques organisationnelles mobilisées sur le terrain pour pouvoir accéder aux activités de cours. Pour terminer, nous exposons les choix méthodologiques pour la constitution du corpus et le traitement des données audiovisuelles.

3.1. Activités structurantes de notre démarche de terrain

3.1.1. La place centrale de la parole-en-interaction

La recherche sur le terrain est caractérisée par la présence de l'enquêteur en prison. Mais cette pratique ne va de soi, comme d'ailleurs en milieu non carcéral mais avec moins de sensibilité car elle est assujettie à une série de démarches qui participent de la configuration du terrain. Des négociations avec différents acteurs « clés » du milieu carcéral se déroulent préalablement à l'insertion d'un dispositif d'enregistrement, des

demandes d'autorisations rédigées auprès de la direction de l'administration pénitentiaire et de l'établissement. De fait, une tension jamais résolue traverse l'accès de tout chercheur dans ces établissements, comme l'explique Fabiani (1995 : 7) :

> *« Tout sociologue qui intervient en prison ne le fait que parce qu'il bénéficie de l'ouverture relative du système et de sa capacité nouvelle à tolérer le regard extérieur et l'objectivation ».*

Cette orientation croise la logique purement disciplinaire, constitutive de l'organisation carcérale, a fortiori quand la qualification de l'établissement est la « haute sécurité », comme dans le cas du site où les enregistrements ont été effectués. Une double orientation définit la rencontre entre logiques institutionnelles et trajectoire de recherche dans les situations de cours observées. Ces situations rendent perceptibles les tensions qui traversent le flux continu des activités de la prison.

Notre démarche de terrain envisage de manière centrale *la parole-en-interaction*. Elle sous-tend un point de vue orienté de manière réflexive vers des activités situées. Par situées, nous entendons les actions structurantes mises en place à différents moments, dans endroits diversifiés, par différents les acteurs et lors de plusieurs pratiques. Elles sont le site d'intentions, d'un travail de reproduction, d'adaptation, éventuellement de changements (Widmer, 1992). Autant de données de cadrage qui forment, au sens de Cefaï (2010 : 12) :

> *« [...] une ethnographie uni-site « stratégiquement située », intégrée à l'analyse d'autres sites qui donnent sens à ce qui se produit sur celui de l'observation afin de saisir le système global tel qu'il est vécu localement ».*

Il y a donc les données consécutives à une démarche globale d'ethnographie récoltées lors de déplacements répétés sur des sites institutionnels pénitentiaires, universitaire et éducatif, de l'observation *in situ* d'activités pédagogiques dans différents établissements pénitentiaires. Et celles issues d'une démarche locale basée sur l'enregistrement d'interactions entre enseignant et étudiants. La question des données devient alors pertinente en ce qu'elle génère des interactions particulières, réalisées de manière systématique lors de nos déplacements et avec les étudiants et les enseignants. Nous y reviendrons au chapitre suivant.

Le travail de terrain met à jour des méthodes, objets et faits. Il se conçoit de manière multi-référentielle, à la jonction de plusieurs domaines de recherches et par le biais d'une sphère de normes et de pratiques (Marcus, 2002). Il est caractérisé en espaces discontinus, *i.e.* l'enseignement en prison, les pratiques pédagogiques universitaires, les technologies éducatives et des interactions entre enseignant et étudiants. Marcus (1995 : 105) définit l'ethnographie multi-site comme suit :

> *« Multi-sited research is designed around chains, paths, threads, conjunctions, or juxtapositions of locations in which the ethnographer establishes some form of literal, physical presence, with an explicit, posited logic of association or connection among sites that in fact defines the argument of the ethnography ».*

En fait, il est question de faire apparaître progressivement les relations entre ces espaces et par conséquent, de restituer la différence de qualité et d'intensité des données et de ne négliger aucune question relative à l'accès et aux opportunités offertes sur les différents sites. Par conséquent, il s'agit de rendre compte de la difficulté d'exercer l'observation d'un monde sociale tel que la prison, c'est en fin de compte participer à l'émergence d'un sens commun à travers une parole en action qui s'attache à constituer le cadre d'action et d'interprétation. Comment entrer dans un environnement sécuritaire ? Quelles sont les pratiques méthodologiques qui émergent d'un tel environnement ? Quelle est la nature de notre engagement ? Quelles sont les formes de collaboration ?

Nous voyons que Widmer (1992), se rapportant aux travaux de Garfinkel, reprend la question de l'objectivité des faits sociaux sous l'angle des pratiques locales et organisées. Il pose qu'étudier les pratiques sociales permet à la fois d'élaborer des entrées multiples et de développer un ordre particulier en relation avec les autres ordres observés dans les pratiques.

En outre, toute pratique est le site d'intentions, d'un travail de reproduction, d'adaptation, éventuellement de changements. Mais ce sont également des aides à la compréhension et à la gestion de connaissances de l'environnement social. Les pratiques catégorisent d'une certaine façon les modes de transmission et de valorisation des trajectoires inter-personnelles. Emerson et al. (1995) signalent à leur sujet que la description ethnographique ne peut se départir de l'emploi de catégories et présenter des actions communes. En cela, poser la question des pratiques pédagogiques en prison,

revient à s'interroger sur le système de transmission et de valorisation des connaissances. Et au-delà de leur appréhension humaine, ériger ses pratiques au centre de notre questionnement scientifique, est d'un intérêt capital pour une nouvelle manière d'interroger la prison.

Par ailleurs, la démarche avancée par Naepels (2004) prône une critique réflexive des protocoles de recherche en milieu carcéral. Selon l'auteur, seule cette démarche fait de l'ethnographie un outil de recherche plutôt qu'un « marqueur professionnel ». C'est par la description précise des modalités de déroulement de l'enquête et de constitution des relations qui s'y construisent, que s'accomplit alors ce mouvement réflexif de réévaluation critique du terrain. Dès lors, il s'agira pour l'ethnographe d'éclairer ses interlocuteurs sur son rôle et ses objectifs. Cette démarche apparaît centrale pour la recherche que nous menons. En effet, l'explicitation de ce nous faisons conditionne l'accès aux établissements pénitentiaires. Cependant elle constitue aussi un frein car elle est vue aussi comme une intrusion, une forme d'observation dérangeante.

Une façon d'appréhender le milieu carcéral que Fabiani (1995) analyse. S'intéressant aux pratiques pédagogiques dans le cadre de l'activité de lecture en prison, il pose des jalons méthodologiques. Son examen rend compte de l'observation pratiquée en continu, celle qui s'exerce entre surveillant/détenu, entre détenu (1995 : 158) :

> *« Nous n'avons pu souvent que constater le caractère irréductiblement incontrôlable des situations d'observation, d'autant plus que le sociologue qui entreprend une investigation de l'univers carcéral côtoie à la fois les professionnels de l'observation que sont les surveillants et les détenus qui sont à leur manière des décodeurs de l'infiniment petit, du presque invisible et de l'à peine chuchoté ».*

Il soulève ici un point méthodologique intéressant car il admet que les difficultés du terrain ne sont pas seulement utilisées pour le décrire. Elles sont posées à des fins analytiques comme relevant des contraintes partagées par tous les participants, y compris l'observateur. Cette forme d'engagement est poussée jusqu'au boutiste dans des études menées par la *Convict Criminology*. Irwin (1987), Ross et Richards (2002) proposent un point de vue interne où l'enquête ethnographique est en fait nourrie par l'expérience carcérale des auteurs.

La démarche de terrain que nous empruntons est plus proche de l'ethnographie multi-site car elle est basée sur des données qualitatives différentes. Ainsi, les interactions que nous avons observées en prison et à l'extérieur sont récoltées à différents niveaux d'un feuilletage de données, langagières et corporelles. Autant de phénomènes particuliers qui caractérisent l'organisation séquentielle de la parole et qui envisagent les problèmes pratiques relativement à la place centrale que nous accordons à la *parole-en-interaction*.

3.1.2. Les formes d'organisation séquentielle de la parole

Avec l'analyse de conversation, nous considérons des situations quotidiennes, ordinaires et banales comme des ressources centrales pour l'appréhension du terrain. Toutes peuvent être saisies comme des évènements interactionnels redevables d'analyse (Bonu, 2004) et produites de manière endogène selon le principe défendu par l'Analyse de Conversation (*i.e.* AC), à savoir que les participants élaborent des méthodes et des procédures langagières et corporelles dans le déroulement de l'interaction.

En effet, l'AC vise à analyser les phénomènes langagiers, visuels et sonores co-produits de manière endogène et qui permettent d'accéder à la parole en tant qu'activité organisée et ordinaire en contexte. Ce qui pose la question du contexte comme enjeu pour l'usage du langage dans les interactions (Duranti et Goodwin, 2000 ; Goodwin, 1980, 1981a, 1981b). Partant, le contexte est alors entendu comme élément pertinent lorsqu'il se révèle dans l'organisation même de l'interaction. En ce sens, les interactions langagières sont organisées selon des séquences ordonnées d'actions pour conduire des activités ; elles jouent un rôle déterminant dans la manière dont les participants s'orientent dans les situations ou contextes dans lesquels ils s'engagent.

Les travaux conduits dans le domaine de l'AC se préoccupent d'analyser les problèmes pratiques émergeant dans le déroulement temporel de l'activité. Ces problèmes sont de différentes natures et l'analyste a pour tâche de les repérer par le biais de phénomènes langagiers et corporels qui émergent dans les séquences interactionnelles présentant une rupture avec l'activité en cours. Ce travail s'appuie sur des données

conversationnelles relevant d'*activités pratiques (*Mondada, 1995a). Celles-ci possèdent un caractère procédural et méthodique, *i.e.* l'habitat naturel du *parlé en interaction* (Bonu, 1992 ; Schegloff et al., 1996a). En effet, au cours de toute activité sociale ordinaire, les participants déploient une compréhension mutuelle de la situation (Schegloff, 1972 ; 1996b ; 2000) et comme Bonu (2012) le fait remarquer :

> *« [...] il faut montrer dans les conduites des participants comment les identités et les contextes sont construits, activés et agis. De même, quand il s'agit d'analyser une interaction dans une institution, comme un hôpital ou une école, au travail de l'analyste revient de montrer comment les individus construisent et invoquent le fait « d'être » médecins, patients, enseignants, élèves etc... Car les médecins et les patients, les enseignants et les élèves peuvent être orientés, dans leurs interactions (ou dans une séquence de celle-ci), vers d'autres catégories » (Bonu 2012 : 59-60).*

Pour autant, il ne s'agit pas de poser un principe «d'exclusivité, principe qui reviendrait à prétendre que l'AC ne se concentre sur la conversation quotidienne. En fait, l'AC a pour envergure d'étudier la conversation en tant qu'espace structurant de l'organisation sociale et des identités qui la traversent. Il est donc question de traiter les catégories relatives aux personnes comme structures émergentes de la parole (Sacks, 1972). L'AC a également pour objet, l'organisation des tours de parole comme des structures d'action (Schegloff, 1986) reposant sur deux principes : les unités de tour de parole et les procédures et techniques d'attribution des tours.

Le cadre notionnel de l'analyse de conversation convoque les interactions comme des éléments concomitants à une approche centrée sur l'activité sociale ordinaire (Sudnow, 1972 ; Sacks, 1989). En effet, il s'agit d'analyser l'organisation de la parole en interaction en situation de classe en prison par le biais des ajustements co-produits par les participants en présence (Conein, 1987 : de Fornel et Léon, 2000), en fonction des contingences individuelles et collectives qui se présentent à eux dans le déroulement de l'activité.

Nous choisissons d'examiner des phénomènes langagiers, visuels et sonores qui rendent compte d'une production endogène de l'organisation thématique de l'interaction (de Fornel, 1987 ; Pomerantz, 1984) et du système de tour de parole (Goodwin, 1981c, 2000, 2003, 2007 ; Schegloff, 2000). Nous interrogeons également les « formes de la topicalité » définies par Mondada (1995b) comme les mécanismes par lesquels les participants s'ajustent, coordonnent leurs actions par le biais de phénomènes de

topicalisation dans des activités situées d'apprentissage (Jefferson, 1980 ; Lerner, 1995 ; Button & Casey, 1985 ; Button, 1990).

Nous nous intéressons plus particulièrement aux formes d'organisation de la parole-en-action. Nous précisons notre approche en nous intéressant au choix de la *co-organisation* d'espaces interactionnels pour accéder aux activités de cours en prison. Selon Greco et al. (2009a : 265) :

> *« D'une part, l'espace correspond à l'environnement de la situation (l'espace d'un supermarché ou d'une rue par exemple) ; d'autre part, il est modifié par les pratiques et les déambulations des participants. Les pratiques langagières et les conduites corporelles des acteurs peuvent créer ainsi de nouvelles spatialités et redéfinir les frontières de l'espace ».*

Autrement dit, l'espace est co-construit. Les participants en mobilisent plusieurs de type institutionnel (prison, école et université). Dans le cadre de notre travail centré sur l'étude des interactions pédagogiques en prison, nous examinons des pratiques qui décrivent comment les individus en présence s'entendent sur des règles et des droits communs de gestion de l'espace interactionnel. En ce sens, nous nous appuyons sur les travaux de Bruxelles, Darses, Greco et Mondada (2003) pour questionner les procédés de transition à l'aide d'artefact et les travaux de (Greco et al. 2009a, 2009b, 2010), pour identifier les pratiques de co-conception des espaces interactionnels.

L'espace interactionnel est défini par les participants selon un « accord-cadre » (Goffman, 1968). Les principaux participants en classe le rendent pertinent ou non. En fait, ils produisent le fait objectif des études autrement dit, l'objectif poursuivi par eux dans le fait de suivre ou dispenser un parcours d'études en prison. Ainsi, ils posent l'existence d'un *background* des activités de cours en prison construit en interrelation avec les modes sécuritaires de la prison mais aussi avec des situations pédagogiques extérieures (formation des enseignants, expérimentations, partenariats).

Cette orientation pose la question d'une fragmentation de l'espace carcéral et de nouveaux modes d'exercice de la parole en interaction. Nous proposons de les spécifier au regard de méthodes ethnographiques constitutives de situations pédagogiques et institutionnelles saisies dans et hors de la prison.

Par ces travaux, nous saisissons les pratiques pédagogiques et les tensions qui traversent l'activité de cours en prison. Comme le postulent les études sociologiques examinées précédemment, les acteurs ou participants se soucient de rendre compte de ce qui se passe en prison. L'objectif est de restituer les situations qui nous amènent à appréhender les règles, droits et obligations des situations pédagogiques observées *in situ*. La prochaine étape de notre travail consiste à exposer la démarche ethnographique adossée à l'étude de la production intrinsèque des interactions pédagogiques.

Cela relève d'une activité de production de la parole à la fois organisationnelle et constitutive de l'ethnographie dans laquelle nous sommes engagée. En effet, la parole-en-interaction a une dimension organisationnelle présente dans l'ensemble des comportements des participants : dans leur connaissance, dans leur raisonnement concernant le fonctionnement des groupes, dans leurs actions quotidiennes. Enfin, elles sont constitutives (Mehan, 1978) car nous examinons les activités comme un agencement particulier de paroles à valeur d'actions (Relieu & Brock, 1995).

Par conséquent, nous posons que les méthodes convoquées sont produites en fonction des problèmes pratiques posés de façon systématique et à différents niveaux organisationnels. Nous les regroupons en trois activités : celle dite pédagogique, celle d'entrée en prison et celle de recherche. Pour chacune, nous précisons les actions mises en place par le biais de descriptions et caractérisées, dans le corps du texte, par un encadré et une police en italique. Cette méthode fait l'objet d'un autre traitement car elle est constitutive, selon nous, de la relation entretenue par des interactions en environnement carcéral, les activités pédagogiques et le dispositif de recherche,.

La démarche que nous pratiquons et qui lie ethnographie et analyse de conversation se justifie par la nécessité d'éprouver le milieu carcéral et de s'extirper des contraintes pénitentiaires pour mieux les faire participer à la configuration de notre dispositif de recherche. Dès lors, l'objectif est de conserver des traces, capter une réalité, des usages stabilisés ou émergents, mettre en perspective des attitudes et des phénomènes.

Pour y parvenir, deux champs d'investigation sont privilégiés, celui de l'élaboration de situations à la croisée entre institutions pénitentiaire, éducative et universitaire et celui des interactions entre enseignant et élèves. La prochaine section adopte une orientation organisationnelle, laquelle spécifie les éléments saillants de l'accès aux activités de cours en prison.

3.2. Pratiques organisationnelles de l'accès aux cours : états des lieux

Notre démarche ethnographique se caractérise selon un ancrage social particulier. Il concerne l'amélioration d'un dispositif d'enseignement universitaire à distance adapté aux détenus et d'une identification de besoins techno-pédagogiques en matière d'accès aux ressources numériques dans le domaine de l'enseignement en prison. Elle s'inscrit dans une dynamique d'échanges, de réseaux, à l'intersection entre domaine universitaire et carcéral dans un cadre pédagogique. Il met en évidence :

> *« [...] des éléments aussi divers que les associations qui gravitent autour des prisons, certains contrats passés entre l'établissement pénitentiaire et des partenaires extérieurs [...] » (Combessie, 1996 : 15).*

Dans cette perspective, nous décrivons des situations *vécues* - qui ne sont pas posées *a priori* - mais qui se révèlent structurantes pour décrire l'activité sociale des études en prison et saisir la parole-en-interaction entre enseignants et étudiants. Les accès aux activités de cours dans différentes prisons[67] rendent compte de pratiques organisationnelles : des démarches administratives et protocolaires, des échanges avec un interlocuteur privilégié, le Responsable Local d'Enseignement (*i.e.* RLE), des expérimentations pédagogiques et la création de supports numériques.

3.2.1. Agenda de la recherche et le RLE comme interlocuteur privilégié

Accéder à l'activité d'études en prison passe nécessairement par des démarches administratives et protocolaires. Celles-ci rendent possible l'entrée en prison. Elles prennent la forme d'échanges de méls ou téléphoniques ou bien de documents officiels.

[67] Voir leur description au chapitre 1.

Elles s'articule autour d'une demande récurrente de description des phases scientifiques et de restitution de la recherche.

Plus particulièrement, à la maison centrale de Saint-Maur où sont réalisés les enregistrements, il s'agit de fournir des demandes d'autorisations, d'enregistrements ainsi que des lettres de motivations. Un premier document fait état de la démarche scientifique. Il est destiné au chef d'établissement pénitentiaire. Un second écrit par les enseignants-chercheurs, présente les objectifs de la démarche. Un troisième précise l'intérêt à effectuer des enregistrements audiovisuels et validé par un haut fonctionnaire de la direction régionale pénitentiaire. Bien que ces demandes soient probablement justifiées par le caractère peu commun de l'entrée d'une caméra en prison à des fins de recherche, elles participent à la constitution de l'agenda de notre recherche.

Une autre méthode qui s'est imposée à nous pour l'accès au dispositif d'études en prison est de privilégier un interlocuteur, le Responsable Local d'Enseignement. Il tient un rôle bien précis dans notre enquête.

En effet, la collaboration avec le RLE est une façon d'entrer sur le terrain. Les entretiens téléphoniques ou par mails échangés avec lui convoquent notre posture de profane de la prison, à qui il faut expliquer un certain nombre de choses : remarques formulées par les enseignants sur la tenue vestimentaire, la présentation du statut, les signes de féminité.

C'est donc lui qui nous informe, au cours de réunions préparatoires, des modalités d'accès à l'établissement pénitentiaire dans lequel il exerce. Il nous accompagne dans les démarches administratives. Ainsi, il transmet la pièce d'identité, nous aide dans la rédaction des demandes d'entrée et autorisations d'accès des personnes et du matériel. Il demande à ce que nous détaillons les étapes et le contexte de production de notre recherche et à ce que nous précisions les cours auxquels nous souhaitons assister.

L'agenda prend en compte nos déplacements à l'intérieur des établissements et s'établit en fonction des cours auxquels nous voulons assister. Il traite également du temps relatif à la thèse et aux travaux conduits dans les projets présentés en introduction.

Comme nous l'avons précisé, l'accès aux activités de cours nécessite une préparation spécifique. Le concours de notre université de rattachement est indissociable de l'anticipation de nos pratiques de recherche et elle est élaborée au fil d'entretiens et de réunions avec des RLE ou des enseignants. Ces échanges à distance sont le lieu des premières pratiques entre enquêteur et enquêté. Dans ces situations, comme le précise Mondada (2007), les consignes traitent de manière symétrique les chercheurs et les locuteurs. Nonobstant, en formulant leurs consignes, les enseignants déploient un rôle d'interface entre la prison et l'université et garantissent qu'une fois dans le centre pénitentiaire, tout se déroulera suivant le plan annoncé. Notons que très souvent, leurs recommandations portent sur l'empathie inévitable avec les personnes incarcérées.

De cette manière, le RLE apparaît comme un expert, un professionnel de ce terrain connaissant les exigences sécuritaires et en mesure d'en révéler les procédures usuelles.

3.2.2. Expérimentations pédagogiques

Nous appelons « expérimentation pédagogique », une situation qui facilite l'accès aux activités de cours. Elle possède une dimension pratique effective et présente notre démarche comme un but pour le déploiement d'une recherche au plus près du terrain. Elle doit s'entendre comme une expérience provoquée en vue d'observer le (ou les) résultat(s)[68], encadrée juridiquement. Elles reposent sur des tentatives de valorisation de l'enseignement supérieur en prison et de ses spécificités et sur des problèmes liés à l'enseignement à distance universitaire et les contraintes du milieu carcéral. C'est pourquoi il convient ici de poser que notre façon d'appréhender le terrain résulte de ces structures de participation et des problèmes pratiques qu'elles supposent.

Ces expérimentations définissent l'accès aux activités de cours à plusieurs niveaux d'entrée en environnement carcéral :

- elles en font un « facilitateur » d'accès aux établissements pénitentiaires car elles posent la dimension pratique de notre recherche ;
- elles en font un moyen pour constituer un réseau institutionnel ;

[68] Définition consultable sur : http://www.cnrtl.fr/definition/expérimentation

- elles présentent notre travail d'enquête comme un but pour le déploiement d'une recherche au plus près du terrain.

Mais ces entrées ne vont pas sans poser des problèmes pratiques. Deux d'entre elles se sont déroulées au cours de notre enquête. La première concerne deux réunions pédagogiques tournées en visioconférence et la seconde porte sur la mise en place d'un DAEU numérique.

Les réunions par visioconférence se sont déroulées entre l'année 2008 et 2009, entre des enseignants de l'université Montpellier III et des étudiants et le RLE de la maison centrale de Saint-Maur. Elles ont pour objectif de résoudre certains problèmes organisationnels et pédagogiques rencontrés par un groupe d'étudiants, détenus à la maison centrale. Ce groupe suit un cursus de licence par le biais d'une formation à distance. Il a des difficultés à suivre l'organisation de la licence car les cours sont mis à disposition au fil de l'eau, sur la plateforme pédagogique de l'université. Nous devons préciser que cette mise à disposition des ressources au fur et à mesure de l'année est due à une adaptation nécessaire des ressources au public des étudiants détenus et préfigure le développement final de cette recherche sur la nécessité de mettre en accord usagers étudiants détenus et enseignement numérique à distance.

Les problèmes pratiques qui se posent à ce groupe d'étudiants ainsi qu'au RLE se répartissent en trois sous-domaines : l'organisation de la formation, les modalités d'enseignement comme la correction des travaux envoyés par le groupe d'étudiants ou encore l'approfondissement de certaines parties du cours et la mise en place d'un dispositif spécifique comme un tutorat multi-site. Ils tendent vers l'amélioration des conditions d'apprentissage pour le groupe d'étudiants inscrits dans le même parcours d'études, de la transmission des cours et du soubassement technologique en lien avec le profil d'enseignement qu'ils suivent, *i.e.* l'enseignement à distance. En fait, l'expérimentation de réunions pédagogiques en visioconférence doit pouvoir apporter des éléments de réponse au problème de l'accessibilité des cours, principalement en prenant en compte l'organisation du temps de la journée en prison.

Par ailleurs, l'usage d'un dispositif visiophonique est envisagé comme une autre forme de réception des cours en ce qu'elle est organisée préalablement : les détenus sont réunis au même moment au même endroit tendus vers le même but à savoir échanger sur les problèmes administratifs et pédagogiques dans le cadre de cursus universitaire présent. Puis, elles mobilisent de part et d'autres de l'écran, un espace qui au titre de l'expérimentation n'est dédié qu'à des réunions pédagogiques en vidéoconférence :

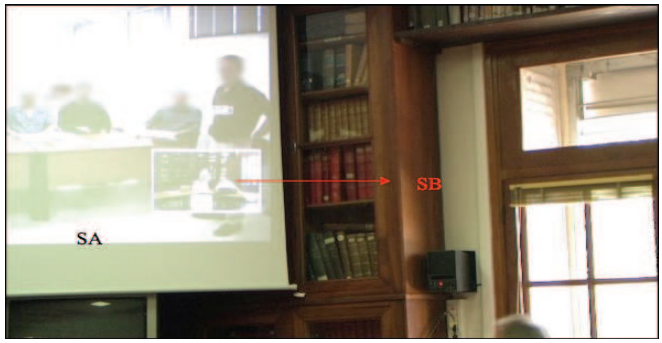


Image 2 : Prise de vue des lieux réunis par le dispositif visiophonique (SA : site pénitentiaire / SB : site universitaire)

Le lieu de l'expérimentation est du côté de l'établissement carcéral d'une salle d'audience située dans la partie administrative de la maison centrale de Saint-Maur et de celui l'université Montpellier III d'une bibliothèque. Ce type d'aménagement vise à limiter les déplacements en dehors de la prison et de fait à réduire le coût de l'organisation des transferts des détenus dans le cadre d'une séance pour une remise de peine par exemple. En préparation à la première réunion en vidéoconférence, plusieurs membres du personnel de surveillance et d'enseignement sont mobilisés (le RLE, un capitaine, un lieutenant et un surveillant-chef du personnel de surveillance) dans le but d'évaluer la qualité de la connexion entre les deux lieux.

Après plusieurs tentatives infructueuses, la tension monte entre les personnes présentes. Le temps et les moyens sont aménagés par rapport à ce qui est habituellement pratiqué pour chacune des activités, de surveillance et d'enseignement. Par conséquent, la visioconférence s'insère dans un flux d'activités spécifiques à la détention et à l'administration pénitentiaire.

La seconde expérimentation concerne la création d'une formation numérique dans le cadre de l'enseignement du DAEU littéraire auprès de personnes détenues. L'expérimentation est formalisée par une convention de partenariat, tripartite entre le Centre Pénitentiaire de Réau où se trouvent les élèves concernés par la formation - c'est également l'une des prisons équipés du dispositif de serveur interne mis en place par l'UPR de Paris - l'Université Montpellier III qui délivre les cours et l'Unité Pédagogique Régionale d'Île-de-France (UPR)[69]. De plus, la récente ouverture du CP de Réau fait de cette expérimentation, un lieu propice à l'exercice de nouvelles pratiques.

Les objectifs de cette expérimentation sont les suivants : l'accès de la formation du DAEU à un plus grand nombre d'étudiants, l'accès au contenu de formation et le développement de nouvelles formes de tutorat, établir des modalités administratives et pédagogiques pour l'accès au DAEU, proposer un coût raisonnable pour la formation, un planning et le rôle des différents partenaires. Pour le moment, plusieurs universités prennent en charge ce type de diplôme en formation continue: Paris VII (SEE), l'Université Pierre et Marie Curry et Paris-Est. Cependant les équipes pédagogiques qui assurent le relais et de fait la pérennité de ce dispositif de formation en milieu carcéral, font face à des résistances.

Elles sont de deux natures, pédagogique car le contenu proposé varie beaucoup selon les universités et organisationnelle, en particulier pour les examens, très souvent en décalage par rapport à l'organisation des examens pour les autres étudiants.

Il s'avère donc primordial de communiquer sur l'organisation administrative et pédagogique dès le début de la formation afin que les étudiants en connaissent les tenants et les aboutissants. La formation au DAEU est actuellement dispensée en présence et à distance sous format papier et grâce à l'implication des équipes enseignantes, des bénévoles.

L'autre objectif est de répondre au problème de la sécurité du matériel informatique passe par l'utilisation de terminaux. Rappelons que le dispositif élaboré par l'UPR de Paris fait que les ordinateurs ne contiennent ni disque dur, ni lecteur de disquette, ni lecteur de CD/DVD et les ports USB. Ils sont par conséquent, entièrement tributaires du serveur sécurisé qui centralise toutes les informations.

---

[69] La convention est consultable à l'annexe 3.

Ce système permet de retrouver ses documents d'une séance sur l'autre quel que soit l'emplacement physique de cet utilisateur. Par ailleurs, il peut s'envisager selon des processus d'une grande souplesse pour le travail de l'intervenant avec ses élèves ou ses stagiaires. On peut ainsi sécuriser une zone d'échange afin que l'étudiant ou dépose des documents que seul le formateur pourra consulter, modifier ou imprimer. Par la mise en place de journaux, il est possible de visualiser précisément l'activité du serveur. L'enregistrement des documents sur le serveur associé à l'impossibilité de communiquer entre élèves donnent à ce dispositif une excellente traçabilité.

En outre, cette expérimentation pose le problème pratique de l'usage des cours et l'aide aux étudiants : comment les garantir sans connexion Internet ? Il est difficile d'envisager des échanges (a)synchrones entre tuteur et/ou enseignant et étudiant. La solution privilégiée dans le cadre de cette expérimentation est donc la création d'une formation numérique. Les objectifs pédagogiques qui la sous-tendent concernent l'accompagnement pédagogique de l'étudiant, l'accessibilité des cours sous deux formats, numérique et papier, l'appropriation par l'étudiant de son parcours d'apprentissage grâce à une progression par module de formation. Ce qui nous amène au quatrième objectif, celui de la certification qui a pour but de rendre la progression de l'élève plus visible.

Les actions prévues pour répondre à ces objectifs sont établies dans le cadre de la convention de partenariat : le passage de tests de niveau, l'inscription de plusieurs détenus au DAEU littéraire de l'université, le montage d'un DAEU numérique et la sensibilisation des enseignants universitaires à ce type d'étudiants. Ces actions posent une série de problèmes organisationnels et pédagogiques[70] : la distance géographique, le contrôle de l'administration pénitentiaire sur les contenus, les compétences en terme de technologies numériques et de création de cours pour les enseignants universitaires, la familiarisation avec la plateforme pour les enseignants sur place et le transferts des ressources de cours d'un poste informatique à un autre dans un établissement pénitentiaire, qui rappelons-le,

[70] Ils sont envisagés sous l'angle de propositions pédagogiques conçues et/ou réalisées tout au long de l'étude. Nous proposons de les analyser au dernier chapitre, afin de spécifier le mouvement de réflexion nourri par les phénomènes observables dans les interactions.

possèdent plusieurs quartiers de peine et par conséquent, plusieurs salles de cours réparties sur tout l'établissement.

Par conséquent, ce type d'expérimentation met en évidence la nécessité que les enseignants spécialisés réalisent le travail d'encadrement et fassent le lien (en particulier le RLE), avec l'université. D'abord, pour répondre à des questions d'ordre méthodologique ou théorique - celles qui ne pourraient être résolues par l'enseignant sur place - différentes ressources pédagogiques comme la vidéo ou l'enregistrement audio peuvent être utilisées.

L'expérimentation consiste à mettre à disposition du contenu numérique niveau DAEU et à établir une organisation précise de la formation, de façon à ce que les enseignants du centre pénitentiaire de Réau puissent rapidement organiser la formation de leur côté. Au terme de la première et seule année de partenariat, un DAEU numérique pour les détenus est mis en place sur la plateforme pédagogique de l'université Montpellier III où les enseignants déposent l'ensemble des ressources.

Ainsi le lieu mais également l'usage de ces deux expérimentations détourne celui habituel du lieu et des personnes. En effet, elle nécessite le réaménagement de lieux comme la salle d'audience qui devient salle de cours, de nouvelles procédures pédagogiques et organisationnelles comme l'envoi de cours ou l'échange entre université et enseignant en prison par courrier électronique ou par téléphone.

Puis, elle rompt avec la multi-activité de la détention puisqu'elle demande à ce que les détenus et les enseignants en prison ou à l'université se mobilisent autour d'une activité singulière que ce soit la vidéoconférence ou le suivi d'un enseignement à distance numérisé.

Par ailleurs, lorsque nous demandons à pénétrer l'enceinte des établissements pénitentiaires et à étudier la mise à disposition des cours par différents services de l'université, nous intervenons au titre d'une personne « étrangère » à l'organisation carcérale et universitaire. Ce type de traitement suppose que nous nous identifions comme étudiante, sous couvert d'une responsabilité juridique et dans la mesure où notre travail est encadré par les enseignants universitaires et en prison.

Ces deux expérimentations réalisées à un an d'intervalle montre que le contenu numérique et l'organisation de la formation sont des points clés du dispositif de formation

universitaire à distance. Elles sont le lieu privilégié pour justifier des aménagements nécessaires du côté de la détention et la démarche d'entrée en prison.

Elles mettent en évidence la nécessité d'adapter des pratiques pédagogiques du côté éducatif et universitaire. De ce point de vue, nous pouvons souligner une autre pratique organisationnelle relative à la réalisation de supports numériques de cours pour des étudiants, détenus à la maison centrale de Saint-Maur et à la maison d'arrêt de Fresnes.

3.2.3. Création de supports numériques à destination d'étudiants détenus

Les détenus concernés sont inscrits en formation universitaire à distance à l'université Montpellier III. Nous les rencontrons lors de nos observations d'activités de cours dans les centres scolaires des établissements susdits. Il s'agit de leur remettre un cédérom où sont téléchargés les cours correspondant à leur cursus en enseignement à distance, en l'occurrence la première année de la Licence Médiation Culture et Communication. Trois supports du type de celui que nous présentons à l'image ont été réalisés. Ce support est en réalité un CédéRom sur lequel est gravé un fichier. Ce fichier regroupe tous les cours du second semestre.

Nous les téléchargeons depuis la plateforme d'apprentissage en ligne de l'université Montpellier III et les constituons en un parcours pédagogique avec l'utilisation du logiciel de chaîne éditoriale *Opale*. Les cours sont organisés en rubrique mais leur contenu n'est pas modifié.

Image 3 : Page de présentation du cédérom, il est réalisé avec la chaîne éditoriale OpaleSup (Février 2011)

Ce type de réalisation est concomitante aux expérimentations décrites. Elle s'adresse à un nombre restreint d'étudiants : de quatre inscrits en enseignement à distance en 2010, l'effectif est descendu à trois l'année suivante. De plus, rappelons que le niveau supérieur est représenté seulement par 1,6% de la population scolarisée. Ainsi, cette réalisation se veut adaptée aux pratiques observées *in situ* et répond à des attentes en matière d'enseignement à distance pas seulement observables dans ce contexte.

En résumé, la démarche de terrain proposée défend un accès aux activités de cours dans les conditions requises par l'analyse de la *parole-en-interaction*.

Dans la partie suivante, nous exposons les méthodes et outils d'analyse concomitants aux phénomènes saisissables dans l'interaction. Elles soutiennent la relation entretenue par des interactions en environnement carcéral, les activités pédagogiques et le dispositif de recherche.

3.3. Choix des méthodes de recueil et de traitement des données

Rappelons que notre étude a cela d'original par rapport aux approches sociologiques recensées qu'elle s'appuie sur une ethnographie instrumentée de pratiques pédagogiques dans des situations vécues dans le cadre carcéral, universitaire et éducatif. Elle se donne pour ambition d'analyser des séquences interactionnelles à partir des outils de l'analyse de conversation. Les méthodes convoquées s'inquiètent de la régularité de phénomènes langagiers, visuels et sonores saisis grâce à des enregistrements audiovisuels d'activités de cours dans la maison centrale de haute sécurité de Saint-Maur.

En fait, les activités sociales constitutives de cette démarche de terrain en environnement carcéral, révèlent des phénomènes interactionnels dans la manière de gérer la séquence d'ouverture du cours. Dans l'un d'entre eux, un cours de méthodologie d'analyse de texte qui s'adresse à des détenus inscrits en licence Sciences du Langage à l'université Montpellier III, nous posons que les participants rendent compte de l'organisation de l'activité autrement dit de leur propres manières d'envisager cette activité pédagogique et ce par « la manière dont ils s'orientent dans l'espace de travail [*i.e.* la salle

de classe], par leurs positions physiques, leurs gestes et leurs paroles [...] » (Suchman, 1990).

Le dispositif d'enregistrement audiovisuel est en fait constitutif de la mise en relation que nous voulons établir avec les participants des situations observées car il est une manière d'engager la conversation. Cette démarche pose le langage et son expression la plus visible – la parole - au centre de nos préoccupations de recherche.

Les méthodes mobilisées en AC font intervenir un dispositif centré sur l'enregistrement et la transcription des interactions saisies dans leur déroulement temporel. En ce sens, il s'agit de considérer que le langage accompagne et soutient l'activité sociale. Il témoigne de l'engagement et de l'implication de l'acteur. Dans notre étude, pour chaque participant à l'activité pédagogique, les mots utilisés et les gestes qui les accompagnent rendent possible la désignation de l'objet didactique discuté ou de la tâche à réaliser. Les déictiques (ici, là, maintenant, celui-ci, etc.) par exemple permettent la construction d'une référence partageable, de donner des instructions pour l'interprétation de cette référence dans son contexte d'occurrence. De sorte que la première difficulté est de se défaire de catégories à priori, routinisées et de reconstruire l'interaction comme un nouvel espace d'apprentissage. Au sens de Gumperz (1982 : 71) :

> *« Si toutes les cultures savent distinguer des activités telles que bavarder, discuter et faire une conférence, chaque culture possède en revanche ses propres contraintes qui s'exercent non seulement sur le contenu mais aussi sur les manières dont les activités sont effectuées et signalées ».*

Dans un même mouvement l'étude des activités, en tant qu'elles constituent une organisation, saisit ce qui se déroule au sein d'une situation de formation faisant intervenir un enseignant/formateur et des étudiants.

Par ailleurs, l'utilisation de technologies contribue à l'exhaustivité des données, la dissociation du temps de la recherche du temps du professionnel, celui qui œuvre sur le terrain quotidiennement. En fait, chaque enregistrement, par la possibilité d'une écoute et d'un visionnage répétés, met à disposition des détails dans l'activité. Pris dans leur

dimension interactionnelle, ces détails deviennent pertinents pour l'analyse dès lors qu'ils sont rendus visibles par les participants verbalement et corporellement (Bonu, 1992).

Ainsi le dispositif d'enregistrement audiovisuel que nous avons mis en place est organisateur d'activités. Les activités enregistrées - des séances de cours - sont autant d'activités fondamentalement en lien ou en rupture avec l'environnement contraint de la prison. Il met en évidence l'impact des technologies sur les pratiques dans les activités pédagogiques. En fait, il contribue à la mise en place de méthodes adaptées aux contingences de l'organisation pénitentiaire et éducative. En effet, les fonctions contraignantes de la technologie en environnement carcéral accroissent les moyens mis en œuvre pour les contourner, les affronter ou les accepter.

La description en particulier de notre activité de recherche est également une façon de caractériser les données enregistrées et d'expliquer en quoi l'enregistrement audiovisuel de situations de cours fait émerger les méthodes par lesquelles les participants interprètent l'activité en cours. Suivant cette démarche ethnographique, il nous faut à présent proposer des méthodes qui élaborent le corpus. Bonu (1992) met en avant une sociologie de l'action et montre l'intérêt qu'il y a à considérer à la suite de Sacks, la conversation comme entrée pertinente pour l'analyse des données. Avec ces méthodes et à partir du corpus établi par le groupe ITEEC, nous constituons un corpus original de séquences interactionnelles qui révèlent, par une série de phénomènes langagiers, visuels et sonores, les éléments considérés comme les plus pertinents par les locuteurs, en situation de classe. Les données caractérisent des interactions particulières entre étudiants et enseignant mais également avec le dispositif de recherche. Celles-ci sont générées par la spécificité même du terrain (Alidières et al, à paraître).

Les données générées, construites grâce aux méthodes proposées par l'AC (transcription fine des phénomènes langagiers, visuels et sonores ; extraction de séquences interactionnelles) constituent un corpus en sciences du langage d'activité de cours en prison. Dans un premier temps, nous présentons le mode recueil des données, puis les méthodes de traitement et enfin, celles de constitution du corpus.

3.3.1. Dispositif d'enregistrement et données audiovisuelles

La méthodologie de recherche suivie met à jour des pratiques sociales *in situ* considérées comme des évènements interactionnels redevables d'analyse (Bonu, 2004). Elle sont produites de manière endogène (Goodwin, 1980 ; 1981a ; 1981b ; 1981c). En ce sens, l'usage de la vidéo relève :

> *« [...] du fait que les enregistrements permettent une réécoute infinie de ce qui s'est passé, et donc un retour constant sur les évènements à étudier dans leur intégralité » (Mondada, 2005 : 2).*

Elle permet d'étudier l'agencement des actions mobilisées par les participants dans le déroulement temporel interne à l'activité de cours en-train-de-se-faire et par la co-production d'un tableau ordonné de l'activité (Goodwin, 2000 a) :

> *« A systematic framework for investigating the public visibility of the body as a dynamically unfolding, interactively organized locus for the production and display of meaning and action ».*

L'examen de la parole-en-interaction nécessite de considérer les séquences au cours desquelles les participants rendent significatifs des positions dans l'espace du cours, des opérations gestuelles associés à des objets. Autrement dit, les éléments du cadre de participation (Goodwin, 2007) se révèlent aux yeux de l'observateur (postures corporelles et phénomènes vocaux) et sont saisissables par la transcription de l'organisation de tours de parole).

Il est donc question ici de la dimension écologique des structures du cadre de participation et des pratiques situées (Goodwin, 2003 ; Kendon, 1997 ; 2000). Le rôle de l'analyste consiste à identifier ces séquences dans un cadre interactionnel qui n'est pas donné une bonne fois pour toute mais qui est esquissé par les participants.

Dans cette perspective, il importe que les méthodes convoquées prennent en compte l'orientation des participants dans les activités de cours par rapport au dispositif de recherche.

Mais, la réception de la vidéo est projetée dans un dispositif rendu spécifique par le caractère multiple du traitement de la caméra. Les différentes activité de cours saisies voient les participants - enseignants et étudiants - rendre pertinente la présence de la

caméra et l'identifient en tant qu'artefact à caractère exogène qui produit des inscriptions destinées à circuler.

Ainsi, l'instrumentation de cette recherche se caractérise par l'emploi d'une ou plusieurs caméras, d'un micro. L'ensemble est disposé de telle sorte que le champ de cadrage soit le plus large possible. L'utilisation de la caméra fait l'objet d'une spécification préalable aux autorités et sujets filmés. Du coup, notre ethnographie implique des principes déontologiques et juridiques vis-à-vis des participants (Mondada, 2006).

Nous retiendrons que les demandes d'enregistrement sont en partie motivées par la présence d'un dispositif d'observation similaire - sur le plan technique - au dispositif d'observation professionnel mis en place en détention et pour lequel il nous faut avoir une posture *non ironique.* Celle-ci préconise toute absence d'évaluation sur les actions des participants dans le déroulement d'activités prototypiques.

3.3.2. Pratiques et méthodes structurantes pour le traitement des données

Par méthodes structurantes, nous entendons montrer la nécessaire application de certaines méthodes de traitement des données, relativement à l'aspect sécuritaire du contexte de leur recueil. Ses méthodes ne sont pas véritablement originales, elles visent surtout à traiter les dimensions éthiques, juridiques. Par exemple, il ne convient pas de positionner la caméra vers les fenêtres des salles de cours, de façon à ne pas révéler l'organisation spatiale de l'enceinte de la maison centrale de Saint-Maur.

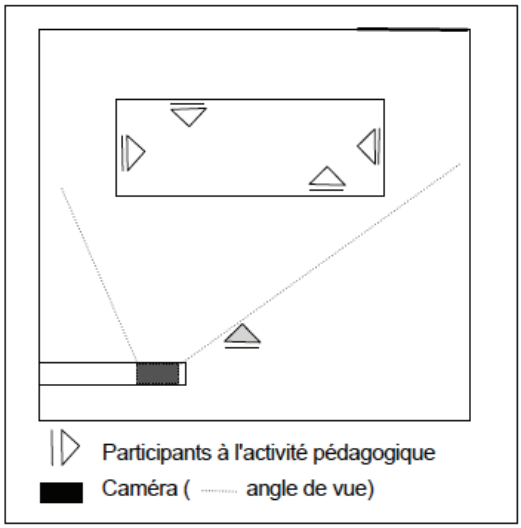


Image 4 : Placement schématique de la caméra dans l'un des cours enregistrés

Les données doivent donc être anonymées, une procédure de traitement de l'image qui consiste sur le plan technique, à faire subir à l'image - qu'elle soit fixe ou en mouvement - différentes transformations à l'aide de logiciels de traitement vidéo et d'image du type *Final cut* ou *Gimp*[71].

Dans une approche multimodale de l'activité, il est indispensable de conserver une bonne visibilité des visages et des membres supérieurs. De leur netteté dépend en partie la description et l'analyse des données. En fait, l'attitude générale des participants doit être perceptible pour une restitution fidèle des indices corporels et langagiers. C'est pourquoi l'application de filtres convient davantage aux images en mouvement. A l'inverse des images fixes qui peuvent se satisfaire de flous de type gaussien[72] sur les visages si l'on centre notre description sur les objets.

Par ailleurs, l'anonymat contribue à référencer les données en appliquant des codages pour chaque enregistrement. Il a pour rôle de poser des procédures à partir desquelles les participants sont amenés à s'observer eux-mêmes, voir à s'analyser et à se reconnaître comme des sources potentielles de savoirs et non à se faire connaître comme un individu dans un mode de subjectivation. Le recours à l'anonymat complexifie l'accès

[71] Le premier permet un traitement plus important que le second, qui lui ne traite que les images fixes.

[72] Nous apposons un filtre sur des images fixes ou en mouvement qui floute les visages selon un périmètre pré-sélectionné.

aux données visuelles et par là, l'étude de l'agencement des actions dans leur déroulement temporel et leurs connexions avec d'autres contextes d'activités : la détention et l'administration.

En ce sens, la transcription restitue un certain nombre d'éléments multimodaux. L'AC recourt à la transcription fine des tours de parole dans le but d'accompagner l'analyse. La transcription soutient l'écoute répétée des enregistrements mais aide surtout à rendre compte de l'organisation des tours de parole, selon les phénomènes observés. Ainsi, elle s'envisage comme un outil analytique décrivant le déroulement séquentiel de l'interaction. L'utilisation de signes[73] rappelle le caractère méthodique de la transcription et permet de caractériser les éléments langagiers et corporels des participants. D'ailleurs, la plupart des enregistrements effectués rendent compte d'un environnement sonore perturbateur pour l'écoute. En mobilisant cette procédure, il importe aussi de montrer les difficultés du terrain qui sont manifestement récurrentes dans ce type d'environnement. Beaucoup d'enseignants en font état au cours de nos rencontres : le bruit assourdissant des lourdes portes qui s'ouvrent d'un quartier à un autre, celui des trousseaux de clés pour accéder aux quartiers ou aux différents bâtiments de la prison.

3.3.3. Méthodes de constitution du corpus

Nous proposons d'élaborer des micro-collections de phénomènes portant sur la relation entre séquences d'actions et activité. Nous choisissons de les appeler des « extraits » de façon à caractériser le lien entre les éléments d'un tout qui consiste en un corpus multi-dimensionnel de séquences interactionnelles particulières et en même temps intrinsèquement liées au terrain investigué. Cette posture méthodologique caractérise plusieurs phénomènes dont il est question dans notre analyse. Nous considérons que cette méthodologie de recherche est une activité sociale à part entière dans le contexte choisi car les participants rendent compte du caractère spécifique du dispositif de recherche instrumenté.

[73] Cf. convention de transcription

La démarche ethnographique en milieu carcéral est donc définie par une amplification de la pratique d'observation et de celle de participation. Elle privilégie l'accès aux pratiques *in situ* et qui ne se limite pas aux centres scolaires en prison. Il importe en effet d'investir par nous-même des pratiques de réalisations de supports numériques, des projets, des expérimentations. Notre activité d'enquête est adaptée aux spécificités du terrain. Cependant, les données recueillies montrent que saisir la parole dans l'interaction n'est pas une affaire commune. Et ce n'est pas tant les démarches administratives que les négociations avec les acteurs sur place qui s'avèrent difficiles : la présence d'une caméra en prison est une action constitutive de ce type de terrain et elle fait l'objet de procédures d'amplification de phénomènes (Fabiani, 1992).

Par conséquent, l'enregistrement audiovisuel de la *parole-en-interaction* est vu comme une activité sociale qui souligne le rapport entretenu par les spécificités du terrain, les données audiovisuelles avec les méthodes de constitution de corpus inspirées de l'AC.

Pour exemple, dans l'un des cours filmés nous observons que l'étudiant positionné face à la caméra frappe entre ses mains à la manière d'un « clap » de cinéma. Manifestant un intérêt au déroulement de l'activité, il est le premier à considérer la caméra comme dispositif de mise en image jusqu'à projeter la présence d'un tiers absent lorsqu'il intervient sur les difficultés qu'il y a à suivre un cours (« les horaires intempestifs ») et à tenir un statut d'étudiant en prison. En dirigeant son attention vers la caméra, l'étudiant détourne en partie l'activité d'enseignement au profit d'une mise en scène.

Dans ce même cours, un autre étudiant placé de profil ne traite pas la caméra. Ce qui est tout aussi remarquable vu la manière dont s'oriente le troisième participant, qui est dos tourné à la caméra. De cette façon, il remplit la fonction contraignante de l'objet. Cet aspect est particulièrement remarquable pour la mise en place de notre méthodologie.

Elle met en évidence les injonctions sécuritaires produites à l'encontre de notre dispositif audiovisuel - les autorisations préalables d'entrée du matériel dans l'enceinte de la prison, le visionnage des enregistrements par les autorités de surveillance et de contrôle de l'établissement pénitentiaire, les consignes relatives à l'emplacement de la caméra dans les salles de classe, la signature d'un contrat qui engage notre responsabilité juridique dans l'exploitation publique et scientifique des données audiovisuels - relèvent du droit à l'image et de la procédure d'anonymisation des personnes filmées.

L'approche par l'enregistrement audiovisuel prend en compte les pratiques de recherche et des participants. En ce sens, le dispositif de recherche peut aussi être analysé comme un événement discursif et interactionnel à part entière. Cette forme d'analyse considère le langage comme un instrument fondamental des activités sociales et, plus particulièrement, traite les interventions, les tours de parole des différents participants, comme des actions produites et comprises, donc placées, dans le déroulement temporel de l'activité.

Par conséquent, saisir les interactions pédagogiques *in situ* constitue un moyen de comprendre ce qui se déroule au sein d'une situation faisant intervenir un enseignant et un ou plusieurs détenus. Elle renseigne sur le locuteur, sur ses systèmes de valeurs, son histoire personnelle, la place qu'il cherche à se donner, à défendre. Dans ces approches, le langage traduit, exprime, revendique les appartenances identitaires personnelles et/ou collectives. Elle enracine la parole singulière dans une culture partagée. Les locuteurs déploient des phénomènes qui se sont construits de manière individuelles et s'adaptent aux situations telles que le locuteur les perçoit. Elle marque ainsi la singularité de l'interaction mise en œuvre par le locuteur et le couplage avec la situation socialement et culturellement installée. Elle rend l'observation de l'*activité-en-train-de-se-faire* possible. Elle témoigne de l'engagement et de l'implication des acteurs de la situation. Les mots utilisés et les gestes qui les accompagnent rendent possible la désignation de l'objet discuté ou de la tâche à réaliser.

Au terme de ce chapitre, nous dégageons les constats suivants :

- que le dispositif d'enseignement en prison est un espace situé à la croisée de différentes logiques institutionnelles et réceptionnant différents types de savoirs : savoirs sur la prison, savoirs expérientiels et professionnels, *trajectoires personnelles et scolaires* ;
- les détenus qui suivent un parcours d'études veulent recouvrer une certaine liberté et s'évader, « par l'esprit », de leur catégorie de détenu ;
- les enseignants revendiquent un rôle spécifique et une liberté pédagogique dans l'exercice de leur profession ;

- le domaine universitaire souhaite étendre sa présence en prison. Elle met en perspective des rencontres entre des acteurs et des lieux d'observation à l'intersection entre des domaines d'activité *a priori* éloignés les uns des autres.

Chapitre 4. Activité d’études en prison : analyse de formes de participation et de conversation

La recherche en sciences du langage que nous menons se différencie des approches sociologiques recensées sur le sujet parce qu'elle s'appuie sur l'observation soutenue sous la forme d'une démarche ethnographique de pratiques en situations vécues dans le cadre carcéral, universitaire et éducatif, et l'analyse de séquences interactionnelles dans une perspective d'analyse de conversation.

Sur le premier point, nous avons mis en évidence un espace d'investigation dont la particularité est de lier les organisations carcérale, éducative et universitaire. Cette dynamique tient au fait que l'enseignement en prison bénéficie d'un ancrage social fort qui est celui de favoriser la réinsertion des personnes détenues. Elle relève de la spécificité des pratiques et des activités mobilisées par les enseignants, qui représente un enjeu important pour la pérennité du dispositif dans les établissements pénitentiaires français.. L'étude ethnographique de l'activité sociale des études en prison pointe l'absence d'interaction avec les enseignants universitaires ou encore l'isolement des détenus. Mais elle montre surtout que des interactions ont bien lieu avec d'autres étudiants - détenus et les enseignants sur place. Notre travail consiste à montrer en quoi elles participent de l'accomplissement d'un parcours d'études universitaires en prison, quelles sont les problématiques sociales et pédagogiques qu'elles mettent en lumière (en relation avec l'introduction des technologies éducatives).

En découvrant de quelle manière les *membres*[74] restituent une situation de cours localement, c'est-à-dire dans le moment de l'interaction, nous pouvons découvrir en même temps ce qu'ils savent de l'organisation sociale dans laquelle l'interaction est produite. Ainsi, comme le décrit Sacks (1992 : 183) :

> *« Nous aurons alors sélectionné un phénomène dont on peut étudier la connaissance qu'ils en ont. [...] Ce gain - que nous pouvons peut-être découvrir ou rendre plus claires des particularités dont l'organisation est accessible - peut constituer de manière relativement distincte un gain que représentent les études sur la vérité d'un énoncé quelconque formulé par les membres. Il y a là une première raison de s'intéresser aux énoncés susceptibles d'être vrais formulés par les membres. À nouveau, l'intérêt de la chose consiste en ce que nous sommes amenés à procéder à des explorations contrôlées par les énoncés auxquels nous avons affaire - dans le*

[74] Il s'agit là d'un terme spécialisé pour désigner l'ensemble d'opérations pratiques au niveau du « sens commun » qui produit l'appartenance d'un individu à l'activité. Ces opérations pratiques sont les descriptions que les ethnométhodologues s'attachent à faire du monde social étudié.

domaine de l'organisation sociale. Et les énoncés que nous choisissons isolent pour nous des états dont l'accessibilité aux membres présente pour nous un intérêt direct ».

Il est donc question que les analyses s'adossent à la profonde continuité que les activités sociales en prison ont avec l'extérieur. L'étude de l'organisation de la *parole-en-interaction* est élaborée en relation avec ce flux, et c'est peut-être là une des caractéristiques des interactions analysées. L'organisation du dispositif d'enseignement, de la détention et du cours lui-même dépend de la connaissance qu'ont les participants de cette inter-relation. En ce sens, les séquences d'actions ont un intérêt technique - au sens d'une place précise - dans des conversations ou des activités pédagogiques.

Les analyses sont conduites sur la base de données audiovisuelles enregistrées en situation de cours en prison. Toutes ces situations sont filmées par une seule caméra dont les prises de vue sont fonction de la configuration de la classe[75]. Cette demande peut paraître anecdotique au yeux du lecteur. En réalité, elle est importante pour la suite de nos propos car elle signifie que les participants savent à l'avance que la situation filmée va être soumise au contrôle de l'image par l'administration pénitentiaire. Elle motive leur décision pour l'enregistrement et elle souligne le fait que plusieurs détails physiques, voire oraux, sont évincés par le cadrage en plan large. Le corpus se focalise sur des séances de cours de préparation à l'obtention de diplômes niveaux trois et quatre[76] ainsi que sur une séance de cours hors-cadre scolaire. La distinction cadre/hors cadre est essentielle à la poursuite de nos analyses. Dans le corpus constitué, elle donne à discerner des modes d'engagements différents.

Ainsi, une activité comme la préparation aux examens relève du cadre scolaire institutionnel. Une activité hors-cadre scolaire est généralement le fruit d'une concertation entre enseignant et étudiants. Elle est typique de la démarche volontariste de l'enseignant et des détenus. En effet, ces activités sont généralement non-reconnues par l'Éducation Nationale et elles visent des compétences suite à des besoins pédagogiques exprimés par

---

[75] Cette variation de position de la caméra et par là-même la nôtre, a pour but de respecter l'une des demandes de l'administration pénitentiaire de ne pas filmer vers l'extérieur de la prison.

[76] Pour rappel, les niveaux trois et quatre correspondent respectivement au niveau scolaire BEPC et niveau baccalauréat et supérieur.

les étudiants[77]. Mais elles relèvent en même temps d'un cadre organisationnel plus étroitement lié aux aménagements spatiaux et temporels de l'administration pénitentiaire[78].

Les analyses prennent la forme de micro-collections constitutives d'espaces pédagogiques d'enseignements formels et informels. Les questions fondamentales qui guident donc les analyses sont les suivantes : qu'est-ce qui caractérise ces usages non attendus ? Plusieurs questions guident notre analyse dans les prochains chapitres : comment se caractérise l'activité d'études dans une zone d'intersection prison / pédagogie ? Quels détails saillants les participants mettent-ils en œuvre ?

Le positionnement adopté consiste en ce que ces usages, même s'ils ne sont pas attendus, n'en sont pas pour autant spécifiques. Notre but est de caractériser les activités langagières, corporelles et non les individus. Nous entendons questionner ces activités dans le sens de pratiques et de raisonnements de l'action sociale, dans une perspective de l'analyse de conversation (Atkinson, 1982 ; 1992).

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, ces pratiques sont autant de trajectoires organisationnelles, de mise en œuvre d'une activité qui s'insère dans le flux continu de la prison et s'adapte aux contraintes de l'organisation (Boden, 1994 ; Bonu, 2007). Une adaptation que les enseignants eux-mêmes revendiquent sous l'angle de spécificités dans leur travail quotidien : la pluralité des profils, les contraintes sécuritaires et disciplinaires ; la promiscuité entre détenus et surveillants.

Dans la configuration la plus usuelle, les enseignants et les élèves se retrouvent dans une salle de cours du centre scolaire. Le cours démarre une fois que les « mouvements » depuis la détention jusqu'au centre scolaire sont effectués. Par conséquent, l'ouverture d'un cours en prison doit résoudre des problèmes récurrents liés à cette procédure et doit accomplir dans une économie de temps une transition entre une

---

[77] Ici, nous faisons un renvoi au point 1.2.3. du chapitre premier de cette thèse où il est question des activités d'éducation informelle en prison.

[78] La preuve par les témoignages réguliers qui apparaissent dans la presse. Ils relatent des activités culturelles, éducatives visant à « faire sortir le détenu de sa cellule ». Il serait intéressant d'étudier la trajectoire médiatique de ce type d'évènements, la manière dont ils sont réutilisés par l'administration pénitentiaire, leur portée souvent extra-locale. Le nombre croissant de ces activités a valeur d'effets d'annonces. Il serait intéressant de voir comment elles sont caractérisées par les acteurs impliqués dans ce type d'évènements sociaux.

situation où les activités quotidiennes dans l'institution sont multiples, chronométrées, surveillées et une situation où l'attention de tous les participants est focalisée sur une même activité pédagogique (Datchary et Licoppe, 2007).

Ce qui définit une séance de cours en prison est donc la possibilité pour les participants de rompre avec la multi-activité de la détention, de s'évader par l'esprit, de donner du sens à la peine, d'avoir un lien social avec l'extérieur, de s'adapter aux contraintes organisationnelles.

Notre intérêt se situe au niveau d'un problème pratique qui se pose à l'enseignant et aux étudiants : comment parvenir à « faire cours » tout en considérant deux exigences. La première est de s'assurer que le cours présenté à la caméra soit ordinairement constitué par rapport à l'activité en cours, celle de la captation audiovisuelle. La seconde est que le cours soit cohérent avec les attentes constituées (des formes d'anticipation sur le déroulement de l'activité) qu'on peut se faire du cours à venir avec la distribution des rôles et des places que l'activité suppose.

Dans cette perspective, il est nécessaire de recourir à la notion de frontière en analyse conversationnelle (Turner, 1976 ; Atkinson, 1979 ; Greco et al. 2009a, 2009b ; Greco et al. 2010 ; Rollet, 2010) pour caractériser les données. En effet, la notion de frontière vient en appui de l'examen de tensions marquées ou flottantes entre des foyers d'attention multiples. C'est pourquoi nous proposons de questionner la pertinence de certaines séquences comme propriétés endogènes de deux trajectoires d'activités : non-institutionnelle et pédagogique. La première traite d'un cadre de participation où enseignant et étudiants s'orientent manifestement vers une activité de cours à proprement parlé, projetée, mais qui n'est pas une activité de cours (soit par rapport au parcours d'étude classique lui-même, soit par rapport au thème introduit). La seconde porte sur des séquences au cours desquelles les participants rendent pertinente la spécificité de l'activité pédagogique en prison.

Dans une première partie, nous nous intéressons à des séquences d'actions qui rendent compte d'un ordonnancement particulier, autrement dit « de quelque chose qui caractérise vraiment les véritables circonstances des locuteurs » (Sacks, 1992 : 192). Il

s'avère en effet que des règles procédurales relativement à des actions langagières comme « poser des questions », « répondre aux questions » ou « démarrer un cours », sont traitées de manière interstitielle. Les participants convoquent des procédures organisationnelles à l'intersection de domaines d'activités sociales : l'organisation carcérale, le cours et le dispositif de recherche. L'interstitialité se constitue typiquement avant que le cours ne débute comme l'atteste l'orientation de l'ensemble des participants.

Dans une seconde partie, nous étudions la manière dont les locuteurs par leurs énoncés montrent la spécificité de cette activité. Nous examinons cette question à partir de cas d'actions de prises de parole entre enseignant et étudiants. Plus précisément, nous nous focalisons sur la notion de co-participation notamment. Celle-ci sous-tend la relation entre les objets sociaux d'activité d'études et d'enseignement.

Après avoir présenté le cadre de participation des séquences à l'étude, nous isolons un phénomène précis qui caractérise le problème pratique posé aux participants. Alors, il est question d'en analyser la portée séquentielle afin qu'au terme de chaque section, nous soyons en mesure d'interroger les éléments visant à caractériser une activité interstitielle d'une part, et une activité pédagogique en prison d'autre part.

L'analyse devra permettre de caractériser l'interaction sans rien dire de sa spécificité en prison, et de définir l'interstitialité comme un mode organisationnel, procédural, de l'interaction. Il est question également des méthodes mises œuvre par les participants et d'apprécier en quoi la notion de frontière peut être convoquée.

Comme il a été évoqué en introduction, nous observons que dans des activités de cours, il semble y avoir une forme d'interstice, dont la nature peut-être décrite ainsi : une activité de cours attendue, c'est-à-dire adaptée aux contingences organisationnelles d'un cours en prison, mais qui n'est pas un cours. Nous distinguons plusieurs actions toutes initiées par l'enseignant : le body torque, le geste iconique et l'action de « donner sa source » et « établir un diagnostic de la situation ». Ces analyses s'appuient sur plusieurs extraits visant à rendre intelligible la façon dont les participants traitent la phase

d'ouverture et la constitution d'un espace interactionnel. Nous proposons par la suite de différencier interstice et activité interstitielle.

4.1. Séquence projetée

4.1.1. Observations préliminaires sur le cadre de participation

L'activité à l'étude est observée dans le cadre d'enseignements formels de préparation à des examens (baccalauréat, DAEU, Brevet des études) et informels hors cadre scolaire (analyse de texte). Un enseignant (*i.e.* Esg) et un ou plusieurs étudiants (*i.e.* Etu) se retrouvent dans différentes salles du centre scolaire de la maison centrale de Saint-Maur. Tous les participants ont à disposition un certain nombre d'objets (cahiers, feuilles, crayons, livres) éparpillés sur les tables réunies de sorte à former un espace commun.

Elle est systématiquement introduite par une séquence interactionnelle dont l'action consiste à justifier la présence du dispositif de recherche dans la classe : saisir les formes de réception des cours en prison dans le but d'améliorer de proposer des aménagements techno-pédagogiques, pour la conduite d'études universitaires. Cette séquence est positionnée en ouverture ou en clôture de l'évènement interactionnel et est initiée par l'enseignant ou par un étudiant. Remarquable en début d'activité, cette séquence marque l'installation des participants dans l'activité pédagogique après le passage par l'espace de détention et le sas de sécurité placé à l'entrée du centre scolaire. Par conséquent, cette activité interstitielle doit être entendue comme une pratique qui prend en compte des foyers d'attention multiples. Elle est rendue visible lorsque l'enseignant ou l'étudiant désigne explicitement la caméra ou le chercheur et l'intègre ainsi dans le cadre de participation. L'enseignant pointe le dispositif de recherche sous l'angle de différents phénomènes que nous proposons d'analyser à la suite.

Un premier positionnement offre une prise de vue en plan large de manière à saisir les postures corporelles et le regard des participants (image 5), un second a un rétrécissement de focale pour mieux saisir les gestes de manipulation (parce qu'il serait pertinent pour les participants) des dispositifs d'inscription (livres, feuilles, cahiers) (image 6).

Image 5 : Cadre de participation au début de l'enregistrement

Image 6 : dispositifs d'inscription pédagogiques

Ainsi, les différentes méthodes recensées permettent aux participants de projeter l'activité à venir qui n'est pas celle attendue, de souligner l'organisation exceptionnelle de cette même activité et de mettre en évidence le rôle joué par l'enseignant. Dans ce qui suit, nous allons présenter une trajectoire séquentielle qui apparaît à plusieurs reprises dans le corpus. Celle-ci caractérise l'orientation multimodale systématique et en même temps variable de celui qui gère l'espace interactionnel au carrefour de plusieurs activités : organisationnelle, institutionnelle et pédagogique. Le phénomène qui nous intéresse est le *body torque*.

Il constitue une pratique méthodique pour accomplir une action particulière : délimiter différents foyers d'attention (entre participation des étudiants, pratique professionnelle de l'enseignant et démarrage et arrêt de notre caméra). Pour cela, nous réunissons des occurrences de *body torque*. Les environnements retenus sont deux séquences d'ouverture et une de clôture, dans le cadre de deux enseignements formels et d'un autre, informel. Ils constituent des lieux, pour l'enseignant, pour structurer l'interaction.

Au terme de notre analyse, il s'agit d'interroger la possible généralisation de l'activité interstitielle en tant qu'objet du discours de la pratique professionnelle de l'enseignant.

4.1.2. Pratiques de *body torque*

La pratique du *body torque* est rendue pertinente par l'enseignant au cours des ouvertures de séances de cours, dans le cadre d'un enseignement formel ainsi qu'une séance de clôture, au cours d'un enseignement informel. Elle montre cette orientation multiple, en cours de construction du cadre de participation au cours de laquelle l'enseignant adopte une série de gestes et de postures révélatrice de cette question de l'interstice.

En effet, l'interstice entendu comme espace situé entre les éléments d'un tout, le *body torque* est tout à fait à propos. Cette pratique est typique d'un agencement d'éléments langagiers et corporels qui forme un tout, placé de manière systématique en début de séance. Schegloff (1998) caractérise ce phénomène comme une action immédiate qui projette une instabilité posturale, un « moment de rotation du corps » au cours duquel différentes résolutions possibles de cette instabilité sont mises en place par les participants. En ce sens, l'auteur pose que le déploiement ou le redéploiement du corps peut être compris comme un composant ordonné de l'organisation par laquelle certaines trajectoires de conversation sont accomplies méthodiquement par les participants. En ce sens, ce phénomène est vu comme ressource structurante pour l'interaction.

Il s'agit d'observer les orientations des segments du corps situés au-dessous et au-dessous de deux points majeurs d'articulation, la taille et le cou. En fait, le tronc est orienté dans une direction différente des jambes. Cette position suggère une réorientation majeure du corps vers un interlocuteur ou vers un évènement et se présente comme une alternative structurelle par laquelle les mouvements du corps réels peuvent être sélectionnés. De tels mouvements peuvent être vus comme entraînements méthodiques, des façons de faire quelque chose.

Par exemple, nous devrions voir la « tête revenir » comme non pas un mouvement automatique, mais comme un mouvement qui reflète peut-être une décision de résoudre le moment de rotation. Le traitement du mouvement de rotation comme déploiement du corps

instable suggère une praxis corporelle sous-jacente, orientée vers la minimisation du mouvement de rotation. La divergence d'orientation des segments du corps entre tête et buste est utilisée pour afficher des orientations progressives ou naissantes vers plusieurs cours d'action. Ainsi, l'examen de la relation entre attitude et mouvement de rotation du corps en particulier renseigne l'état de l'interaction comme une exposition du participant et son alignement dans l'interaction.

Les questions pourront donc être : comment l'enseignant traite les interventions des étudiants ? À quel moment séquentiel le body torque est-il accompli ? Ce phénomène est-il significatif de la trajectoire séquentielle de la parole de l'enseignant ?

Une première observation montre que le cadre interactionnel se réalise au moment où le participant procède de la torsion du corps et de la tête et où son regard est dirigé vers un autre point d'ancrage que celui du début de l'activité. Ce phénomène invite donc à tenir compte des postures physiques des participants ainsi que des objets mobilisés au moment de torsions du corps afin de saisir les actions dans lesquelles les personnes s'engagent.

Un premier extrait délimite les phases de déploiement du *body torque* et leur lien avec le développement des séquences d'actions qui marque le début de l'activité. L'enseignant (Esg) est en train d'inviter le groupe d'étudiants placé face à lui (Etu1, Etu2, Etu3) à poser des questions sur un thème implicitement donné à l'oral mais que le *body torque* élucide.

Sacks et Schegloff (2002) décomposent le mouvement comme suit : la taille est l'axe pivot à partir duquel le buste prend une orientation différente du bas du corps ; le regard suit ce même mouvement jusqu'à ce que le participant retrouve sa position initiale. Dans les séquences en examen, le problème pratique qui se pose à l'enseignant est de délimiter l'activité de cours montrée à la caméra. En ce sens, nous posons que le phénomène de *body torque* accompagne l'intervention orale de l'enseignant. Ce dernier mobilise différents artefacts particulièrement pour circonscrire l'orientation des locuteurs dans un cadre interactionnel qui n'est pas celui habituellement sollicité. Pour spécifier leurs orientations, la transcription multimodale apparaît la plus propice.

Elle décrit les gestes effectués durant le déroulement de la parole, en indiquant le début et la fin par des repères insérés à des points précis du tour (par exemple, l'enseignant

lève le pouce droit vers la caméra en même temps qu'il parle (l.3) et le maintient levé (l.4). Cette première séquence démarre par l'enseignant placé dans le côté gauche de l'image. Il est assis sur l'une des tables et fait face aux élèves alors qu'il présente son côté droit à la caméra. Son buste est droit et sa tête est légèrement inclinée en avant, son regard est posé sur le second élève à droite de l'écran. Cette position le surélève par rapport au groupe ; sa main droite (poing fermé et pouce tendu) est positionnée à hauteur de la poitrine, en direction du dispositif de recherche.

Le *body torque* signifiant une orientation corporelle spécifique et un engagement autre que l'engagement principal de la partie inférieure du corps, il s'agit pour l'ensemble des extraits qui vont suivre de caractériser les séquences d'actions dans lesquelles sont engagés les participants.

Le premier extrait est typique d'une activité interstitielle organisée séquentiellement par l'enseignant. Il s'agit d'un cours de préparation au baccalauréat, situé dans une des salles de classe du centre scolaire de la maison centrale de Saint-Maur. Le cadre de participation est le suivant. L'enseignant est assis face à un groupe d'élèves, les jambes dans l'axe de la caméra et le buste tourné vers le groupe. Dans ce groupe, chacun observe une orientation différente par rapport à la position de l'enseignant (image suivante).

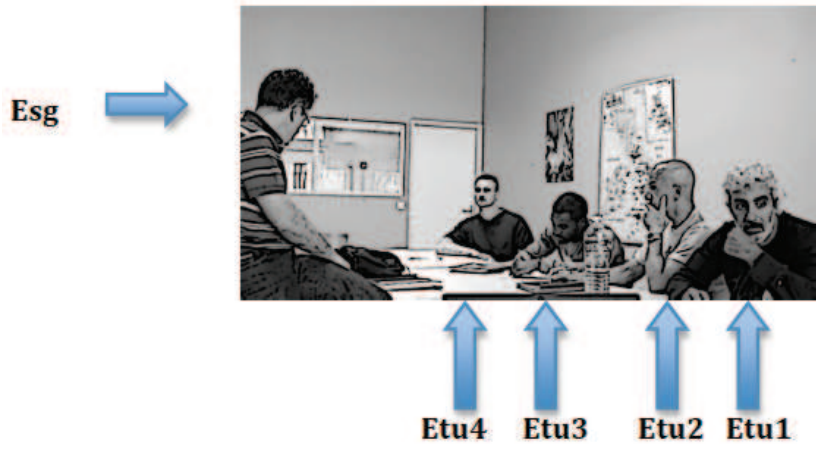


Image 7 : postures des participants

L'étudiant dans le coin droit de l'image regarde d'abord dans une direction hors champ puis en direction de la caméra (Etu1) ; à sa droite l'étudiant regarde l'enseignant (Etu2) ; à côté de lui, un autre étudiant (Etu3) écrit sur une feuille posée devant lui ; enfin l'orientation du dernier (Etu4) prend en compte le groupe, l'enseignant et se rend visible à la caméra. Manifestement le cadre de participation est tendu vers deux extérieurs. Celui visible dans le champ de la caméra (la porte et les vitres visibles sur le mur du fond ouvrent sur le couloir du quartier socio-culturel[79]) ; et celui des murs internes de la prison pour lequel nous avons interdiction de filmer. Le cadre de participant est donc orienté de manière à traiter la caméra et la consigne de l'institution pénitentiaire.

La séquence à l'étude montre l'enseignant prenant la parole et s'engageant dans la phase d'ouverture de l'activité. Il doit résoudre une série de problèmes pratiques dans un déroulement temporel particulier. Les actions qu'il déploie prennent en compte plusieurs foyers d'attention sans que toutefois l'enseignant semble s'orienter vers une phase de résolution.

Une première action montre l'enseignant engagé dans l'introduction d'un topic interactionnel. La configuration gestuelle de l'activité (l.1-4) montre l'enseignant identifiant déjà trois espaces d'échanges : le groupe avec lequel il interagit en employant le « on » généralisant et en délimitant l'espace temps entre *l'action-en-train-de-se-faire* et le « cours stricto sensu » (l.2) ; le dispositif de recherche qu'il désigne de sa main droite (l.1) et l'activité elle-même qu'il décrit (l.2-4). Il caractérise ici une première phase, paumes en avant (l.2), un geste qui décrit un arrêt dans son élan initial. Il fonctionne de manière à marquer une transition entre l'activité attendue et celle qui va finalement avoir lieu localement.

[79] Le quartier socio-culturel regroupe les infrastructures dédiées aux activités culturelles et scolaires (salle de concert/théâtre, bibliothèque, salles de cours, salle multimédia).

(1) cours 04/06/09 MOV0F8 - corpus prison ITEEC - 01:04

1 Esg *euh de
pouce droit vers caméra''''.....>

2 *avant qu'on commen*ce:: *le cours stricto sensu↑*
*paumes en avant---**

*geste montre---------**

3 *puisque: i'faut en profiter↑*
*pouce droit vers caméra---->**

4 > si vous avez des questions à poser *d'façon euh<
.....>

5 h j'pense que bruno* tu s'ras là demain
*body torque''''''''**

```
6        ¨aussi: euh:(.) à une *partie* du cours de daeu
                               *geste vers élèves*
```

```
7        donc **tu f'ras philo mais euh (.)&
              **geste--------------------->9
```

```
8   Obs  d'accord
9   Esg  &p't^être faire moitié moitié ou quoi
```

Une seconde action (l. 1-9) est saisie dans des séquences où l'enseignant convoque une série de procédures organisationnelles dans le but de traiter la présence exceptionnelle du dispositif de recherche. La séquence examinée montre une série de gestes iconiques qui participent du cadrage spatial et temporel de l'activité.

Cette séquence peut être détaillée de la manière suivante : l'enseignant observe une posture en début de séquence. Le bras du corps orienté vers la caméra et le buste en direction du groupe d'étudiants. Il effectue d'abord le geste de désignation du dispositif de recherche ; puis il esquisse un mouvement de rotation en direction de sa main gauche et de la montre plus précisément. Ce geste est suivi d'un mouvement vers l'avant des deux mains, paumes ouvertes présentées face au groupe d'élèves. L'activité gestuelle de l'enseignant démarre en même temps qu'une marque d'hésitations (l. 1 : « euh de »). Le locuteur amorce à la suite un mouvement complexe pour référer au problème de la sélection de l'activité en cours. Ce mouvement est ordonné en phases successives affiliées à plusieurs expressions verbales (l. 2-3). Suit une séquence où l'interlocuteur propose une raison à la sélection du dispositif de recherche « puisque: i'faut en profiter » et revient au

geste initial, le pouce droit vers caméra. Elle constitue la réparation. Le tableau suivant est une vue générale de la relation entre séquence conversationnelle et geste :

« euh de »	**Position** →	Geste 1 : pouce droit pointé en direction de la caméra
« Avant qu'on commence »	**Position** →	Geste 2 : les deux paumes des mains présentées de face au groupe d'étudiants
« le cours stricto sensu »	**Position** →	Geste 3 : amène son poignet gauche vers lui et regarde la montre
« puisqu'i faut en profiter »	**Position** →	Geste 4 : répétition du geste 1

Figure 3 : Segments interactionnels

Les gestes affiliés aux expressions verbales rendent compte de tentatives pour caractériser l'activité en cours. Les gestes iconiques sont organisés de façon à ne pas entraîner susciter, voire autoriser, de façon locale et contextuelle, une action du destinataire. Ainsi, l'enseignant introduit un thème avec l'énoncé « si vous avez des questions à poser d'façon euh » (l.4), suivi d'un tour où l'observateur est nommé. Ce tour (l.5) ratifie la présence de l'observateur, mais le désigne également comme éventuel récepteur des questions. Pour autant, c'est seulement après l'intervention (l.6-7) de l'enseignant où il caractérise des activités futures que l'observateur (l.8) manifeste son accord.

Par conséquent, l'instabilité posturale projetée par l'enseignant rend compte de l'organisation séquentielle en tant qu'interstices. Ici, le tour (l.8) porte soit sur sa position de récepteur des questions soit sur sa position d'accompagnateur au cours du lendemain.

La portée séquentielle du *body torque* fonctionne ici comme un interstice entre une organisation générale et un problème local qui est d'installer une *activité attendue qui n'est pas du cours.* En accomplissant le *body torque,* l'enseignant introduit la présence du

dispositif comme pertinence conditionnelle dans l'organisation thématique. Surtout, cela permet aux autres participants de prendre en compte deux unités de participation : [caméra avec chercheur] ou [caméra sans chercheur]. Par conséquent, l'interstitialité peut-être vue comme une méthode pour l'élaboration du cadre de participation. Elle rend compte d'une zone de droits et d'obligations dans laquelle le dispositif de recherche aurait un rôle à jouer qui peut être étendue temporellement et spatialement et dont la nature reste à préciser mais qui est manifestement entendue par le groupe d'étudiants.

Le second extrait montre une occurrence du phénomène de *body torque* déployée en plusieurs séquences d'actions, toutes orientées vers des réglages organisationnels de l'activité du cours. L'enseignant les justifie par une série de procédures visant à traiter temporellement et spatialement le dispositif de recherche dans l'organisation de la journée.

(2) cours 03/06/09 MOV0E6 - corpus prison ITEEC - 01:02

```
1   Esg  alors *ce qui a c'qu'on fait aussi quand même
               *geste montre + reg--->
```

```
2        c'est qu'aujourd'hui on va finir un p'tit peu plus tôt
3        à quatre heures* *et d'mie&*
         -------------->* *reg vers etu1*
4   Etu1 [+ou:i+
          +ouvre feuille de cours+
5   Esg  [&*et puis faut qu'on est le temps de repasser*
           *geste et reg vers obs--------------------->*
```

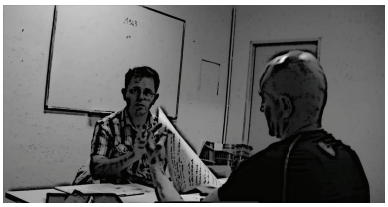
```
6        *avec bruno là-bas* pour aller euh:
         *reg vers etu1--->*
```

```
7   Etu1 ouais parce que vous allez euh (0.01) au socio après
8   Esg  ouais après on va au socio
9        et pis faut *mettre en place* le::
```

```
                    *geste vers caméra*
10        faut aller chercher l le poste de: le poste vidéo
11        pour le mettre là-bas donc +euh:
    Etu1                              +....>

12  Etu1 +d'accord∇+
         geste feuille-->
13  Esg  *après le temps de faire::*

         *geste-------------------->
```



```
14        (0.02)+
    Etu1 ,,,,,,+
15  Esg  +*hhvoilà*+
    Etu1 +pose la feuille+
         *......body torque>
```

```
16  Esg  donc (.)*
         ,,,,,,,>*
```

```
17        on reprend un peu sur la ↑négation↑
```

Le cours à l'étude se déroule entre un enseignant (Esg) et un étudiant (Etu1) inscrit dans un parcours scolaire de niveau brevet des études. Les participants poursuivent un cours sur la négation dans l'objectif de préparer au diplôme du Brevet des études qui doit avoir lieu le mois suivant. Ces cours se déroulent le plus souvent avec un nombre restreint d'étudiant, certains ayant même déjà obtenu le diplôme, ils viennent pour apporter un soutien et partager leur expérience. D'autres ont validé une partie seulement du diplôme.

Cette activité de cours s'inscrit dans un parcours de formation scolaire classique. Elle est dispensée dans une des salles de cours du centre scolaire, une salle exigüe qui jouxte la salle de musculation. L'espace de classe est délimité par une table au centre de la pièce et un tableau blanc accroché derrière l'enseignant. La porte visible sur les vignettes donne accès à la salle de musculation. Les interruptions sont fréquentes durant le cours et le passage des co-détenus et des surveillants interrompt à plusieurs reprises son déroulement.

Une première observation montre que le cadre interactionnel est réalisé à des moments où l'enseignant précise les modalités organisationnelles de l'activité à venir en même temps qu'il manipule des feuilles d'exercices. Ainsi, il précise que la durée du cours sera moins longue (l. 1-3) et pose le problème pratique à la suite (l. 5-11) en désignant par un geste de pointage et nommément la personne impliquée dans le problème (l. 5-6). L'orientation adoptée par l'enseignant est donc de présenter le problème après l'avoir résolu en réduisant le temps de cours. Une orientation partagée par l'étudiant (l. 4 et 12).

Dans la séquence en examen, le problème pratique qui se pose à l'enseignant et à l'étudiant et celui de reprendre ce qui a été travaillé au cours précédent dans l'objectif de préparer un examen tout en considérant la présence d'une caméra dans le déroulement stabilisé de l'activité. Cet élément est traité en priorité dans la phase d'ouverture du cours. Analytiquement, chacun des participants décrit des orientations vers la présence d'un tiers et utilise des méthodes pour pointer différents domaines d'activités - *i.e.* l'organisation temporelle (l. 2-3), le déplacement dans un autre lieu de la prison apparemment connu de l'enseignant et de l'étudiant (l. 7-8), la mise en place d'un objet (désignée geste à l'appui l. 9-11).

Ces différents domaines d'activités sont présentés sous la forme de procédures partagées par les deux interlocuteurs : l'emploi du déictique « là-bas » pour désigner un lieu de manière vague mais reconnu par l'étudiant, l'allongement vocalique en fin d'énoncés(l. 9, 11, 13) qui marque des tours inachevés, qui finissent par être clôturés (l. 15) par le terme « voilà ». Cette série de procédures est ponctuée en parallèle par une prise de parole d'Etu1.

L'analyse de cet extrait nous indique que cette phase qui précède le phénomène de *body torque* produit par esg (l. 15) et qui suit l'énoncé « voilà » terme clôturant de l'échange, prend en compte systématiquement différentes activités.

La séquence d'actions suivante (l. 15-17) rend compte d'un engagement différent de celui manifesté dans les tours précédents. En effet, le geste produit par Etu1 (l. 15) et le *body torque* réalisé par l'enseignant sont placés en chevauchement. C'est une fois que l'étudiant pose la feuille devant lui que l'enseignant adopte la même position qu'au début de la séquence, à savoir qu'il est penché sur ses feuilles de cours et positionné face l'étudiant. Le haut de son corps est donc orienté dans la direction de son interlocuteur. Ses mains sont posées sur son matériel de cours puis il oriente sa tête dans la direction opposée vers un autre ensemble de supports de cours disposé sur la table.

Le phénomène du *body torque* permet à l'enseignant de circonscrire deux foyers d'attention : les feuilles disposées sur la table et un nouveau thème. Il est réalisé entre deux actions : l'enseignant démarre par une série de procédures organisationnelles et il introduit un nouveau thème (l. 16-17).

Ainsi, il est utilisé comme ressource structurante pour l'interaction projetant une connaissance partagée par les participants (dont se trouve tour à tour exclus ou inclus l'observateur) relativement à la présence du dispositif de recherche. Manifestée en début de séquence, cette connaissance partagée s'entend comme endogène à l'activité qui va se dérouler mais dont la portée globale est, elle, exogène à celle qui doit se dérouler « habituellement ».

Dans l'extrait suivant, le dispositif de recherche a un rôle à jouer dans la constitution d'une activité interstitielle en tant qu'espace de droits et obligations. Précisément, notre analyse met en évidence la connaissance partagée entre étudiants et enseignants d'un certain nombre de règles par le biais du *body torque.* L'enseignant traite localement la présence extra-ordinaire d'une caméra et d'une personne étrangère à l'organisation carcérale et globalement du caractère non attendu, exceptionnel de l'activité à l'étude. Mais manifestement, sa place dans l'organisation séquentielle de l'interaction

indique aussi qu'il s'agit de traiter un problème posé localement par les étudiants. En effet, ils adoptent des postures différentes pour traiter ce qui est en train de se passer.

Le cours à l'étude est une séance de « Blitz » plus précisément la séquence observée se situe à la fin de la séance ; elle est reconnue comme telle par l'enseignant qui projette cette action (l.1). L'interstice ici caractérise précisément le moment où l'enseignant engage la séquence de clôture du cours au cours de laquelle, il requière l'arrêt de la caméra.

Par ailleurs, nous retrouvons la métaphore cinématographique qui est traitée par tous les participants. Par conséquent, l'analyse va porter sur le phénomène de body torque en tant que procédure pour régler le problème pratique posé aux participants, à savoir l'arrêt de la caméra.

Nous observons les mêmes postures qu'en début de cours (voir extraits 1 et 2) seulement ici il est question que les participants ratifient la présence de la caméra en d'autres termes, ce qui est traité dans cette séquence porte à la fois sur l'arrêt de l'image et l'arrêt du cours. Les étudiants et leur enseignant viennent de discuter d'un texte de Saint-John Perse et de figures poétiques. L'enseignant prend la parole après un moment de silence.

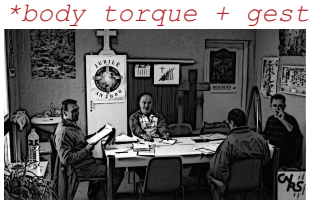
(3) cours 30/05/08 MOV0E1 - corpus prison ITEEC - 00:28

```
1   Esg  *est-ce qu'on peut clore la séance↑ (.) ou est-ce que::
         *reg vers etu3---->
2   Etu2 ah ben j'crois qu'c'est l'heure d' façon +parce £ que:+
                                                 +geste montre+
3   Etu1 baudelaire c'est pareil
4   Esg  H vas-y
5   Etu3 ∇ #ben non moi c'est bon#*
           #tête#
    Esg  ------------------------->*
6   Etu1 ∇voilà
7   Esg  alors on a dit le::
8   Etu2 oui on a
9   Esg  on a évoqué (inaud. + les mots)

10  Etu1 Δ H.. c'est l'essentiel (.) ben pour une reprise
11       *je suis: pas: mécontent de:: de moi∇
     Esg *mvt de tête-------------->
12  Esg  H. arrête∇
13  Etu2 c'est (inaud.) +hein c'est:*
                        +reg vers cam-->
    Esg  -------------------------->*

14  Etu1 *je je m'auto-satis[fesse
15  Esg                     [*tu coupes∇+*
```

```
                                *body torque + geste de pointage*
```



```
    Etu2 ---------------------------->+
16  Etu1 je suis::
17  Esg  donc  htu t'autosatis hh fessehh
18  Etu2 h bon ben +vous r'marquerez le regard+ camérah
                   + geste de pointage------->+
```

```
    Obs  petit rire
         (0.01)
19  Etu1 le rush
20       **on peut voir le rush↑**
         **mvt de tête vers caméra**
```

La première action (l. 1-5) et premier énoncé de l'enseignant marque la première partie d'une paire adjacente de type question-réponse portant sur un aspect organisationnel : la fin de la séance de cours. En même temps, il regarde en direction de l'étudiant placé à sa gauche, celui filmé de dos. L'enseignant répète le début de sa question après une courte pause (l. 2). L'allongement vocalique en fin du pronom interrogatif laisse un espace disponible à un autre interlocuteur. En l'occurrence, son énoncé est reçu par Etu2 qui s'implique à la première personne et fait un rappel concernant l'horaire du cours. Son tour procède d'une ouverture vers des aspects organisationnels qu'il semble maîtriser alors qu' Etu1, au tour suivant, focalise son attention sur le contenu du cours. Le grand rire de l'enseignant fonctionne ici comme une récupération de son tour de parole et formule une injonction à l'étudiant plutôt effacé depuis le début du cours. Une injonction à laquelle répond Etu3 par la négative dans un volume descendant. Sa réponse est donc la formulation d'un refus et est suivie par le tour d'Etu1 qui vient clôturer sa prise de parole.

Cette première action est intéressante parce qu'elle illustre les différences d'attention des participants et alors que l'enseignant initie la clôture de l'échange, il est question qu'il oriente cette séquence vers une demande d'accord mutuel qui n'est pas résolu par les autres participants. À cet instant, chacun prend la parole sans relation visible

entre les thèmes mobilisés. Pour autant, c'est bien Esg en 7 qui projette une nouvelle séquence d'action avec l'énoncé : « alors on a dit le:: ». Il initie une répétition de ce qui a été dit à un autre moment du cours mais il réalise un allongement vocalique qui laisse à nouveau un espace libre pour prendre la parole. Cette action se poursuit jusqu'à la brève pause (l. 10) où Etu1 s'aligne sur la position interactionnelle de l'enseignant.

Il marque une pause avant de recycler le thème de la reprise d'études analysé dans l'extrait 2, de cette manière il engage une nouvelle séquence d'action (l. 10-20). Il réoriente le cadre sur sa personne et se complimente. Une première tentative de la part de l'enseignant consiste à produire l'énoncé « arrête » (l. 12), terme précédé d'un grand rire. Son tour est traité par Etu1 comme une demande à poursuivre plus qu'un énoncé l'invitant à arrêter de parler ou de plaisanter (l. 13-14), si bien que l'étudiant emploie le même mode d'expression - il se complimente - qu'en ligne 11 : « je m'auto-satisfesse » (l.14) et qui est reçu par Esg par « tu coupes » (l. 15) placé en chevauchement et dans un volume sonore plus bas.

Ici, *le body torque* est accompagné d'un geste de pointage et fonctionne comme un geste iconique car il est affilié à l'énoncé « tu coupes ». D'ailleurs, cet énoncé fait office de répétition de l'action par l'enseignant (l. 12) mais qui nous engage, en tant personne tierce à mettre fin à la séance. L'enseignant tourne son buste dans notre direction alors que la partie inférieure de son corps observe la position initiale. D'un point de vue séquentiel, le geste de pointage vient appuyer la demande voire nous positionne dans l'obligation de le faire. Son injonction a valeur de contradiction avec le regard d'Etu1 maintenu vers l'objectif depuis la ligne 13, en début de séquence. Ce sont les deux seuls interlocuteurs qui prennent en compte la caméra mais le tour d'Esg n'est pas traité séquentiellement immédiatement après le *body torque*. Nous filmons en effet la suite de l'échange de sorte que cette non prise en compte du tour œuvre en faveur de la poursuite de la séquence d'actions.

L'action suivante (l. 17 et suivantes) renvoie à l'énoncé d'Etu1 précédemment donné (l. 14). L'emploie de l'item « donc » créé un lien avec ce qui précède : il permet d'introduire la répétition de l'énoncé « auto-satisfesse » auquel l'enseignant ajoute le

pronom « tu » pour renvoyer à l'interlocuteur original. La répétition de l'énoncé suivant le *body torque* a deux effets sur la compréhension du cadre de l'interaction. Le premier suivant l'allongement des syllabes laisse supposer que l'enseignant cherche à relever la faute de conjugaison de l'Etu1. L'autre interprétation possible est que l'enseignant souhaite continuer l'échange malgré la demande d'arrêt de l'enregistrement.

Nous retiendrons que le phénomène est accompli après une série de postures interactionnelles marquées de manière non-préférentielle par rapport à l'action de clôture initiée par l'enseignant (l. 1). Ce dernier procède donc à une seconde tentative de clôture, cette fois-ci en nous introduisant explicitement dans le cadre de participation (terme d'adresse). Le *body torque* fonctionne ici comme mode de projection deux activités. Celle attendue autrement dit, filmée et une autre activité qui nécessite finalement l'arrêt de la caméra. Cette action est marquée (l. 16-20) par une orientation mutuelle vers le dispositif d'enregistrement comme outil de captation d'une activité qui est donnée à voir par les participants (métaphore cinématographique).

Les procédures mobilisées par les participants avant l'accomplissement du *body torque* laissent supposer que le phénomène agit comme ressource pour réaliser une activité de cadrage. Certes, le *body torque* intervient en fin de cours mais il est surtout mobilisé pour impulser une nouvelle orientation aux étudiants et mettre fin au « tournage ». C'est pourquoi il est accompli par le biais d'une séquence d'actions à l'intersection entre deux demandes d'arrêt du cours et de la caméra. Par ailleurs, le *body torque* s'accompagne ici d'un geste de pointage. Ce dernier comme le rappelle Mondada (2008) constitue une pratique méthodique : l'enseignant nous inclut en tant qu'agent de maîtrise du dispositif dans le cadre de participation (nous sommes susceptible de contribuer à faire que cesse l'activité en cours).

4.1.3. Caractérisations de l'interstitialité

Ce premier examen de *body torque* nous éclaire un peu plus sur la nature de l'interstitialité en tant qu'activité constituée de séquences interstitielles. Pour commencer, nous pouvons avancer que le *body torque* identifie deux unités de participation ; [caméra + chercheur] ou [caméra *vs* chercheur]. Ensuite, il rend plusieurs actions, saillantes. Toutes sont initiées par

l'enseignant. Elles sont de nature à projeter une activité attendue vers une connaissance partagée relative à la présence d'un dispositif de recherche, entre tous les participants y compris l'observateur placé hors-champ, à décrire une série de procédures organisationnelles vers l'identification *a posteriori* du dispositif de recherche comme problème pour le déroulement de l'activité et de faire converger une séquence de multiples foyers d'attention vers un seul.

L'analyse du *body torque* caractérise une activité qui apparaît comme problématique à l'enseignant. Dans ce cas, l'interstitialité est un caractère qui n'est pas donné à l'avance mais qui se déploie dans des séquences d'actions particulières marquant un cadre de participation en construction.

4.2. « Séquence-Action » : déclenchement-arrêt de la caméra

4.2.1. Observations préliminaires sur le cadre de participation

Dans le cadre de ce même corpus, nous avons constitué une nouvelle mini-collection. L'interstitialité y est vue comme une caractéristique partagée par tous les participants et connue à l'avance du point de vue institutionnel. En effet, les enseignements faisant partie du parcours de formation sont vus comme des enseignements formels alors que d'autres relèvent d'une aide pour des parcours de type universitaire ou des activités d'éducation informelle.

Le cours à l'étude résulte d'une concertation entre des détenus souhaitant approfondir certains aspects méthodologiques et leur professeur, responsable local de l'enseignement. Ainsi, le cours présenté est entendu comme une activité hors-cadre scolaire et pour lequel, l'enseignant a obtenu les autorisations nécessaires à son établissement, de manière à ce qu'il ait lieu régulièrement au centre scolaire[80].

Seulement, l'enseignant demande à plusieurs reprises, l'arrêt de la caméra. Avec ses étudiants, il est alors question de donner à voir une activité qui mobilise d'autres actions que celles attendues. Ces actions sont saisissables lors de séquences marquées par des gestes iconiques.

---

[80] Il s'agit de modalités similaires à celles que nous exposons dans le chapitre deux à propos du terrain d'investigation.

Les séquences de gestes iconiques à l'étude nous conduisent à envisager la constitution de cette interstitialité davantage sous la forme de séquences plutôt que méthodes d'actions pour résoudre un problème pratique. Par ailleurs, l'étude de ce phénomène caractérise de manière plus globale (dans sa trajectoire) la relation entre l'activité qui se déroule localement et son organisation carcérale.

Ainsi, les extraits que nous examinons à la suite sont tirés d'un enseignement informel (Macbeth, 1990-1992 ; Lerner, 1995). Les procédures déployées par les participants pour rendre compte de cette activité hors-cadre sont tendues entre deux unités de participation : le cours tel qu'ils le réalisent ordinairement et le cours comme espace de concertation où il s'agit de considérer le dispositif d'observation.

Il se déroule entre un enseignant et trois étudiants inscrits en formation universitaire à distance. Les participants examinent en détail un texte extrait des Éloges de Saint-John Perse selon les trois phases stabilisées pour le déroulement du cours : consigne formulée par l'enseignant relativement aux passages du texte à analyser - lecture silencieuse du groupe - échanges de points de vue sur les interprétations possibles du texte par l'enseignant et les étudiants. Les participants nomment ce cours le « blitz » ou « éclair » en référence à l'épisode de la Seconde Guerre mondiale, le « Blitz Krieg ». Une telle référence servant à caractériser une pratique partagée par l'enseignant et les étudiants qui consiste en une analyse structurée et rapide d'un texte.

Les étudiants et leur enseignant se retrouvent exceptionnellement dans une salle de culte. Leur placement peut être observé grâce à la caméra positionnée en hauteur, à gauche de l'entrée près d'une soufflerie, ce qui a une conséquence dommageable pour la qualité sonore de l'enregistrement. Ce placement est consécutif à l'injonction faite par l'administration pénitentiaire de ne pas filmer l'extérieur pour des raisons sécuritaires.

Une première observation montre que le cadre interactionnel est réalisé à des moments où les participants prennent en compte notre dispositif d'observation instrumenté à l'aide d'une caméra, comme l'illustre la série d'images extraites de trois enregistrements

différents. Le démarrage « réel » du cours n'est effectué qu'au bout du troisième démarrage de l'enregistrement (image 8) :

Image 8 : Prise en compte de la caméra

L'orientation adoptée par les participants pour résoudre le problème de la présence du dispositif d'observation instrumenté est d'autant plus remarquable que le nombre de places disponibles implique qu'ils aient choisi leur placement par rapport à la caméra. Ainsi, l'étudiant placé à droite de l'écran tourne le dos à la caméra (vignette du haut) ; celui à gauche de l'écran fait face à l'enseignant et un seul étudiant est situé face à la caméra (vignette du bas). L'enseignant, debout les bras écartés (vignette au centre) a l'attitude de celui qui supervise le bon déroulement du cours, c'est aussi celui qui désigne du doigt - donc explicitement - le dispositif d'observation instrumenté (vignette du haut).

En ce sens, la manière dont ils s'orientent dans l'espace de travail [*i.e.* la salle de classe], par leurs positions physiques, leurs gestes et leurs paroles exposent une zone spatiale séparée de l'environnement et à l'intérieur de laquelle les participants placent leur

contribution à l'interaction. Les postures de l'enseignant et des étudiants relèvent d'un accord individuel relatif à l'enregistrement audiovisuel et offrent la possibilité à la caméra d'être vue mais ratifiée qu'en certaines occasions comme le montrent les deux premières vignettes. Par conséquent, le positionnement des participants est affilié à leur refus / acceptation d'être enregistrés. Ce constat renseigne sur l'usage de la caméra. En effet, celle-ci peut être considérée comme artefact pour l'orientation des locuteurs dans l'interaction (Mondada, 1995 ; Heath, 1992-2004 ; Goodwin, 2000-2003), dans la mesure où la caméra est un objet culturellement intégré à l'espace de détention.

L'épisode en question marque l'ouverture du cours, lorsque l'enseignant dicte la consigne. S'agissant d'un rappel formulé par l'enseignant, nous comprenons que l'exercice à venir est stabilisé.

Les différentes situations rendent la caméra visible en tant qu'artefact à caractère exogène qui produit des inscriptions destinées à circuler. L'étudiant positionné face à la caméra frappe entre ses mains. Ce geste renvoie métaphoriquement au « clap » de cinéma (vignette du bas). Manifestant un intérêt au déroulement de l'activité, il est le premier à considérer la caméra comme dispositif de mise en image jusqu'à projeter la présence d'un tiers absent lorsqu'il intervient sur les difficultés qu'il y a à suivre un cours (« les horaires intempestifs ») et à tenir un statut d'étudiant en prison. En dirigeant son attention vers la caméra, l'étudiant détourne en partie l'activité d'enseignement au profit d'une mise en scène. L'étudiant placé de profil focalise rare fois son attention sur la caméra ou encore sur le traitement qu'en font les autres participants.

Justement, l'attitude d'effacement affichée par le troisième étudiant qui tourne le dos à la caméra traite la fonction contraignante de l'objet (Kendon, 1997). Si on considère, par ailleurs, que « les usages de la caméra émergent et sont inséparables des pratiques quotidiennes situées des membres de l'organisation » (Orlikowski,1996), *i.e.* carcérale, alors la caméra devient objet du discours dans le déroulement du cours.

4.2.2. Pratiques du geste iconique

Dans un premier temps, l'analyse montre que le geste iconique est une méthode qui permet aux interlocuteurs d'installer les voies d'accès au cadre interactionnel (de Fornel, 1993). En effet, le geste iconique par sa nature même fait converger un ensemble d'éléments langagiers, corporels vers un objet de discours (Kida, 2011 : 44) :

> *« Le terme « iconique » est utilisé pour un geste qui rappelle directement la forme d'un objet dans le discours. La forme de ce geste entretient typiquement un rapport direct avec le référent-objet auquel il renvoie ».*

Pour rappel, son rôle consiste en l'établissement d'un cadre interactionnel partagé par les interlocuteurs et met en évidence les relations complexes que peuvent entretenir gestes iconiques et expressions verbales affiliées. De Fornel (1990) en précise la temporalité ; le geste étant placé avant l'expression verbale. Il a une signification indépendante du discours auquel il est associé (de Fornel, 1993). Dans l'extrait suivant, le geste iconique est réalisé par l'étudiant placé face à la caméra (Etu1). Il est précédé d'une consigne de cours formulée par l'enseignant (Esg).

(4) cours 30/05/08 MOV0E1 - corpus prison ITEEC - 00:25

```
1   Etu3 *+bon*
    Esg   +mouvement du regard--------------->
          *geste : mouvement des deux mains frappées l'une contre
          l'autre, action d'un clap de cinéma--->*
    Etu1
```

```
2   Esg   juste (.) là (.) euh:: on va faire bon donc* euh::
          (0.02)
                                        geste : il se frotte les
                                        mains l'une contre l'autre
                                        ------------>*
    Etu1
```

```
3         parce que c'est pas trop prévu sur le texte là
4         une séance de blitz dans l'heure et d'mie (0.02)
5         le texte chacun dans son coin on:: on se donne un temps
6         j'sais pas combien comme vous voulez (0.02)
7         on prend des notes on se cale et puis après on partage
```

```
8       nos^an notre analyse et:: on voit un peu ce que
9       ce qu'on est capable de d'extraire du texte
10      pas longtemps chacun fait une lecture:: personnelle
```

Le geste d'Etu1 est produit à la suite de deux demandes formulées par l'enseignant de couper l'enregistrement dans le but de procéder à quelques réglages entre participants. Ainsi, lorsque Etu1 produit le geste (l. 1), métaphoriquement il signifie cette fois-ci qu'il s'agit de la bonne mouture. Un geste que l'étudiant modifie à la ligne 2 quand il se frotte les mains l'une contre l'autre et alors que l'enseignant a déjà pris la parole. Ainsi, ce geste (l. 2) se juxtapose au contenu du début du tour de l'enseignant et possède une autonomie relative par rapport au premier effectué en ligne 1.

En fait, ce geste produit dans la continuité du premier permet à Etu1 de maintenir sa position de locuteur (préalablement identifié par l'enseignant grâce au mouvement du regard) et confirme auprès de l'enseignant et des autres protagonistes que le début du tournage peut commencer. Il est produit de manière à retenir l'attention de ces deux participants. C'est Esg qui prend la parole par l'énoncé (l. 2 et suivantes) « juste (.) là (.) euh:: on va faire bon donc euh:: (0.02) ».

Cette action est rythmée par une série de pauses brèves et d'allongements vocaliques, ce qui implique ici que le thème de la conversation est projeté, mais non encore accompli. En même temps, le geste est affilié à une succession de pauses et d'hésitations produite par l'enseignant comme si le démarrage prévu n'était pas celui attendu. Il marque une coupure dans l'engagement de l'enseignant et est d'autant plus remarquable que ce dernier spécifie l'activité à venir comme une activité routinière.

De plus, l'introduction de la locution « parce que » (l. 3) fonctionne ici comme support sémantique au geste, de sorte qu'il est difficile de déterminer si la locution vient justifier la production du geste ou si elle permet à l'enseignant d'effectuer une transition thématique vers l'exposition de la consigne. Ceci dit, notre analyse met en évidence le caractère exceptionnel de la situation tout du moins du support de cours utilisé ce jour : « c'est pas trop prévu sur le texte là » (l. 3). Ce qui laisse envisager que le geste iconique pour amorcer une trajectoire à la fois locale (sur la suite séquentielle) et globale (sur l'interaction).

Pourtant, la suite du tour de parole d'esg (l. 4-10) notamment avec l'emploi du syntagme nominal « séance de blitz » caractérise une activité routinière. Seul le groupe en présence peut faire l'inférence. Et bien que l'enseignant expose une série d'actions dans un déroulement temporel précis - fonctionnant ainsi comme mode d'emploi - il s'agit surtout dans la séquence d'actions que nous venons d'analyser, de marquer la dimension spécifique de l'activité de cours. En effet, ce petit groupe semble s'orienter vers la maîtrise du dispositif en tant qu'outil de captation d'une réalité qui serait présentée à un spectateur présent/absent.

Deux points peuvent donc être retenus pour l'analyse du geste iconique. D'abord, celui-ci conditionne le démarrage de l'activité parce qu'il est rendu visible à l'oeil de la caméra mais non traité par les autres interlocuteurs. Ensuite, il met en évidence le caractère spécifique de l'activité à venir.

Dans l'extrait suivant, Etu1 et esg produisent chacun deux séquences d'actions soutenues par des procédures qui traitent de la présence du dispositif d'observation instrumenté.

(5) cours 30/05/08 MOV0E1 - corpus prison ITEEC - 00:36

```
1   Etu1 **c'est un texte que vous avez: déjà:: étudié ↑ça↑
         **#im1---->4
```

```
         im.1
2   Esg  Δnon [c'est-à-dire que c'est c'est xxx&
3   Etu1      [ah↑
4   Esg  &qui a qui a** **qui a tiré ce texte
         ,,,,,,,,,,,,** **#im.2----->
```

Etu1

im.2

```
5   Esg   +.h de+ de:: de éloges de saint-john[perse↓**
6   Etu1                                       [ok
                                              #im2,,,**
7       **parc'que moi j'arrive à bout de parcours xx
        **........geste------>
8       tu le sais [bien** j'étais un peu découragé par les
        cours
        #im3,,,,,,,,,,,,**
```

```
        im.3
9   Esg             [*oui*
                     *secoue la tête*
10  Etu1 **vu les horaires un peu intempestifs et tout .h
        **croise et décroise ses mains---->14
11      donc je me remets au travail mais bon (.)
12      [+tu comprends bien&
    Etu2 +va-et-vient------->
13  Esg  [**d'accord oui
    Etu1  **......geste--->18
14  Etu1 y'a un peu de lassi+tude hein**
    Etu2                  ,,,,+
15  Esg  &non mais y'a pas de problème oui↑ (.)
16      donc on le lit↑ on prend [nos notes et euh:: et::

17  Etu1                          [ta
                                  #------im4---->
```

```
     ->
                                  im.4
18  Esg  voi h là**
    Etu1 ,,,,,,,,**
```

Nous étudions les trajectoires séquentielles dans les deux extraits (l.1 et 13-18). Elles sont placées de manière systématique en chevauchement du tour de parole en cours (respectivement Etu3 et Esg) et traitées sur un plan thématique seulement par Esg. Le premier geste placé en ouverture du cours (l. 1 / images 1 et 2) est un claquement des mains, l'un contre l'autre ; le regard d'Etu1 est dirigé vers Esg ou Etu3, ce qui les identifie comme éventuels récepteurs sans toutefois les ratifier.

Nous proposons d'étudier le geste (l. 13-18) placé en chevauchement du tour de parole de l'enseignant, accompagné d'un claquement de langue et achevé au tour d' Esg (l. 15). Le sourire dans la voix « voi h là » (l. 18) nous indique que le geste a bien été vu

par l'enseignant alors qu'il n'est pas traité de la même manière par les autres participants. En effet, les deux autres étudiants conservent leur position initiale et seul l'enseignant prend la parole pour amorcer une nouvelle action, en l'occurrence la phase de lecture silencieuse du texte. Ce geste est introduit par une série d'actions que nous proposons de détailler à la suite afin de mieux saisir la trajectoire séquentielle du geste iconique dans cette activité interstitielle.

La première action et premier énoncé « *c'est un texte que vous avez: déjà:: étudié ça↑ » (l. 1) marque la première partie d'une paire adjacente (*i.e.* PA) de type Question-Réponse (*i.e.* Q-R). Le pointage visuel opéré par Etu1 et maintenu jusqu'en ligne 4 place le support papier comme objet de la question. L'emploi du démonstratif « ça » fonctionne comme une double spécification de l'objet du savoir et crée un lien avec ce qui a été dit et fait précédemment par Esg. Ce dernier est désigné du regard par Etu1, ce qui l'oblige à répondre (l. 2-5) : « Δnon c'est-à-dire que c'est [c'est xxx *qui a qui a qui a tiré ce texte* +.h de+ de:: de éloges de saint-john[*perse* ». Le tour de parole peut être divisé en deux segments interprétatifs : le premier « non c'est-à-dire que c'est [c'est xxx * » : la négation suivie de l'utilisation du prénom projette une action passée sur un autre locuteur (Etu2). Le second segment « qui a qui a qui a tiré ce texte* +.h de+ de:: de éloges de saint-john [*perse* » caractérise le type d'action. La configuration de ce tour ainsi que sa position en seconde partie d'une PA de type Q-R ouvre sur un troisième tour (l. 6 et suivantes).

En effet, l'item « ok » (l. 6) placé en chevauchement du tour de parole de Esg est une construction (l. 7 et suivantes) de type « X parce que Y » (de Fornel, 1986) : l'énoncé « *parc'que moi j'arrive à bout de parcours xx » (l. 8) où le contenu de la subordonnée indique que l'information donnée par Etu1 est connue de l'enseignant, introduit le thème qui va être développé par la suite. Ce tour précisément renseigne sur la cause de l'action et le sujet parlant lui-même et ajoute un niveau organisationnel dans le déroulement du cours, celui de l'activité de détention. Notre connaissance du terrain ainsi que les énoncés suivants renforcent notre hypothèse : « tu le sais [bien* j'étais un peu découragé par les cours vu les horaires un peu intempestifs et tout h » ; « donc je me remets au travail mais

bon (.) ». Ici, le locuteur réfère à une action passée via l'emploi de l'imparfait en relation à l'organisation temporelle des cours décidée par l'administration pénitentiaire.

Ensuite, il renvoie à une action présente, celle en-train-de-se-faire, en réintroduisant le pronom « je » et le présent de l'indicatif. Ces énoncés sont organisés en phases temporelles par rapport à l'activité de détention qui organise l'emploi du temps général des enseignements. Par conséquent, Etu1 manifeste un décrochage par rapport au déroulement temporel du cours. De plus, le passage au plan syntaxique du « vous » en référence au groupe renseigne sur la conception du destinataire (Heritage et Clayman, 2010) : un groupe qui partage une connaissance historique du cours.

La seconde action (l. 15 et suivantes) : « &non mais y'a pas de problème oui↑ (.) » « donc *on le lit↑ on prend [nos notes et euh:: et:: » renvoie séquentiellement à la consigne donnée à l'extrait précédent. L'emploi de la conjonction « donc » crée un lien avec ce qui précède, pour autant ce lien n'est pas thématiquement rattaché au tour précédent. Il renvoie, d'après l'emploi du pronom indéfini « on » placé avant les verbes d'action lire et prendre des notes qui implique de ramener l'attention de l'ensemble des participants au texte. Mais au regard de la présence du verbe lire et l'utilisation de l'article « le », on comprend qu'il s'agit du thème introduit en ouverture du cours, i.e. le texte. Par ailleurs, l'effet englobant de l'emploi du possessif « nos » renvoie au texte comme une ressource partagée par le groupe.

Ainsi les procédures mobilisées pour chacun des gestes laissent supposer que les participants traitent de manière systématique ce type d'incursion sonore et visuelle ; leurs gestes balisent la phase d'ouverture du cours et que leurs orientations prennent en compte le dispositif d'observation.

4.2.3. Caractérisations de l'interstitialité

Nous avons montré que l'interstitialité ici, suit une trajectoire entre plusieurs domaines d'activité. En ce sens, le caractère interstitiel est donné à voir comme méthode de cadrage de l'interaction. Nous posons que l'interstitialité se constitue à l'initiative de l'enseignant et donne lieu à différentes actions de caractérisation de l'activité *en-train-d'être-observée*. Ensuite, nous montrons qu'elle se constitue comme cadre de participation d'un cours par le

biais de méthodes rendues intelligibles par les *membres* (Garfinkel, 1967). Le cadre de participation est élargi à l'observateur lorsqu'il est explicitement désigné et à un tiers absent lorsqu'il s'agit de désigner l'institution pénitentiaire.

Dans la section suivante, il est question que l'interstitialité se constitue dans une séquence de type question - réponse. L'enseignant demande aux détenus de poser des questions. La réponse n'est pas celle attendue. En quoi cette absence de réponse est-elle remarquable pour caractériser l'interstitialité ? Il s'agit de montrer plus précisément que cette séquence fait l'objet d'un diagnostic dont l'enseignant se trouve être à la fois le récepteur et celui qui doit traiter le diagnostic. En quoi ce positionnement est-il pertinent pour le déroulement de l'interaction ? Qu'est-ce qu'il *dit* de la posture professionnelle de l'enseignant ? Et de celle des détenus ?

4.3. Séquences « diagnostic »

Pour cette troisième section, nous choisissons de réexaminer l'extrait 2 et de nous concentrer sur le moment de l'interaction où les étudiants prennent la parole pour exposer des points de vue personnels, tout en traitant des thèmes organisationnels des études et de la détention. Analytiquement, chacun décrit des postures en direction du locuteur. Chacun s'oriente vers l'accord ou le désaccord par rapport à ce qui est en train d'être énoncé.

4.3.1. Observations préliminaires sur le cadre de participation

Rappelons que le cours à l'étude se déroule entre un enseignant et quatre étudiants qui suivent un parcours de Diplôme d'Accès aux Études Universitaires. Il a lieu dans une des salles de classe du centre scolaire. Une première observation montre que le cadre interactionnel est accompli à des moments où les participants font état de leur point de vue sur des situations relatives à leurs parcours personnels ou au dispositif d'enseignement.

Les extraits choisis sont donc issus du même enregistrement. Cette fois-ci, nous étudions des séquences où les étudiants prennent la parole. Le but étant d'analyser comment précisément l'interstitialité se constitue, il est question de pointer l'orientation

adoptée par les participants consécutivement à l'action de l'enseignant. Celle-ci, rappelons-le, est de « poser des questions » à un destinataire indéterminé relativement à un sujet qui n'est pas précisé.

Il s'avère que comme nous l'avons décrit dans la section précédente, l'enseignant projette une instabilité dans l'activité, de telle sorte qu'il ouvre à une infinité de possibilités de droits et d'obligations dans l'espace interactionnel. Dans les cas en examen, le problème pratique qui se pose aux étudiants est d'investir un espace où l'enseignant vient de demander s'il y a des questions. Après cette intervention, plusieurs possibilités s'offrent à eux. Ils peuvent poser effectivement des questions, répondre par la négative ou bien rester silencieux en attendant que l'enseignant poursuive. Or, les participants s'engagent dans des séquences de *diagnostic* (Sacks, 1973-1992). Elles ont pour fonction d'organiser le discours et de mettre en évidence l'objet social qui préoccupent les participants, caractérisé par Sacks (1973) en tant que *diagnostic term*, ici « les problèmes ».

Le *diagnostic term* sous-tend principalement deux thèmes organisationnels dans les extraits à l'étude : celui des études et de celui de la détention. Chaque thème convoque « the makings of activities » (1992 : 117) suivant les droits et obligations projetés en pré-activité (étudiée dans l'extrait 2) par l'enseignant. Ainsi, il rend pertinentes des séquences *d'actions attendues qui ne sont pas du cours*.

4.3.2. « Donner sa source », « effectuer un diagnostic »

Pour le premier extrait, il s'agit de se demander quelles sortes d'actions impliquent une séquence commençant par une invitation à poser des questions. Celle-ci démarre lorsque l'enseignant est en train de réaliser un geste de coupure (image 1 / l. 10). Il y a manifestement ici un décalage séquentiel avec l'énoncé auquel il est ordinairement affilié (l. 9) puisqu'il se trouve que le pic du geste porte sur l'énoncé (l. 11) « poser des questions ». Elle se poursuit (l. 12 ; image 2) alors que l'enseignant désigne (geste de la main à l'appui) nominalement le groupe d'étudiants puis de le caractériser par le biais de l'activité qu'ils sont manifestement en train d'accomplir (l. 12-14).

L'enseignant s'adresse au groupe en regardant d'abord Etu2 puis tournant la tête vers Etu4 avant de revenir vers Etu2. C'est ce dernier mouvement pendant lequel Etu2 esquisse un geste de la main (l. 13). Ce geste émerge en même temps que l'énoncé

d'Esg : « d'avoir l'bac » et se déploie à la ligne suivante. Ce geste fonctionne comme prise de tour de parole d'autant etu2 se manifeste verbalement en esquissant le début d'un énoncé (l. 15).

(6) cours 04/06/09 MOV0F8 - corpus prison ITEEC - 00:39

```
 1  Esg  *euh de
 2       *avant qu'on commen*ce:: *le cours stricto sensu↑*
 3       *puisque: i'faut en profiter↑*
 4       >si vous avez des questions à poser *d'façon euh<
 5       h j'pense que bruno* tu s'ras là demain
 6       aussi: euh:(.) à une *partie* du cours de daeu
 7       donc tu f'ras philo mais euh (.)&
 8  Obs  ∇d'accord
 9  Esg  &p't^être faire moitié moitié ou quoi
10       *mais ça s'rait in*(.)
              *#im1,,,,,,,,,,,,*
```

```
         im.1
11       *téressant* de poser des ques*tions
         *.........*geste,,,,,,,,,,,,*
12       *vous? qui* êtes^en passe *de:h*(.)
         *#im2,,,,,*
```

```
         im.2
                                      *....*
13       *final'ment **d'avoir l'bac**
         *geste-------------------->
    Etu2            **............**
14       et de passer* **de l'aut'côté pour**[euh:
         ,,,,,,,,,,,*
    Etu2                **#im3------------->**
```

```
         im.3
15  Etu2                                     **[qu**
                                             **...**
16  Esg  oui↓
17  Etu2 **question
         **geste-->11
18  Esg  ∇ok [vas-y
19       (0.01)
```

```
20 Etu2     [j'pos'rai des questions(.)
21      une fois que j'aurai le diplôme(.)**
                                geste----->**
22 Etu2 *pour l'instant +c'est: le diplôme d'abord
   Esg  *...#im4---->
   Etu1                 +sourire---->
```

```
        im.4
23      et la suite après*+
   Esg           #im4--->*
   Etu1 sourire---------->+

24 Esg  +£tu ↑crois↑
   Etu1 +sourire et reg vers esg-->
25 Etu2 ben oui+ *c'est logique* (.) c'est euh
   Esg           *reg vers Etu1*
   Etu1 ------>+

26 Esg  non? mais +faut préparer +¤pour euh¤
   Etu4                           ¤.......¤
   Etu1                           +signe de tête---->29
27 Esg  ((jette un coup d'oeil à Etu1))
28 Etu2 ¤oui mais la vision est une chose
        ¤#im5---->
```

```
   Etu4
        im.5
29      la réalité est une autre+

   Etu1 signe de tête,,,,,,,,,,,+
        ¤d'abord¤ i'faut l'avoir et après on: peut se
30      proj'ter
   Etu4 ¤,,,,,,,¤
31      (.) on peut pas se projeter sans^avoir les diplômes
        ═
32 Esg  ═↑des questions↑
33 Etu2 c'est mon point d'vue.
```

La question qui guide notre analyse est la suivante : comment est traitée l'invitation de l'enseignant à « poser des questions » alors qu'il convoque des actions attendues par les étudiants en même temps que l'observateur ?

Une première action (l. 15-16) marque la prise de tour d'etu2. Ce dernier entame un geste, index de sa main gauche levé en laissant la paume posée sur la table en même temps qu'il énonce la première syllabe du mot « question ». Ce geste fonctionne comme une

tentative de prise de parole car c'est seulement en ligne 16 que l'enseignant se positionne de manière préférentielle vers cette action en la ratifiant d'un « oui ». Notre transcription décrit le geste d'etu2 (l. 17) comme un autre geste affilié à l'énoncé « question ». Le mot étant prononcé dans son intégralité, il ouvre sur une nouvelle séquence une paire adjacente de type Question-Réponse (*i.e.* Q-R) qui est reconnue par l'enseignant (l. 18).

La seconde partie constituée d'une seconde action et second énoncé. L'étudiant marque une pause d'une seconde (l. 19) avant de poursuivre, ce qui laisse son tour en suspend avant de réaliser l'énoncé « je pos'rai des questions ». Cet énoncé placé en chevauchement du tour d'Esg relève d'une assertion au futur. Elle présente une action à venir mais qui n'est pas celle attendue. Cette action se déploie (jusqu'en l. 23) et est caractérisée par une ressource temporelle endogène au processus d'études (« une fois que j'aurai le diplôme ») d'une part, un temps chronologique propre à ce même processus d'autre part (l. 22-23). Nous voyons apparaître une première réaction de l'enseignant tête penchée sur le côté, il ouvre la bouche (image 4). Son énoncé (l. 24) ouvre séquentiellement sur une obligation pour l'étudiant de formuler une réponse (l. 25). L'énoncé « ben oui c'est logique (.) c'est euh » porte donc sur la façon dont l'étudiant traite le processus d'études, sur un plan organisationnel. Ce tour ouvre sur une troisième action.

De nouveau l'enseignant prend la parole. Il manifeste son désaccord (« non ») sur un ton amusé puis argumente « mais il faut préparer » (l. 26). Ce tour présente une ouverture vers l'échange de points de vue mais visiblement, pour les autres participants, il s'agit de le traiter avec bonhomie (gestes et sourire d'etu1 et d'etu4, l. 26 à 30) voire de ne pas s'en préoccuper du tout pour ce qui concerne Etu3.

Cet assemblage ouvre sur une quatrième action (l. 32-33) initiée par l'enseignant. Il reprend le thème des questions sur une tonalité interrogative ouvrant l'espace d'échange aux autres participants d'une part tout en laissant la possibilité à l'étudiant de poursuivre son tour. Ainsi, Etu2 se présente comme étant la source de ces propos (l. 33) « c'est mon point d'vue ». Pomerantz identifie cette pratique (1984b : 608) : *« People may happen upon the evidence which then sparks a concern »*. De cette façon, le locuteur mobilise son expérience directe. Il indique qu'il se préoccupe de quelque chose qui peut sembler banal mais qui manifestement ne l'est pas pour lui.

Dans le prochain extrait issu de la même activité, un nouvel étudiant rend compte du même type de pratique. Le problème qui se pose pour ce participant est de parvenir à faire état de « problèmes de détention » dans un espace projeté par l'enseignant, comme étant un espace de questions. Le passage transcrit se situe à la suite du précédent. Il débute avec une question de l'enseignant et amène des éléments de réflexion quant aux caractéristiques saisissables d'une activité interstitielle.

(7) cours 04/06/09 MOV0F8 - corpus prison ITEEC - 00 : 27

```
 1  Esg   ═↑des questions↑
 2  Etu2  c'est mon point d'vue. (.)
 3  Etu1  ouais moi euh (.)
 4        qu quelques **[problèmes** vous pourriez y ↑répondre↑
    Etu2                **geste,,,,,**
 5  Etu3                  [nan nan y'en aura toujours euh:═
 6  Etu1  ═↑bien sûr↑ mais les problèmes de Δdétention (0.02)
 7        on on est amené à en avoir des problèmes
 8        [de: de détention
 9  Esg   [ouais
10  Etu1  ∇et et de de circulation tout ça&
11  Esg   c'est ça
12  Etu1  &pour pouvoir accéder à des salles═
13  Esg   ═c'est ça
14  Etu1  moi j'vois par exemple là: euh:

15        y'en a ben i passent l'daeu: français euh (.)
16        ils^aimeraient bien [s'retrouver
17  Esg                       [ça oui on on en a parlé *XX de ça
                                                       *tête-->



18  Etu1  [euh y'en a un qui est à un étage*
    Esg                       tête,,,,,,,,*
19  Etu1  l'autre qui est à un autre étage::
20        ça c'est assez problématique!
21        Δmoi j'suis tombé dans une salle
22        mais c'est ah mais c'est une +salle d'activité+
                                      +hochement de tête+
23  Esg   Δvoilà et [ce c'qu'on disait
24  Etu1            [donc i'sont susceptibles d'être::
```

Une première action est manifeste. Après le tour d'esg, Etu1 s'auto-sélectionne. Il comprend que l'enseignant ainsi qu'Etu2 viennent d'achever leurs tours de parole : « quelques **[problèmes** vous pourriez y ↑répondre↑ » (l. 4). Etu1 montre qu'il s'agit bien d'une question de la part de l'enseignant. Il montre aussi qu'il a reconnu le type de question qui ouvre la conversation à l'ensemble des participants d'une part, et dont le

sujet est libre d'autre part. De fait, la question posée s'adresse à l'enseignant (regard dans sa direction et utilisation du « vous » de politesse).

L'intervention d'Etu3 placé en chevauchement (l. 5) du mot « problèmes » montre que les deux participants ne sont pas orientés vers le même type d'interaction. En effet, la réponse négative formulée par Etu3 porte sur l'emploi spécifique de ce terme, caractérisant dans ce même tour le fait qu'il « y'en aura toujours ». Ce sont le caractère stabilisé des problèmes et la non pertinence de l'intervention d'Etu1 qui sont pointés ici. Par ailleurs, ce tour est marqué par un phénomène de suspension de la parole « euh ».

Ce segment laisse une possibilité à Etu1 de reprendre la parole. Mais ce dernier semble la traiter plus comme un droit en raison de l'enchaînement rapide entre les deux tours. Sa prise de tour est marquée par le connecteur « bien sûr mais » (l. 6) qui fonctionne ici comme modérateur au tour d'Etu3. Il signale également l'ouverture d'une plus petite unité de participation. Les « problèmes » deviennent des « problèmes de détention ».

Ce segment est suivi d'une pause intra-tour de deux secondes. Cette pause est suffisamment longue pour laisser la possibilité aux autres locuteurs de prendre la parole. Personne n'intervenant, Etu1 est dans l'obligation de poursuivre son tour.

Une deuxième action et second énoncé marque un changement de posture chez Etu1 : « on est amené en à avoir ». Premièrement, les problèmes concernent une généralité de personne dans laquelle il s'inclut. Deuxièmement, cette action porte soit sur le fait « d'avoir des problèmes », soit sur le caractère occasionnel de l'apparition de ces problèmes (« amener à »). Il semble que l'intervention de l'enseignant placée en chevauchement du segment « de détention » et « de circulation » avec les continuateurs de tours, respectivement « ouais » (l. 9) et « c'est ça » (l. 10 et 12) peut nous guider dans l'analyse de cette séquence.

Elle souligne la réponse à la question de l'enseignant. Elle montre que deux locuteurs s'auto-sélectionnent pour y répondre et que cette question n'implique pas le même type de réponse. Enfin, les participants ont une attention commune pour le terme « problème ».

Une troisième action (l. 14-20) oriente le traitement de ce terme vers une pratique identique à celle analysée dans l'extrait précédent. En effet, etu1 se positionne comme source de ses propos « moi j'vois par exemple », soulignant ainsi sa propre implication dans les situations problématiques. Le caractère descriptif des tours suivants et l'utilisation du pronom « ils » ramènent le locuteur au plan de porte-parole et de témoin directe des problèmes, qu'il clôture d'ailleurs (l. 20).

Une quatrième action et énoncé (l. 21 et suivantes) « moi j'suis tombé dans une salle » renvoie au même type de pratique. Elle fait intervenir l'expérience directe du locuteur. Lorsqu'il vient à préciser le type de salle, le hochement de tête effectué par l'enseignant traduit une assertion. Et l'usage du pronom « on » (l. 23) indique manifestement qu'il y a un problème récurrent, tout du moins connu de l'enseignant.

4.3.3. Caractéristiques de l'interstitialité

Dans les deux extraits analysés, les positions tenues par les étudiants relativement à la détention ou au processus d'étude sont corrélatives à une action de revendication. Caractérisée par des secondes parties de paire adjacente non attendues, focalisée sur les problèmes personnels ou de détention entendus comme des *diagnostic terms,* nous posons que l'interstitialité se constitue plutôt en tant que posture interactionnelle vis-à-vis de processus sociaux (études et détention) que d'après les séquences interstitielles analysées dans les collections précédentes. Les séquences d'actions orientées vers des questions ont des conséquences sur le domaine de l'organisation sociale de l'activité interstitielle.

En effet, les participants s'orientent vers l'examen de problèmes liés à l'organisation de l'enseignement plutôt que vers le contenu du cours. En ce sens, l'interstitialité apparaît en tant que pré-séquence à l'activité de cours à venir.

En conclusion, la présence de la caméra ou dispositif au premier plan du cadre interactionnel n'est pas considérée comme un biais par les participants. Il fait l'objet d'une attention particulière, neutralisé pour laisser aux participants la possibilité de rendre explicites certaines règles. Il caractérise une connaissance partagée des routines de

l'organisation carcérale, comme celle de référer au temps chronologique de la détention qui n'est pas le temps interne à l'activité.

Dans cette partie, il est donc question pour les participants de mettre en place une activité où l'interstitialité est entendue comme pré-séquence - interstice - au cours habituel et comme posture interactionnelle de l'enseignant constitutive d'un accomplissement continu entre enseignement formel et informel.

Ainsi, l'attention des participants est focalisée sur les problèmes de l'ordre des études et de la détention.

L'analyse de la pratique du *body torque* montre que l'enseignant doit résoudre plusieurs problèmes à la fois organisationnels et pédagogiques. Cette pratique est effectuée dans une économie de temps, au début de l'interaction. Les gestes iconiques étudiés sont utilisés par les participants pour inclure la caméra et le chercheur dans l'activité. Cette pratique adossée à la métaphore cinématographique rend compte à la fois du caractère exceptionnel du cours et de la maîtrise de la caméra comme objet du discours.

L'interstitialité se constitue en tant que séquences de co-participation. Il est également question qu'elle soit mobilisée comme méthode pour déployer une activité qui n'est pas un cours mais qui doit répondre à des procédures typiques de l'organisation carcérale et à des attentes projetées d'individus engagés dans un processus d'études. L'interstitialité soit constituée nécessairement de problèmes organisationnels posés par l'institution pénitentiaire concernant la conduite d'activités sociales, individuelles et collectives. Les participants - enseignant et étudiants - recourent à une action de revendication (en donnant la source de leur propos) de manière à rendre compte de pratiques d'études et de pratiques professionnelles.

Ainsi, l'attention des participants est tendue vers l'intersection de plusieurs domaines d'activités :

- celui du cours : elle n'est pas donnée une bonne fois pour toute car comme nous l'avons analysé dans les deux extraits, les participants s'orientent vers une connaissance partagée de l'organisation carcérale et de ses contraintes ;

- celle d'étudiant-détenu : le thème du « parcours » est une façon de marquer l'entrée du temps institutionnel dans l'organisation du cours d'une part et l'organisation du parcours d'étude d'autre part. Il est donc à la fois ressource et contrainte pour l'étudiant et le détenu (Button, 1990) ;
- celle du groupe : constitué historiquement et dans un cadre informel mais néanmoins institutionnel d'une activité déjà interstitielle ;
- celle de l'enseignement en prison : elle tient à deux spécificités pointées par notre démarche ethnographique. La première habituellement signifiée comme problème par les enseignants renvoie aux effectifs non stabilisés d'élèves présents quotidiennement en cours et la seconde habituellement pointée comme partie prenante de la relation pédagogique, rend compte de dispositifs interactionnels multiples.

En résumé, l'interstitialité se constitue dans des séquences de type *question-problème*. L'enseignant doit structurer l'échange dans une économie de temps après les « mouvements » opérés depuis la détention jusque dans la salle de classe du centre scolaire. L'enseignant pose des questions en utilisant le dispositif de recherche (soit la caméra, soit le chercheur). Il devient une ressource structurante de l'activité interstitielle. Alors, il n'est plus question que le dispositif de recherche soit un biais pour l'enquête (Alidières et al, à paraître). La seconde partie de réponses, où l'on s'attend à ce que soit poser une question, laisse en fait la possibilité aux étudiants de parler de problèmes relativement aux études en prison. Ce qui nous intéresse donc tout particulièrement pour la suite de notre analyse, c'est la combinaison question - problème comme objet social. Cela en fait un mode particulier d'interaction entre l'enseignant et les étudiants, l'enseignant devenant destinataire des plaintes des étudiants, voire il est sollicité pour résoudre des problèmes.

Finalement, l'interstitialité rend compte d'une préférence pour l'organisation séquentielle de type question-réponse ; elle rend compte également d'une orientation de l'enseignant pour la configuration d'un espace conversationnel où les étudiants se positionnent en tant qu'experts de la prison. Nous proposons donc au chapitre suivant, d'interroger des séquences plus pédagogiques au cours desquelles les participants sont orientés vers le déroulement du cours.

Chapitre 5. Spécificité de l'interaction pédagogique en prison

Dans ce chapitre, nous proposons d'analyser des phases plus pédagogiques qui rendent compte de procédures conversationnelles dans des séquences de prise de parole de l'étudiant.

Dans un premier temps, nous étudions des phases d'entrée dans l'activité de cours où l'enseignant s'oriente vers la résolution de variables écologiques. Cette perspective soutenue par Conein et Jacopin (1994) prend en compte la possibilité qu'une partie des tâches dans le cadre de la classe soit reportée sur l'environnement. Déjà, dans les séquences de *diagnostic terms* « détention » et « questions », autrement dit lorsqu'un enseignant demande aux étudiants de poser des questions et que ceux-ci traitent des problèmes posés par la détention ou bien reprennent le terme de questions pour pouvoir introduire leur point de vue, les participants intègrent l'environnement à un système de résolution de problèmes.

Ce système que nous avons proposé d'appeler « activité interstitielle » consiste en des séquences où l'organisation des tours de parole fonctionne comme des interstices entre le cours habituellement conduit et la dimension extra-ordinaire liée à la présence du chercheur et de la caméra.

En nous concentrant sur des activités pédagogiques, nous proposons de caractériser un des aspects fondamentaux mis en perspective dans notre enquête sociale sur le dispositif de formation universitaire numérique à distance pour des personnes détenues, à savoir ce qui fait la spécificité d'une activité de cours en prison. Au chapitre précédent, nous avons noté que les participants s'orientent vers l'accomplissement d'enseignements formels et informels, étant entendu comme une organisation typique de l'activité de cours en prison. Ainsi, l'organisation globale des cours en prison détermine le contexte séquentiel pertinent dans lequel les savoirs sont transmis et réceptionnés, autrement dit les séquences dans lequel l'acte pédagogique est accompli. Comme nous l'avons présenté au chapitre précédent, les cours en prison manifestent au sein d'un ensemble de variations ordonnées, une organisation distincte de séquences d' instabilité projetée à l'ouverture du cours, de

traitement cinématographique[81] du cours attendu et de diagnostic de problèmes relatifs à l'organisation des activités de cours en prison.

Par ailleurs, les objets sont particulièrement visibles. Ils sont disposés de manière centrale dans l'espace de classe et reconnaissables selon deux types de dispositifs d'inscription : pédagogique (crayon, manuels, cahiers) et sécuritaire (boîtier d'alarme). Ils contribuent à :

> *« caractériser les types d'activités en terme de structures de participation, qui permettent chacune des mises en formes spécifiques des objets de discours, des modes de production énonciative collective ou individuelle, des modes d'allocation des tours de parole, des acceptabilités différentes des énoncés proposés, etc » (Mondada, 1995b : 82).*

Les participants mobilisent des dispositifs d'inscription pédagogiques et donnent à voir un ensemble de comportements, de procédures linguistiques qui convoquent des appréciations sur l'environnement carcéral. C'est cette temporalité qui peut être rattachée d'après Leservoisier et Vidal (2007) à des pratiques liées à notre présence et à la relation que nous entretenons avec le terrain. C'est cette relation que nous détaillons dans un second temps au sens de Quéré (1990 : 254) :

> *« [...] toute interaction est un processus d'association momentanée de personnes qui ont à gérer le type de coprésence qu'engendre leur contact ou leur rencontre, et que cette association se constitue dans l'interaction elle-même, en tant que produit d'une activité organisante, sous la forme d'une relation ordonnée ».*

Les séquences d'actions à l'étude montrent que l'enseignant laisse la parole aux étudiants dans des séquences où la catégorie endogène questionneur-répondeur s'avère problématique. Les participants ont à régler le problème de la question et de son récipiendaire. Ils s'orientent préférentiellement vers la co-participation spatiale et organisationnelle de la parole. Les étudiants ont des façons spécifiques de prendre la parole. Elles sont traitées comme telles en raison de la préférence pour l'accord vers laquelle enseignant et étudiants s'orientent. Manifestement, il s'agit de mettre l'accent sur la manière dont les étudiants s'approprient les connaissances du cours.

---

[81] Les participants font des demandes d'arrêt de la caméra, demandent à voir le rush. Par ailleurs, l'étude de l'organisation séquentielle montre deux appartenances catégorielles : [caméra + chercheur] ou [caméra / chercheur]

Le rapport que l'enseignant construit avec ses étudiants révèle une préférence pour l'accord, une façon pour les participants de révéler en quoi la possibilité qu'ils ont d'entrer en contact les autorise à faire telle ou telle présupposition quant à l'information disponible (Goffman, 1986). A quoi il faut ajouter que : « la parole permet à l'un de transmettre à l'autre ce qu'il sait, autre chemin menant au développement de l'information sciemment partagée » (*Ibid.* : 72).

5.1. Phase d'entrée dans le cours

5.1.1 Observations préliminaires sur le cadre de participation

Les extraits examinés sont des cours de révision visant au passage d'examens de niveau trois et quatre. Les matières concernées sont le français, l'histoire et les mathématiques. Les enregistrements sont réalisés en fin d'année scolaire à une période où il s'agit pour les étudiants de passer les épreuves dans les salles de cours du centre scolaire de la maison centrale de Saint-Maur. Cette période est marquée par une tension due à l'approche des examens pour les étudiants, à une organisation des épreuves sur l'ensemble des niveaux d'études par les enseignants.

Les cours se déroulent dans les salles de classe du centre scolaire ou bien dans des salles d'activités du quartier socio-culturel. Dans ce sens, ces cours suivent deux types d'organisation et de déplacements à l'intérieur de la prison. Ils représentent un espace de tensions particulièrement remarquables dans la phase d'entrée dans l'activité pédagogique. Les premières observations montrent qu'enseignant et étudiants mettent en œuvre des procédures d'ancrage du thème du cours. Le sujet de départ est suscité (Button et Casey, 1984 ; 1985) typiquement par l'enseignant. Les extraits analysés mettent en perspective une organisation séquentielle où le thème initial est constitué selon des procédures conversationnelles et un agenda spécifique (Svennevig, 2012) du cours. Ce dernier traite le temps de l'activité pédagogique par rapport au temps des activités en détention.

5.1.2. Ancrage du thème en ouverture de l'activité pédagogique

Le premier extrait en examen se focalise sur le même cours que celui présenté en extrait (1) du chapitre précédent. Il se déroule au centre scolaire entre un enseignant et un groupe d'étudiants inscrits à la préparation du diplôme d'accès aux études universitaires. Nos premières analyses montrent que l'enseignant projette une série d'actions (poser des questions, suivre un parcours d'études supérieur, profiter de la présence du chercheur et/ou de la caméra).

L'étude des trajectoires séquentielles des tours de parole (Etu2 est le premier à prendre la parole, suivi d'Etu1) met en évidence l'orientation des étudiants pour le traitement de problèmes pédagogiques d'une part (la validation par le diplôme est essentielle pour envisager la suite des études), organisationnels d'autre part (accès à des salles de façon à ce que des détenus puissent travailler ensemble). Manifestement Etu2 s'oriente vers l'activité qui consiste à ne pas poser de questions mais néanmoins à prendre la parole. Etu1 s'oriente vers une séquence de questions-réponses alors qu'il procède en fin de compte d'une séquence *diagnostic* au cours de laquelle il fait état des problèmes de détention.

Le lieu où se déroule l'activité est une salle de cours. Les vitres disposées en bande à côté de la porte de la salle (image 9) communiquent avec les autres salles de cours du centre scolaire, la bibliothèque et les salles d'activités du quartier socio-culturel. Ce type de rencontre s'inscrit dans un timing précis, d'autant plus précis que le dispositif de recherche nécessite des aménagements et un temps d'installation dans l'activité, plus long. En ce sens, le problème pratique qui se pose aux participants est de prendre en compte ce temps d'installation tout en élaborant l'activité pour laquelle ils sont au centre scolaire, c'est-à-dire le cours.

Image 9 : Modification du cadre de participation

L'activité pédagogique présuppose une entrée thématique habituellement produite par l'enseignant, laquelle peut se manifester dans l'environnement séquentiel par la formulation d'une question, d'une demande de réalisation d'une tâche. La constitution du cadre de participation de la classe est conditionnée par cette entrée thématique. Ici, l'entrée thématique est caractérisée par un cadre de participation qui observe deux mouvements.

Il porte sur l'interaction focalisée caractérisée par l'activité conversationnelle entre Esg et Etu1. Les interlocuteurs identifient l'accès aux salles d'activités comme problématique pour le déroulement de l'activité pédagogique[82]. Après une pause, Etu1 reprend la parole au moyen d'une question-affirmation « on travaille » (l. 1). L'enseignant manifeste son accord (l. 2) puis les locuteurs marquent une courte pause avant qu'Etu2 ne prenne la parole (l. 3 et 4).

Il oriente l'échange au moyen d'un premier segment « non mais toi » avec une emphase sur le pronom « toi », puis un second avec lequel il spécifie l'accomplissement d'activités à venir : « va fumer une cigarette et reviens dans un quart d'heure vingt minutes ». Dans ce sens, Etu2 manifeste les actions les plus attendues pour l'accomplissement du cadre de participation dans un ordre particulier : d'abord en désignant son interlocuteur comme le principal agent, ensuite en décrivant des actions routinières. Une première manifestation du cadre de participation consiste à ce qu'Etu1 se lève de sa chaise, avant même que le tour d'Etu2 s'achève.

Le cadre de participation porte alors sur les échanges marqués par la modification de la configuration du groupe d'étudiants.

(8) cours 04/06/09 MOV0F9 - corpus prison ITEEC - 01:10

```
1   Etu1 ↑on travaille↑
2   Esg  **ouais
    Etu1 **geste cigarette---->
         (.)
3   Etu2 +non mais::+ +toi va fumer+ une cigarette+**
         +...........+geste vers cigarette+--------,,,,,,+
    Etu1                                      ,,,,,,**
4   Etu2 et tu reviens (.)**dans un quart d'heure vingt minutes
    Etu1                  **se lève--->26
5        tu l'sais bien
```

[82] La sectorisation récente à l'époque, des bâtiments mise en place par l'administration de la prison implique que ceux qui choisissent de suivre des études ne peuvent pas accéder au centre scolaire se trouvant dans un autre bâtiment.

6 tu nous as fait ton speech **maintenant::
**.....#im1----->

Etu1

im.1

7 (0.03)** ↓allez↓
Etu1 ,,,,,,**
8 Etu1 (.) tu s'ras content
9 Esg bon on en était où XX ═
10 Etu1 ═ΔXX tu s'ras contentΔ ═
11 Etu2 ═ah moi je suis l'homme le plus heureux du monde
#im.2----->18

Etu1

im.2

12 et surtout [quand tu es ↓loin↓
13 Etu1 j't'assure [qu'tu s'ras content
14 quand i' nous donneront la salle
15 qu'on pourra aller là-bas
16 et pis [on pourra tirer XX par les oreilles
17 Etu2 [↓ouais↓
18 Etu1 on lui dira allez [viens&
#im3---->22

im.3

19 Etu2 [↓laisse-le tranquille on travaille↓
20 Etu1 &viens faire la dissert' XX allez viens═
21 Etu2 ═+↑bon [on:: >y ↑va↑<+
+reg vers esg,,,,,,,,+
22 Etu1 [**bon allez [les gars
**#im4---->26

im.4

23 Etu3 [à t'à l'heure
24 Esg on y va (.) +alors *on en était où
*baisse reg vers feuille---->
Etu2 +reg feuille--->27
25 Etu2 ben là nous on est là* où on en était la dernière fois**

```
                                                    #im5,,,,,,**

    Etu1
                                                                im
                                                                .5
    Esg                  ,,,,,,,*
         (.)
26  Esg  [quel était le **tex+te&**
    Etu3                 **sortie**
27  Etu2 [le ↑+texte↑
              +geste----->
28  Esg  &vous avez pas encore commencé à h+ +l'écrire+
    Etu2                            ,,,,,,,+  +sourire+
29  Esg  +ça y est on H en était là+
    Etu2 +Rire,,,,,,,+
30  Etu2 +j'ai £ réfléchi+═
         +geste----->+
31  Esg  ═ça y £ ↑est↑
32  Etu2 +j'ai réflé[chi ∇j'ai pas dit j'ai écrit+∇
         +geste----->+
33  Esg              [*£bon
34  Etu2 j'ai dit j'ai réfléchi
         (0.02)
35       +mon::*
         +cherche quelque chose---->42
    Esg  ,,,,,*
         (0.03)
36  Esg  bon on en était* quand même
         regard-------->*
37       enfin le gros travail c'était le texte lui
         (0.06)
38       c'est bon XX
39  Etu3 ouais
40  Esg  alors (.) on on s'remet en mémoire le texte un ↑peu↑
41       (.) c'est quoi
         (0.04)
42  Etu3 un discours
43  Esg  ouais un discours
```

Etu1 et Esg se mettent d'accord (l. 1-2) sur un nouvel élément thématique qui suppose un développement thématique. En effet, l'énoncé « on travaille » suggère plusieurs types d'activités en même temps qu'il n'en précise aucune, de sorte qu'il ouvre sur une possibilité d'actions. Le tour d'Esg est suivie d'une pause de deux secondes avant une séquence d'actions (l. 3-7) organisée comme suit.

Alors que l'enseignant produit la locution « ouais » (l. 2), Etu1 commence à tasser sa cigarette sur la surface plane de la table. Ce mouvement préfigure l'intervention d'Etu2 (l. 3) : « non mais toi va fumer une cigarette ». En effet, une première trajectoire est

dessinée par l'énoncé « non mais:: » et par le geste du pouce levé et poing fermé en direction de la cigarette. De cette façon, Etu2 prend en compte le mouvement d'Etu1. Une seconde trajectoire est esquissée d'après la suite de l'énoncé (« va fumer une cigarette ») et du geste qui à ce moment-là indique la porte de la salle et les énoncés suivants (l. 4 et 5). Le dernier énoncé, (l. 5 : « tu l'sais bien ») pointe une pratique routinière en même temps qu'une procédure qui consiste à mettre en évidence que ce qui vient d'être dit n'est pas nouveau, mais est rendu nécessaire par la situation. Par conséquent, le tour suivant (l. 6-7) « tu nous as fait ton speech maintenant allez » renvoie au raisonnement pratique d'Etu2 (formule une injonction puis caractérise la cause), au contexte de production de l'interaction (« le speech ») et au début d'une nouvelle séquence d'actions et d'un nouveau thème. Par ailleurs, il organise la trajectoire séquentielle pour la suite.

En effet, nous analysons un mouvement thématique (l. 8-20) qui décrit simultanément des changements au niveau du cadre de participation. Etu1 se déplace jusqu'à la porte de sortie tout en conservant un alignement de biais pour regarder Etu2 et procéder à une première interpellation « tu s'ras content » (l. 8 et image 2). Puis il prononce le même énoncé (l. 9) qui donne lieu à un autre segment interactionnel démarrant par l'énoncé (l. 11-12) : « moi je suis l'homme le plus heureux du monde et surtout quand tu es loin » prononcé avec emphase par Etu2. Cette désignation sous la forme canonique « moi je » répond au tour d'Etu1 et marque le début du trajet retour depuis la porte vers le groupe d'étudiants. Le temps de déplacement est également le temps pour se projeter dans un futur où les étudiants et leur enseignant seront autorisés à investir des salles d'activités pour les cours ; et où le groupe d'étudiants se retrouvera pour travailler et chahuter. Et l'intervention d'Etu2 (l. 19) vient conforter l'hypothèse de départ selon laquelle les participants s'orientent vers l'ancrage thématique « travail ». En ce sens, les énoncés (l. 21 à 23) fonctionnent comme pivot pour l'organisation séquentielle.

D'abord parce que le cadre de participation est modifié par la sortie d'Etu1 (image 4). Ensuite, en raison des deux tours (l. 20-21) qui s'enchaînent rapidement entre les deux locuteurs et les énoncés (l. 21 et 22) « bon on y va » « bon allez les gars », placés en chevauchement et construits sur un plan syntaxique de manière identique.

Chaque trajet d'Etu1 marque donc une séquence d'actions dans le déroulement de l'interaction (voir schéma ci-dessous) :

Premier trajet vers la porte	→	l.8 : « tu s'ras content »
Trajet retour vers le groupe	←	l.13 : « j't'assure qu'tu s'ras content »
Second trajet	→	l.21 et 22 : « bon on y va » et « bon allez les gars »

Figure 4 : Déplacements séquentiels

L'unité de construction de tours rend compte d'un axe pivot pour l'organisation séquentielle de l'interaction en accord avec le thème du « travail » dans la phase d'ouverture de l'activité pédagogique. Elle caractérise un processus simplifié concernant l'accès aux salles (l. 14-15) et l'activité pédagogique. Celle-ci est décomposée en premièrement, l'action de laisser parler l'étudiant et la réalisation de devoirs. Deuxièmement, un environnement séquentiel où s'opère un va-et-vient entre deux unités d'appartenances catégorielles : [enseignant + étudiants] [étudiants + détenus]. Cette dernière est beaucoup plus complexe car plus mobilisée à certains moments de l'année scolaire comme ici au moment des révisions. Dans cette phase, il s'agit de traiter l'activité à venir des examens et l'arrêt de l'activité d'études en prison. Ce qui signifie que les détenus doivent envisager d'autres modalités organisationnelles.

Par la suite, la prise de parole d'Esg rend compte d'un nouvel environnement séquentiel dans lequel l'orientation des participants prend en compte la paire relationnelle standardisée : [enseignant + étudiants][83]. En ce sens, ils traitent le texte comme dispositif d'inscription du nouveau cadre de participation et comme sous thème par rapport au thème initial « travail ». Son tour (l. 24) s'articule en deux segments interactionnels : il répond à Etu2 « on y va » puis marque une courte pause avant l'énoncé « alors on en était où ». Ce dernier segment est prononcé en même temps qu'il regarde la feuille devant lui et

[83] Sacks montre que les conversations définissent les rôles et les liens des participants au cours d'un échange. Les catégories « appelant/appelé » ou « docteur/patient » sont des Paires Relationnelles Standardisées. Elles impliquent des droits et obligations de chacun, l'un par rapport à l'autre (Sacks, 1995 Lecture 6).

l'emphase sur le terme « alors » indique une focalisation de l'attention des autres participants. Nous savons par ailleurs que ce type d'énoncé entraîne généralement l'apparition d'un thème (de Fornel, 1986) mais, la modification du cadre de participation suite au départ d'Etu1 (image 4) entraîne plutôt un développement thématique.

La question de l'enseignant est traitée de manière séquentielle par Etu2 (l. 25 à 27). Il s'oriente vers la réponse (l. 25) mais le tour suivant fonctionne en réalité comme une réponse mais qui n'est pas celle attendue sur un plan thématique. Sur un plan séquentiel, ce type de procédure[84] oblige un autre locuteur à s'auto-sélectionner. Ce que fait l'enseignant (l. 26) mais manifestement trop tôt puisque l'étudiant termine sa réponse (l. 27) en même temps. Ainsi, le tour d'Esg fonctionne comme une projection vers l'avant et répond à une attente normative soulevée ici par la question (l. 24).

Cette hypothèse peut être soutenue dans la mesure où l'enseignant regarde sa feuille en posant la question, qu'Etu2 regarde également son texte et que ce dernier répond à la question sans regarder l'enseignant. Celui-ci relève la tête lorsqu'Etu2 parvient à donner sa réponse et que la réponse donnée n'apporte pas d'élément nouveau.

Ainsi, le mouvement de tête de l'enseignant peut être compris comme une réponse qui ne le satisfait pas, de sorte qu'il se trouve dans l'obligation de formuler une nouvelle question (l. 26 : « quel était le texte »). Mais, le tour de parole intervient alors que l'étudiant n'a pas achevé son tour de parole. L'agencement des deux tours place l'item « texte » en chevauchement (l. 27). L'item apparaît comme un élément de réponse à la question posée par l'enseignant. Le tour suivant (l. 28) marque un enchaînement rapide avec le tour formulé par l'enseignant. Son tour se poursuit et c'est une action non-verbale qui marque la prise en compte de la perturbation.

L'enseignant commence à sourire à la fin de son tour. À ce moment, l'étudiant termine le geste démarré (l. 27) sur le mot « texte ». Il ramène sa main sur la table et prend son cahier posé devant lui. À la fin du tour de l'enseignant, il rend son visage visible à la caméra et lève les yeux sur son interlocuteur. Par conséquent, il a accès au sourire de l'enseignant et simultanément commence à sourire ; à ce moment, les participants sourient

[84] Observée au chapitre précédent.

ensemble. Ensuite, l'étudiant rit et l'enseignant se joint à son rire (l. 29) ; sourire ensemble se transforme en rire ensemble et l'enseignant parodie la réponse attendue « ça y est on en est là ». Puis les rires se transforment en sourires (l. 30 et 31). L'étudiant (l. 32) est toujours en train de préciser le fait qu'il a réfléchi au texte et focalise l'attention de l'enseignant sur ce point, jusqu'en ligne 34. L'enseignant en même temps, regarde en direction d'Etu4 et prononcé la locution (« bon » l. 33) qui indique une tentative de clôture de l'échange avec Etu2. Les deux participants marquent ensuite deux pauses, de deux et trois secondes.

Dans cette séquence d'actions, le sourire ensemble précède le rire ensemble (Jefferson, 1980 ; 1984 Haakana, 2010). Il semble que le sourire est utilisé ici comme appareillage de reconnaissance du mode humoristique manifesté par l'enseignant. L'enseignant introduit de la dérision mais le fait une fois que l'étudiant montre sa participation (gestes produits en direction de l'enseignant - l. 30 et 32 - y contribuent). Par ailleurs, cette séquence met en évidence la suite d'actions initiée par Esg, lorsqu'il reformule sa question sous une forme affirmative (l. 36 et suivantes) et avant d'introduire la locution « enfin ».

De cette manière, il signale la ressource du cours avec (l. 37) « le gros travail c'était le texte <u>lui</u> » et l'emphase sur le pronom « lui ». Il reprend, dans un même tour les mots, « travail » terme employé initialement par Etu1 au début de l'extrait, et « texte ». Après une pause de six secondes, l'enseignant regarde en direction d'Etu3 puis pose la question « c'est bon XX », le prénom désigne explicitement l'étudiant qui regarde les feuilles disposées sur la table, devant lui. De cette manière, l'enseignant s'assure que l'étudiant a bien compris mais surtout il s'agit de le faire participer « au gros travail ». Par conséquent, le thème n'est pas nouveau mais il est recyclé par l'enseignant à la suite (l.40 et suivantes) comme thème du cours.

Notre analyse rend possible l'articulation entre le thème introduit sous la forme d'une question-réponse au début de l'extrait avec le traitement instauré en fin. Nous avons mis en évidence des séquences d'actions orientées soit vers l'utilisation de la feuille comme dispositif d'inscription pédagogique, soit vers le travail demandé. La phase

d'entrée dans l'activité pédagogique est traitée en terme de disponibilité des participants du point de vue de l'accès aux salles et au texte comme outil de travail.

Dans l'extrait suivant, nous remarquerons le même usage des feuilles en tant que référent axial pour l'orientation des participants dans l'interaction. Il est question également que la phase d'ouverture de l'activité pédagogique soit le lieu d'un traitement thématique particulier et d'une procédure de transition entre les affaires du cours et celles de la vie en prison.

Le cours à l'étude ici se déroule entre un enseignant et deux étudiants, dans une salle mitoyenne à la salle de musculation et située au quartier socio-culturel. Nous parlons d'une salle d'activité prévue pour toute sorte d'activités socio-culturelles. Cette distinction spatiale est consécutive à la sectorisation des bâtiments. En ce sens, ce dispositif représente deux types d'organisation d'activités et nécessitent des disponibilités de temps différentes en fonction des activités choisies par les détenus.

La salle est équipée d'un tableau blanc ainsi que d'une table au centre et de quelques chaises :

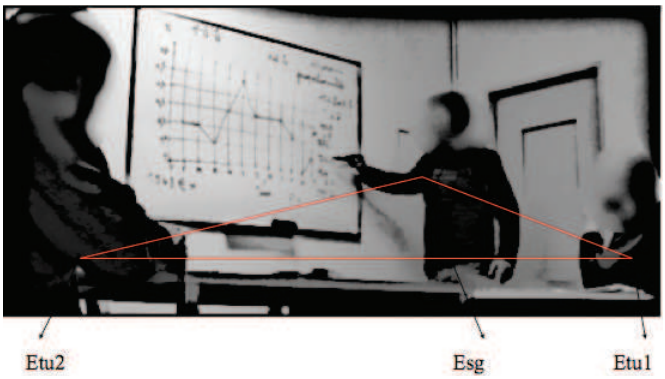


Image 10 : Dispositif triangulaire

Une première observation montre, sur un même plan longitudinale, Etu1 et Etu2 tournés vers l'enseignant (Esg), debout et positionné de biais par rapport au tableau, alors qu'il réalise un graphique mathématique (image 10). Le placement des participants forme un espace triangulaire typique d'une distribution de la parole conduite par l'enseignant

(Baker, 1992 ; Gardner, 2012 ; Macbeth, 2000). Par ailleurs, cet espace est constitutif d'un cadre de participation orientée vers une activité pédagogique.

Nous examinons plus précisément une séquence vers la phase d'ouverture du cours. On sait que l'activité d'études prend place dans une économie de temps et de manière instable car dépendante de l'organisation de la détention. L'orientation adoptée par les participants pour résoudre le problème d'entrer dans le cours, fait qu'ils s'orientent également vers une transition thématique progressive : ici, le matériel thématique de départ permet d'employer des formes de participation relatives à la vie quotidienne en prison. Il se déploie dans différentes séquences et suivant l'activité graphique de l'enseignant.

Dans le cas en examen, les segments interactionnels se déploient progressivement selon une spécification de ressources visuelles variées. D'abord le tableau est identifié comme ressource stabilisée de l'espace de cours : l'enseignant trace le graphique et le premier tour de parole n'est réalisé qu'au bout de quarante secondes de silence. Puis, l'enseignant tient une feuille entre ses mains qu'il consulte régulièrement tout en effectuant le graphique. Enfin, la feuille posée sur la table ne devient visible qu'une fois que l'étudiant la soulevée. Cette phase a une résonance particulière dans le cas en question car la réalisation du graphique suppose une attente plus ou moins longue de la part des étudiants. En même temps, cette phase d'entrer dans l'activité convoque une pratique ordinaire d'un cours de mathématiques : dessiner un graphique.

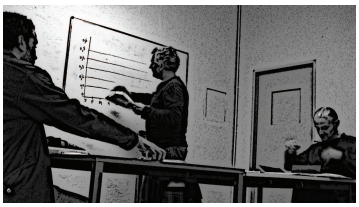
La phase d'entrée de l'activité pédagogique est particulièrement intéressante à observer parce qu'elle constitue un moment d'attente avant le début du cours. Ici, nous analysons une séquences d'actions qui montre qu'une partie des tâches effectuées par les participants est reportée sur l'environnement (Conein et Jacopin, 1994).

(9) cours - 28/05/08 MOV0F24 - Corpus prison - ITEEC - 00:49

```
    COM   00:40
          #im1----->20
Esg
```

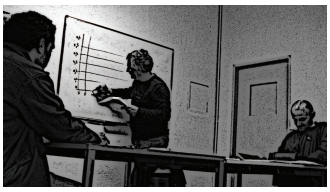
```
          im.1
1   Etu2  **et ça le cours c'était ↑avec↑
```

```
          **....#im2---->4
```



```
          im.2
2         ça ça va avec *ça ça là
                        *#im3---->4
```

```
   Esg
          im.3
          (0.01)
3  Esg    *oui (.) oui oui* *tu* le rempliras euh:
          *signe de tête*   *#im4*
```



```
          im.4
4         XXX** l'a fait déjà
   Etu2   ,,,,,,,**
5  Etu2   c'est hier [euh:: c'est ↑hier↑
6  Esg               [ouais hier ouais
7  Etu2   tu l'as donné hier
          (0.02)
8  Esg    j'l'ai donné hier oui (.)
9  Etu2   et pourquoi tu l'as pas donné à XXX pour moi hier
10 Esg    Δah c'est vrai j'ai pas du tout
11        j'ai complètement zappé et même pour le dossier
12        mais j'préférais vraiment (.) te:
13        te le remettre te voir quoi
14        tu vois pour pouvoir [en discuter c'est pas:
15 Etu2                        [ouais:
16 Esg    de toute façon [c'est pas grave
17 Etu2                  [Δmais hier j't'l'avais dit euh:
18        que j'attendais d'être tranquille j'avais euh:
19        ma [copine
20 Esg       [oui mais tu m'las dit
21        bon et après j'me suis pas *[inquiété ↑hein↑
22 Etu2                              [↓bon pas de soucis alors↓
                                     *#im4----->
```

```
          im.4
23        (0.03)*
   Esg    ,,,,,,*
24 Esg    *alors*
```

#im5

im.5

```
25      j'voudrais qu'on reprenne cet exercice
26      l'exercice numéro euh numéro trois
27      et compréhension de graphique ↓hein↓
```

La première action et premier énoncé « et ça le cours c'était ↑avec↑ » (l. 1 à 4 / image 2 et 4) rend compréhensible la trajectoire séquentielle seulement parce qu'Etu2 prend le document situé devant lui. En effet, cette première action fait l'objet d'une attention particulière aux tours de parole de l'enseignant (l. 3 et 4). Plus précisément, la première partie du tour (l. 3) : « *oui (.) oui oui* *tu* le rempliras euh: » traite le tour précédent d'Etu2 (l. 1 et 2) en désignant la ressource comme connue de l'enseignant. La seconde partie fonctionne comme une injonction concernant l'action à venir d'Etu2. En même temps, elle renseigne sur la fonction du document, manifestement il s'agit d'un document vierge sur lequel il faut inscrire des informations. L'absence de précisions voire de consigne quant à la fonction de ce document dans la suite de la séquence laisse supposer qu'il ne s'agit pas d'un document de cours. Par ailleurs, le tour suivant de Esg indique que cette ressource est également connue de Etu1 et qu'il l'a déjà rempli.

Cette première action crée donc un lien entre les trois participants et organise l'action en cours en fonction d'une situation passée et d'un tâche accomplie par une partie des participants. Elle est importante pour la suite de l'organisation séquentielle notamment dans la perspective de montrer comment l'enseignant instaure lui-même un lien avec l'objet du cours. Elle implique une paire adjacente de type question-réponse réalisée respectivement en deux tours de parole par locuteurs. Cette organisation insiste sur le fait que l'étudiant ne connaît pas le document et que manifestement, celui lui pose un problème ; que l'enseignant caractérise la ressource de manière ordonnée et localement située. L'ouverture de la conversation constitue un environnement séquentiel où apparait un énoncé initiateur du développement thématique qui va suivre.

La seconde action et énoncé « c'est hier [euh:: c'est ↑hier↑ » (l. 5 jusqu'en 23) est constituée par un développement thématique sur un évènement passé. Le premier interlocuteur, Etu2, pose une question d'après l'intonation montante énonçant une première fois le segment « c'est hier » puis une seconde fois, après une hésitation. Le mot dans ce segment interactionnel prend différentes trajectoires séquentielles, de façon à former un segment interactionnel et qui va donner lieu à un développement thématique sur *l'hier*.

Ainsi, le terme « hier » apparaît systématiquement dans une paire adjacente de type question-réponse initiée par l'étudiant (l. 5 ; l. 7 ; l. 9), un système de tour de parole reconnaissable soit par l'intonation montante soit par l'introduction du terme interrogatif « et pourquoi tu l'as pas donné à xx pour moi hier » (l. 9). D'ailleurs, cette question incluant une négation, il s'agit de pointer la non réaction de l'enseignant. Les réponses formulées par l'enseignant reprennent aux lignes 6 et 8 l'indicateur de temps. En revanche, la réponse donnée (l. 10 à 16) ouvre un espace de parole plus important, au cours duquel Esg se justifie.

Cette procédure rend compte d'une information relative à l'absence de l'étudiant au cours ou bien à un tout autre évènement qui justifierait la présence de l'enseignant. La réponse de ce dernier (l. 10-16) se déploie sur plusieurs tours suivant une trajectoire séquentielle double. L'énoncé (l. 11) « j'ai complètement zappé et même pour le dossier » traite manifestement la requête d'Etu2 mais la précision amenée par Esg « et même pour le dossier » adossé à un geste de désignation d'Etu1 laisse penser que ce premier segment traite autre chose que le document non remis. L'enseignant minimise les conséquences organisationnelles et pédagogiques (l. 12 à 16) relativement à l'objet de la question (l. 16 « de toute façon [c'est pas grave »).

L'indicateur temporel « hier » est réintroduit par Etu2 consécutivement au terme « mais » (l. 17). La répétition du mot fonctionne ici en terme de préférence pour le désaccord (Pomerantz, 1984a). En effet, le locuteur enchaîne avec l'annonce d'une information apparemment connue de l'enseignant (l. 17-19). Ce tour est traité par Esg par l'introduction de la locution « oui mais » (l. 20) placée en chevauchement de la fin du tour de parole (l. 19).

Ainsi, une troisième action démarre (l. 20 à 24) par l'énoncé « tu m'l'as dit ». Ce segment est la reprise de l'énoncé d'Etu2 (l. 17) « j'te l'avais dit que j'attendais d'être tranquille j'avais euh ma copine » sous forme indirecte, ce qui constitue manifestement l'objet du développement thématique et qui décrit une information connue. Ce segment milite en faveur d'une orientation vers la coopération de l'enseignant. Esg indique avec l'énoncé suivant (l. 21) « bon et après j'me suis pas inquiété ↑hein↑ » un espace temps différent et justifie finalement sa position aux tours précédents.

L'enseignant prononce le mot « inquiété » (l. 21), il suspend l'activité au tableau se recule du tableau alors qu'Etu2 s'oriente vers l'accord « ok bon bon » (l. 22). Puis, Esg regarde la feuille qu'il tient dans sa main gauche (image 4) et souris. La pause intra-tour marque le temps pendant lequel l'enseignant a un rire contenu. Ce phénomène généralement est observable lorsque les propos sont supposés déplacés par rapport au contexte de l'interaction. Ici, il est produit de sorte que les dispositifs d'inscription de l'activité pédagogique (feuille + tableau) délimitent la portée séquentielle du rire. L'activité pédagogique ainsi suspendue, le phénomène décrit un raisonnement pratique concernant l'information donnée par Etu2. Celle-ci renseigne sur l'activité de rencontre avec la famille et en même temps sur la vie personnelle de l'étudiant.

Ensuite, l'utilisation du connecteur « alors » est typiquement une façon d'engager une nouvelle action. Cette hypothèse est confirmée par le geste d'Esg (image 5) lorsqu'il rebouche le feutre. L'agencement de ces deux phénomènes vient clôturer l'activité de dessin.

La quatrième action (l. 24) initie un autre thème, « exercice » mais le mouvement thématique est également réalisé de manière progressive puisque l'enseignant le caractérise (l. 26) en tant qu'exercice de compréhension de graphique. Par conséquent, il est question que le thème traite à la fois de ce qui s'est passé pendant le cours de la veille et sur la vie personnelle de l'étudiant. Cette nouvelle action constitue l'accomplissement thématique du cours. Elle fait le lien avec la tâche effectuée tout au long de l'ouverture de la conversation par l'enseignant et met en évidence, dans un mouvement de transition thématique progressive, la vie quotidienne de la prison.

Le phénomène du rire apparaît comme un élément clôturant du mouvement thématique traitant le premier thème. Le connecteur « alors » énoncé en même temps que l'arrêt de l'activité au tableau marque le début de l'ancrage thématique relatif à l'activité pédagogique. Ainsi, les séquences sont construites selon un mouvement thématique qui démarre alors que l'enseignant dessine le graphique au tableau. Il caractérise une première fois l'activité pédagogique. L'intervention de l'étudiant portant sur un document annexe et indéterminé laisse la place à une suite de séquences d'actions. Cette suite traite d'un élément intermédiaire à savoir ce qui s'est passé la veille en cours et dans la vie personnelle de l'étudiant. Ce type d'incursion thématique signifie la concurrence entre deux activités : cours et visite familiale. Mais l'orientation adoptée par l'enseignant marque à la fois la reprise de l'activité pédagogique en même temps que son raisonnement pratique concernant la vie en détention. La figure suivante rend compte de l'organisation séquentielle de deux activités dans le raisonnement pratique des participants :

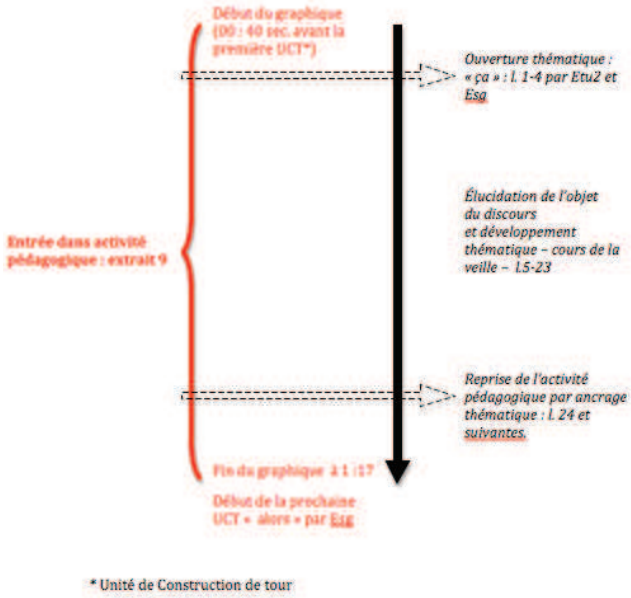


Figure 5 : Organisation séquentielle

L'extrait (10) est un cours de français donné dans le cadre de la préparation au brevet des études. Les participants, un enseignant et deux étudiants, examinent un texte d'Émile Zola. L'enseignant expose le sujet traité la semaine passée (*i.e.* la négation), le contenu du cours (des exercices d'entraînement) et son objectif (réviser des notions sur

demandes des étudiants) à Etu2. Il lui remet une feuille d'exercices en la lui présentant comme une aide à la révision.

Une première observation montre que l'enseignant traite la présence d'Etu2 comme une participation initiale au cours de révision et celle d'Etu1 comme récurrente. L'orientation adoptée par les participants prend en compte le fait :

- qu'il y a un lien pédagogique mais pas nécessairement thématique entre les cours de révision ;
- que le cours s'inscrit dans un espace-temps particulier de l'année scolaire ;
- que l'organisation du cours est connue de deux participants sur trois.

Par conséquent, le problème posé à l'enseignant est d'entrer dans l'activité alors que les étudiants ne possèdent pas des mêmes dispositifs d'inscription pédagogiques ni des mêmes difficultés relatives aux notions vues durant l'année.

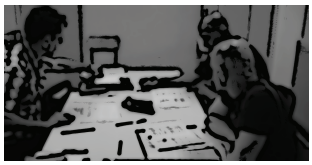
Nous examinons une séquence où les participants doivent manifestement « faire cours » dans un temps réduit et où il s'agit de mettre en pratique le cadre de participation décrit initialement par l'enseignant. La séquence décrit un mode d'intervention qui est propre à l'activité en cours mais qui se réfère à une autre activité passée du même type (Heyman, 1986 ; Mondada, 1995c : 93) :

> *« Initier un topic, notamment au début de la leçon, signifie dessiner l'intelligibilité non seulement de l'évènement local mais encore de la continuité du développement d'un objet de discours ».*

Dans ce cas, l'enseignant introduit le texte comme thème de l'activité. Dans un premier temps, nous décrivons l'extrait dans lequel l'enseignant déploie une méthode de consultation du texte (Heap, 1985).

(10) cours - 03/06/09 MOV0E8 - corpus prison ITEEC - 01:02

```
1  Esg   voilà *alors (0.02) ensuite on travaille su::r (.)
               *......#im1----->
```



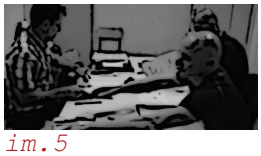
```
               im.1
2        >ce texte-là<* ensuite *tu as le: texte de::
```

```
         ---------#im2*          *.......geste + regard--->
```

```
         im.2
         (.)
3  Etu1  ↑de:↑ euh*
         ----#im3*
```

```
   Esg
         im.3
4  Esg   [zola
5  Etu2  [**c'ui-là on peut le voir ensemble si tu veux**
          **#im4----->
```

```
          im.4
6  Esg   non il l'a le texte de zola
7  Etu1  je l'ai [celui-ci
8  Esg           [alors *exceptionnellement aujourd'hui*
                         *.....#im5----->11*
```



```
                         im.5
9        on finit à quatre heures et demie
10       donc ça nous laisse une heure [et quart&
11 Etu2                                [ah
12 Esg   &parce que je dois r'partir avec [euh* avec ↑bruno↑
13 Etu2                                   [d'accord
14 Esg   *mais la semaine prochaine
         *........#im6------------->
```

```
                  im.6
15       on s'fera vraiment une demie-heure là-d'ssus*
         ------#im7-------------------------,,,,,,,,,*
```

```
16 Etu1  c'est: c'est +celui-ci
                      +.......texte---->26
17 Esg   [voilà
18 Etu2  [c'est ça
19 Esg   *alors je vous laisse le lire tranquillement
```

.....#im8----->

im.8

20 (.)*
,,,*

21 alors essayez comme d'habitude de:
22 d'à la première lecture
23 de:: hum: *de >repérer les détails<↓ (.)
*.....#im9----->29

im.9

24 notamment les détails qui sont: à la fois dans l'texte
25 et autour du texte des détails de:
26 de d'écriture aussi* hein de: (.)+
,,,,,,*
Etu1 ,,,,,,,+
27 *de: biographie* *de tout c'qui peut être important
reg vers Etu2 *reg vers texte----->
28 pour +le:: euh:::+
Etu1 +marmonne+
29 (0.02)*
,,,,,,*
30 Etu1 euh (.) les ↑questions↑
31 Esg c'est ↑bon↑ (.) *allez on est bon∇*
#im10----------

im.10

32 *(0.03)*
Esg *mouvement de tête*
33 Esg stop
((les étudiants relèvent la tête))
34 Esg vous avez commencé à lire où
35 *mettez le crayon +sur là où vous avez commencé
*#im11---------->41

im.11

```
36  Etu2 **là**
         **#im12**
```

```
         im.12
    Esg  tourne la tête vers Etu1
37  Etu1 +le haut+
         +#im13+
```

```
         im.13
38  Esg  vous avez bien lu le ↑titre↑
39  Etu2 ben oui
40  Esg  très bien ça va
41       non parce que l'autre jour en socio on a commencé
42       puis y'a quelqu'un qui a pas lu ↑l'titre↑*
                                         ,,,,,,,,*
43       en fait y'a une question qui portait là d'ssus
44       et euh: évidemment sans lire le titre
45       ben y'avait des indications qui lui manquait
46       alors *le titre* il est
               *geste*
47       évidemment il fait partie du texte
48       parce que comment on peut le qualifier ↑l'titre↑
```

La première action (l. 1 à 7) correspond à l'ancrage du thème « texte ». Il est initié par l'enseignant sur un plan langagier et corporel (image 2) ; le support est distribué à Etu2 mais fait l'objet d'un traitement séquentiel plus long avec Etu1 suite à la continuation de tour (l. 2 et 3). Le tour suivant (l. 4) indique que c'est bien le dispositif d'inscription qui est traité (images 3 et 4). L'intervention (l. 5) d'Etu2 décrit une orientation vers une même ressource pour que le cours puisse se dérouler selon ce qui est attendu. Un problème pratique émerge cependant que la trajectoire séquentielle du tour (l. 5) pointe une solution à ce qui apparaît comme un problème. Les tours suivants (l. 6-7) observent une organisation répondant à la proposition d'Etu2. Ils sont agencés en fonction de la reprise du segment « je l'ai celui-ci ». Ils indiquent que l'étudiant s'oriente vers la même ressource mais seulement après que le tour d'Esg traite celui produit en chevauchement (l. 5). Le thème introduit à l'aide du dispositif d'inscription marque l'introduction dans le cours. La perturbation générée par l'hésitation d'Etu1 est traitée de telle sorte qu'elle suspend le cadre du cours et que l'enseignant s'oriente vers un autre espace interactionnel.

En effet, d'après les éléments visuels produits (image 3 et 4) par l'enseignant avec un geste vers sa montre réalisé une première fois (l. 2) puis une seconde (l. 8 et image 5) au moment de la prononciation du segment « exceptionnellement aujourd'hui », un geste maintenu en même temps et qui ouvre à une série d'autres. Les gestes, ici, participent au déroulement séquentiel de la seconde action (l. 8-15).

L'énoncé (l. 8) « alors » est placé en chevauchement du tour d'Etu1 et pointe le caractère non attendu du cours à l'étude. L'organisation observe deux trajectoires. La première (l. 8-13) prend en compte le temps de cours restant. La production de ce tour renforce l'orientation selon laquelle le cours à l'étude n'est pas celui attendu. L'intervention en deux temps d'Etu2 (l. 10 « ah » et l. 12 « d'accord ») manifeste le même type de traitement. La seconde trajectoire développée aux tours suivants (l. 14-15) est marquée par l'introduction de la locution « mais » (l. 14) et les gestes (image 6 et 7) focalisés sur le dispositif d'inscription. Il est intéressant de voir comment l'enseignant caractérise à la fois le déroulement du cours prochain et le thème de ce cours-ci, concentrant ainsi l'attention des participants sur le cadre non stabilisé du cours et le texte comme ressource d'un point de vue organisationnel et pédagogique. Par conséquent, nous pouvons dire que cette action est typique du cadre de participation.

La troisième action qui débute avec l'énoncé (l. 16 : « c'est:: c'est celui-ci ») entraîne une re-spécification du problème posé par Etu1. La paire adjacente avec la question (l. 16) est suivie de deux réponses placées en chevauchement, produites respectivement par l'enseignant et Etu2 (l. 17 : « voilà » et l. 18 : « c'est ça »). Cette organisation montre que l'attention de l'ensemble des participants est reportée sur le texte d'une part, que ce dernier est utilisé en tant que dispositif d'inscription pédagogique d'autre part. En effet, l'enseignant manipule le texte - le geste démarre avec l'énoncé « alors » (l. 19) et est particulièrement visible à l'image 8. Alors que l'enseignant porte son regard sur le texte et que les étudiants continuent à manipuler, il y a une courte pause durant laquelle l'enseignant termine le geste de rabattre la première feuille du texte. Il reprend la parole une fois le geste accompli (l. 21) et avant que les étudiants terminent

leurs manipulations. La mise en visibilité de ce geste est rendue possible par rapport à la suite de l'enchaînement des tours de parole.

Ainsi, la quatrième action décrit une procédure d'observation du texte introduite par l'énoncé « alors essayez comme d'habitude » (l. 21). Elle suit un temps de pause au cours duquel l'enseignant observe, la tête penchée, la seconde page du texte (image 8). Manifestement cette nouvelle prise de parole d'Esg n'est pas attendue. Il vient en effet de lancer une activité de lecture. Ce tour fonctionne comme si le flux de parole avait été continu alors que l'orientation de l'enseignant et des étudiants par rapport au texte, ne consiste plus à le traiter comme dispositif d'inscription. Dans cette séquence, le texte devient une ressource structurante pour le travail pédagogique.

D'abord, l'enseignant regarde le texte (l. 23 à 26 / image 9) en même qu'il produit une série d'énoncés. Ensuite (l. 27) il regarde Etu2 en même temps qu'il prononce le segment « de biographie » avant de se reporter à nouveau sur le texte. Ce dernier est, du point de vue de l'organisation séquentielle, mobilisé sur plusieurs tours. Abandonné puis investi de nouveau par le regard d'Esg, il est traité comme ressource structurante pour le cours (son observation est guidée par des indicateurs fournis par l'enseignant) jusqu'à l'allongement vocalique produit sur le segment « pour le:: euh::: » (l. 28). Ce phénomène suspend le flux de la parole. La pause de deux secondes à la suite (l. 29) est caractérisée par Etu1 au tour suivant (l. 30) par le segment : « euh » - pause brève - « ↑les questions↑ ». Ce tour fonctionne comme un tour de complétion relativement à la méthode d'étude du texte.

Nous remarquons à la suite (l. 31) que dans un même tour de parole, Esg pose une question « c'est bon » mais, il n'attend pas la réponse « allez on est ↑bon↑ ». Le segment est couplé au geste de rabattre la première feuille du texte d'Etu1 (image 10). Par ailleurs, cet enchaînement de tour fait remarquer que l'intonation montante encadrant les termes « questions » et « bon » ne fonctionne pas de la même manière. Pour la première, elle est utilisée de façon à compléter le tour d'Esg. Du coup, elle signifie que le locuteur s'oriente vers le texte de la même manière que l'enseignant. Alors qu'avec la seconde, l'enseignant initie la clôture de la séquence précédente et s'oriente vers le texte comme dispositif d'inscription pédagogique pour la phase pédagogique de lecture.

Par conséquent, le mouvement séquentiel ici est double : il clôture l'action précédente et en ouvre une autre et positionne le texte en tant que dispositif d'inscription (autrement dit objet caractérisant une tâche pédagogique).

La pause intra-tour (l. 32) qui suit marque le début de la cinquième et dernière action. Les étudiants lisent le texte et l'enseignant les observe, tour à tour. Il regarde la feuille d'Etu1 puis celle d'Etu2 et de nouveau celle d'Etu1 avant de relever les yeux. Puis il tourne la tête vers Etu2. Il prononce le mot « stop » (l. 33) et marque une courte pause en attendant que les étudiants relèvent la tête du texte. Ce type d'incursion qui vient suspendre l'activité en cours semble ici servir à introduire une question (l. 34) : « vous avez commencé à lire où », qui rend compte d'une activité afférente au texte. Elle est suivie d'un énoncé : « mettez le crayon sur là où vous avez commencé » (l. 35) qui fonctionne comme une injonction (image 11, l'enseignant paume de la main gauche posée, index levé). Les réponses fournies par les étudiants (l. 36-37) s'enchaînent grâce à un jeu de regard. Etu2 est le premier à répondre en pointant son stylo sur la partie du texte reconnaissable comme étant le titre (« là » et image 12). Etu1 répond une fois que l'enseignant tourne la tête dans sa direction. Il désigne de la main (image 13) la partie haute du texte. Ce geste implique une réponse plus vague que celle d'Etu2. Le texte est « directionnellement désigné » servant « par là, de base, référentielle aux pratiques substitutives » (Goffman, 1986 : 70).

Cette séquence rend compte de deux dispositifs d'inscription pédagogique (crayon et texte) ; d'une organisation du texte; du début d'une activité de lecture qui inclut une procédure d'alternance entre phase de lecture et phase de compréhension (Heap, 1985).

Le tour suivant (l. 38) est une nouvelle question qui renseigne sur la réponse attendue par l'enseignant. Elle marque une orientation préférentielle vers le « titre ». Ce type de formulation fait le lien entre la réponse fournie par les étudiants et la première question et marque le développement thématique dans la suite du tour d'Esg (l. 39-48) à propos du titre du texte.

Par conséquent, l'environnement séquentiel rend compte d'une organisation où les actions des participants sont insérées systématiquement par le terme « alors » ou bien par des tours de parole placés en chevauchement. Ces espaces de transition contribuent à

définir les spécificités de l'activité pédagogique. En effet, la phase d'entrée dans l'activité pédagogique apparaît comme un espace de co-participation. L'enseignant déploie une méthode qui nécessite que les étudiants se réfèrent au texte comme source organisatrice d'informations pédagogiques pertinentes pour l'entrée dans l'activité pédagogique mais aussi, pour la poursuite du cours et pour les cours à venir.

L'analyse conduite, caractérise aussi le texte en tant que ressource structurante ou dispositif d'inscription de sorte que l'entrée dans l'activité pédagogique s'entend comme environnement séquentiel caractéristique de la classe (utilisation du texte comme dispositif d'inscription « classique » en classe) et comme ressource méthodique pour rendre compte d'un environnement contraignant, mettant toutes les activités au même niveau sous la forme de tâches organisationnelles.

Nous distinguons le texte comme une ressource structurante pour l'organisation séquentielle de la parole entre les étudiants et l'enseignant et pour l'ancrage thématique de l'activité pédagogique. Le texte rend significatif le déroulement d'un cours en prison, entre ce qui est fixé par l'organisation institutionnelle des cours et de la vie en détention.

5.1.3. Caractérisation de l'organisation séquentielle

Notre analyse porte donc sur des séquences d'actions marquant l'orientation des participants vers une cohérence thématique dans des phases d'entrée dans l'activité pédagogique. En effet, les participants ne discutent pas autour d'un thème mais partagent une orientation commune vers le fait de parler « thématiquement ».

Ainsi, nous constatons que l'entrée dans l'activité pédagogique constitue un cadre de participation où les participants traitent d'évènements en lien avec les activités en détention et l'activité d'études. Nous avons mis en évidence que deux appartenances catégorielles sont mobilisées dans le cadre de participation : [étudiants + détenus] et « détenus » simple. La première est caractérisé particulièrement par la formulation du temps relativement à l'agenda du cours et de la vie quotidienne en prison. La seconde se constitue dans le déroulement même de séquences insérées par différentes formes d'introduction du thème du cours.

Ensuite, nous montrons que l'effectuation de tâches en relation avec l'environnement de la classe, thème est introduit une première fois puis est amplifié au fur

et à mesure des séquences, avant d'être repris par l'enseignant. Le thème du travail est particulièrement parlant pour caractériser l'organisation séquentielle de la parole dans les phases d'entrée dans l'activité pédagogique. C'est un thème à la fois projeté comme élément attendu de l'activité pédagogique et constitutif du travail « réel », celui qui est réalisé par les participants dans le déroulement de l'interaction. Dans ce sens, la prise de parole de l'enseignant apparaît systématiquement comme une manière de relancer la conversation vers une dimension institutionnelle.

Le travail interactionnel des participants est particulièrement visible dans l'extrait (9), où deux activités sont mises en concurrence : l'activité graphique au tableau et l'activité d'ancrage du thème. Par conséquent, ce travail interactionnel s'entend comme méthode ordinaire constitutive de l'activité pédagogique et caractérise particulièrement la parole en prison.

Notre analyse montre également que les participants mettent en œuvre un processus de spécification des dispositifs d'inscription pédagogiques, ceux qui sont à disposition dans leur environnement de cours. Si leurs pratiques pédagogiques n'apparaissent pas spécifiques à l'activité d'études en prison, elles s'appuient néanmoins sur des ressources visuelles variées.

Par exemple, le texte est mobilisé à plusieurs reprises. Il constitue à la fois un moyen mis à disposition dans l'environnement pour effectuer une tâche (étude d'un texte, lecture). Également, il constitue une ressource structurante pour l'organisation séquentielle. D'ailleurs, nous notons dans l'ensemble des extraits, l'enchaînement entre gestes de manipulation du texte et tours de parole, qui rend compte du déploiement des raisonnements pratiques des participants vis-à-vis du texte comme activité spécifique.

L'organisation séquentielle décrit le statut spécifique de la parole dans l'activité pédagogique en prison. Elle est prise en charge par les ressources thématiques telles que les mots « exercice » et « texte » ou encore les segments du type « on travaille », « on y va » et le connecteur « alors » mobilisées par l'enseignant. Ces énoncés marquent orientent les participants vers l'activité pédagogique à proprement parler.

Elle est également prise en charge par des formes d'exploitation de l'environnement (gestes, manipulation d'objets) qui spécifient la concurrence entre des activités localement situées. C'est une forme typique de l'organisation du parlé-en-interaction dans des phases d'entrée dans l'activité pédagogique d'une part. Son analyse montre également un processus de spécification des dispositifs d'inscription pédagogiques mis en œuvre par les participants - enseignant et étudiants - de façon à se présenter comme des experts de l'activité sociale des études en prison (Beguin et Clot, 2004).

Par ailleurs, le fait que les dispositifs d'inscription pédagogique prennent en charge une partie de l'organisation séquentielle de l'interaction n'a rien de particulier. En revanche, que ces derniers soient mobilisés comme des ressources structurantes pour l'entrée dans l'activité pédagogique accentue le caractère spécifique de l'interaction en prison et l'activité pédagogique en tant que forme d'expérience des locuteurs (Chantraine, 2004a). Pour poursuivre dans ce sens, nous proposons à la suite d'examiner le dispositif interactionnel où la paire relationnelle standardisée [enseignant + étudiants] est la plus remarquable parce que l'enseignant a à traiter les contributions des étudiants. Ce qui suppose de la part de l'enseignant, des techniques de prise en compte de la parole des étudiants.

Dans cette perspective, plusieurs questions peuvent être posées : Comment l'expérience de la prison est-elle rendue visible dans l'activité pédagogique ? Comment les participants la mettent-ils en œuvre ? Qu'est-ce qui au juste est présupposé de l'activité sociale des études en prison ? Quelles sont les techniques de réception de la parole étudiante, dans des activités pédagogiques ?

Nous examinons des séquences où l'enseignant entreprend de clôturer son tour de parole et où l'étudiant prend la parole pour apporter sa contribution. Il est donc question de caractériser la réception des contributions des étudiants en tant que dispositif interactionnel d'une part, et dispositif pédagogique spécifique de l'autre.

Nous considérons des séquences d'actions au cours desquelles les participants s'associent pour réaliser une activité conjointe (Quéré, 1990). Nous étudions la préférence

en tant que propriété de la conversation et plus particulièrement, lorsque les séquences d'actions sont construites par les participants.

5.2. Réception de la parole des étudiants

Dans cette seconde et dernière partie du chapitre, il s'agit de faire le point sur la relation construite entre l'enseignant et les étudiants. Pour cela, nous nous demandons comment ils procèdent à la coordination de l'activité pédagogique dans des séquences d'actions où la parole en prison apparaît spécifique.

Une première possibilité consiste à pointer le positionnement des participants et plus particulièrement celui de l'enseignant, lorsqu'un étudiant prend la parole.

Une seconde consiste à se concentrer sur la propriété de préférence. Elle est définie par Bonu (1995) comme une propriété qui contraint l'organisation des actions dans la conversation et qui rend compte de la différenciation des actions accomplies par les participants en réponse à une première action. La préférence joue un rôle central dans la structure de la conversation puisqu'elle permet de prédire des chaînes d'actions (Pomerantz, 1978) qui se réalisent en séquences de tours de parole apparaissant dans un certain ordre.

Le principe de préférence en AC (Sacks, 1992 ; Pomerantz et Heritage, 2012 ; Levinson, 2009) consiste à dire que selon le type d'action réalisé dans le tour de parole précédant, certaines actions seront plus marquées que d'autres. En ce sens, le principe de préférence rend compte du dispositif interactionnel et dans cette partie, il est question de l'examiner plus particulièrement dans des séquences où l'enseignant initie la clôture de son tour de parole.

5.2.1. Dispositif interactionnel

Il question que l'enseignant observe un dispositif d'écoute attentive de la parole comme à l'image 11. Nous voyons que l'enseignant se tient debout, les mains dans le dos. Il est placé de biais par rapport aux deux étudiants, la tête légèrement tournée vers l'étudiant situé à droite de l'image. Dans l'image 12, l'enseignant se tient face aux étudiants assis, le dos calé contre le dossier de sa chaise, les avant-bras ramenés sur l'abdomen. Sa main

gauche placée au niveau du menton indique par ailleurs une position d'attente. L'image 13 illustrant une attitude typique du dernier extrait analysé, montre l'enseignant penché sur le manuel scolaire en train de regarder la carte géographique désignée par l'étudiant. Ici, le partage des dispositifs d'inscription pédagogique est manifeste. Il est même co-construit par les positions respectives des participants et leur orientation commune vers l'objet situé au centre de la table.

Image 11 : dispositif interactionnel

Image 12 : dispositif interactionnel

Image 13 : dispositif interactionnel

Une seconde possibilité consiste à considérer des séquences suivant qu'elles caractérisent la prise de parole de l'étudiant et la préférence pour l'accord.

5.2.2. Pratiques collaboratives

Dans les séquences à l'étude, la prise de parole de l'étudiant apparaît systématiquement de façon à retarder la clôture du tour de l'enseignant et à afficher une forme de connaissance partagée du sujet du cours. En effet, ces séquences constituent autant d'exemples de format séquentiel de type [action clôturante + accord] par rapport à la parole de l'enseignant. De fait, elles caractérisent des slots de réception de la parole des étudiants.

L'extrait (11) est une séquence où un étudiant prend la parole alors que l'enseignant s'oriente vers la clôture de son explication du mot « fürher », dans le cadre d'un cours d'histoire sur la Seconde Guerre Mondiale (niveau Diplôme National du Brevet). L'enseignant modifie sa position selon le dispositif d'inscription pédagogique (assis ou debout respectivement pour utiliser le manuel scolaire ou le tableau). Dans l'extrait observé, l'enseignant se tient debout et rappelle des éléments du cours précédent. Il s'appuie sur les cartes du manuel d'histoire pour délimiter l'empire du IIIe Reich.

Les premières minutes du cours sont dédiées à la restitution, sous forme orale, des connaissances acquises depuis la séance précédente. L'enseignant (debout placé à droite du tableau blanc) reprend des termes et notions comme « système totalitaire », « propagande », « Chemise brunes », « Hitler ».

(11) cours - 02/06/09 MOV0E1 - corpus prison ITEEC - 00 : 57

```
1  Esg  donc euh on retrouve toujours ce côté euh : ben
2       htout htout dans une seule personne quoi le charisme
3       d'un d'un chef ↑hein↑
4       c'est un chef qui guide
5       >le guide<
        (.)
6       le guide le conducteur l le
7       celui qui emmène vers (.) qui emmène son peuple
        (0.02)
8       hein et qui demande une confiance aveugle quoi
9       une vraie ↑foi↑
10      y'a presque euh(.) y'a presqu'un sen un senti
11      y'a presque du religieux
12      du du *fatalisme* dans le **nazisme (.) hein**
   Etu2                            **mouvement + inspiration**

13      y'a y'a la foi dans un sauveur quoi
14 Etu2 •h ouais* enfin euh au ↑début↑
15      (.)
16 Esg  *Δau début au débutΔ*=
        *geste + reg vers Etu1*
17 Etu2 =au début euh : [euh : il était sout'nu par les autres
18 Esg                  [*bien ↑sûr↑ (.)
                         *.......geste---->
19      mais quand même il a été suivi/ hein*
        pose le feutre*
20 Etu2 ↑ouais↑ ouais
21      mais bon (.)**euh:: i^étaient pas au courant:: de tout::
```

**pouce levé#im2----->35

im.2

22 je on t j je::
23 faut pas jeter la pierre non plus aux'allemands
24 de l'époque quoi pa'ce que: (.)
25 Esg *ah/ça tout ça ça peut être un super sujet d'débat
*reg vers Etu1--->
26 ↑justement↑*
''''''''''*
27 Etu2 **>ben déjà i'étaient pris dedans
**#im3---->

im.3

28 [donc i'avaient pas euh<
29 Esg [tout à fait
30 Etu2 le recul néce**[ssaire
''''''**
31 Esg [**exact'ment
Etu2 **.....geste d'énumération---->
32 euh i'connaissaient pas
----#im4---->

im.4

33 les tenants et les /aboutissants/[(.) et:=
34 Esg [↑tout à fait↑=
35 Etu2 =i^avaient pas connaissance de la solution ↑finale↑=
----#im5---->

im.5

L'enseignant s'oriente vers la conclusion de son explication relative au mot « fürher » inscrit au tableau : « donc on retrouve toujours ce côté euh ben » (l. 1). La prise de parole d'Etu2 - précédée d'une manifestation physique (l. 12) - marque l'orientation d'Etu2 vers le désaccord (l. 14). Le tour suivant d'Esg (l.16) réalisé après une courte pause minimise le désaccord. Il formule pour cela une réponse écho « au début au début » (de Fornel et Léon, 1997) et l'étudiant procède d'un enchaînement rapide et en répétant le segment « au début ». L'enseignant tente une nouvelle fois de clôturer la séquence (l. 19).

La suite des tours de parole marque une orientation préférentielle pour l'accord favorisée par l'alternance entre les tours de parole des locuteurs. Le tour de parole de l'étudiant s'entend ici comme moyen pour afficher sa propre connaissance de l'histoire. Lorsque l'étudiant (l. 20-21) affiche de nouveau une orientation pour le désaccord et produit une liste (l. 22 à 39), cela confirme son orientation pour traiter la parole de l'enseignant. Par ailleurs, la formulation du continuateur de tour « tout à fait » maintient sa position d'écoute. L'ensemble de ces phénomènes renvoie au déroulement séquentiel d'une activité de co-narration de l'histoire.

En ce sens, l'organisation séquentielle met en évidence la position interactionnelle de l'étudiant. Celui-ci adopte une position d'expert. Il renverse le schéma attendu où l'enseignant doit faire un travail d'attribution des tours de parole sans pour autant produire de rupture. En cela, l'orientation pour l'accord se confirme.

Dans la séquence suivante extraite du même cours, nous examinons comment la position d'expert maintenue par l'étudiant est de nouveau renversée par la prise de parole de l'autre étudiant (Etu2) et comment l'échange est mené de façon à réintroduire un slot de réception de la parole d'ETU2.

(12) cours - 02/06/09 MOV0E1 - corpus prison ITEEC - 00: 14

```
41  Etu2 (.) mais tout le t le le terreau de tout les fascismes
42       et de tout euh: les tot les (.) to[ti
43  Esg                                    [lita]
44  Etu2 les tota[>lita]rismes<
45  Etu1         [>c'est la misère sociale<
46  Etu2 (.) c'est toujours euh: la pauvreté
47       [la misère la
48  Esg  [complèt'ment complèt'ment XX complèt'ment
49       t'as complètement raison
50       c'est ça qu'il faut comprendre
```

```
51      c'est pour ça qu'l'histoire
52      et les et et les connaissances c'est important
53      parce qu'après
        (0.02)
54      on peut en faire une analyse h(.) quoi
```

Ainsi, il est question que l'enseignant se rapporte aux propos d'Etu2 comme preuve (Pomerantz, 1984b) pour ratifier la clôture du tour (l.48 et suivantes), le prénom anonymisé étant celui d'Etu2. Ainsi, c'est de nouveau l'enseignant qui s'oriente vers l'accord, souligne la compréhension de l'étudiant (l.49-50). Mais en produisant (l. 51-54) une preuve comme quoi la connaissance historique est importante, c'est également pour affirmer son autorité par la connaissance. La prise de parole de l'étudiant est traitée préférentiellement vers la co-construction des tours de parole d'une part, donne la possibilité à l'enseignant de conserver sa place de locuteur initial, d'autre part.

En (13), l'enseignant élabore une première tentative de clôture suite à la question posée par Etu2 relativement à la cartographie de la Prusse. Cette question donne lieu à une réponse organisée en énoncés temporellement ordonnés par rapport à la Prusse d'aujourd'hui et celle d'hier. L'enseignant explique comment des soldats français durant la seconde guerre mondiale, sont parvenus à sortir des camps de travail de l'armée russe. Etu2 prend la parole ainsi que son stylo pour « ouvrir une parenthèse » et pose une question. D'une part, son intervention indique que le sujet n'est pas le même ou du moins s'écarte de celui traité par l'enseignant. D'autre part, elle introduit une nouvelle unité de construction de tour.

1 Etu2 et et aujourd'hui alors la ↑prusse↑ elle::
2 **elle est:: cen[sé être quoi
**.....#im1----->

im.1

3 Esg [*bo:: elle existe plus* [la prusse::
#im2------>

im.2

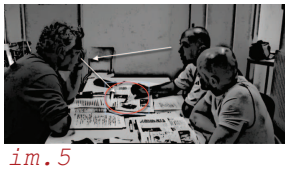
4 Etu2 [**↑ouais↑&
**#im3---->

im.3

5 Etu2 &c'est plus le terri[toire**
#im4---------->**

im.4

6 Esg [*oui voilà c'est ça
*#im5---->



im.5

7 **(.)**
#im6

Etu2

im.6

8 Etu2 c'est un peu pologne et un *peu [de ce bout-là
*....#im7------->

Esg

im.7

9 Esg [ben c'est un côté
10 oui on peut parler* *encore de prusse* *aujourd'hui*

-------#im8’’’’’’’* *#im9-------->* *#im10----->*

im.8 im.9 im.10

11 mais quand on parle de ↑prussien↑
*.....#im11------>

im.11

12 c’est que euh d d dans ces régions
------#im12---->

im.12

13 y’avait une forte::: (.)
14 [y’a y’avait une Δaristocratie Δ&
15 Etu2 [(inaudible + une::)
16 Esg &qui qui avait tout misé sur le sur le côté militaire
17 et disciplinaire de l’armée*
18 enfin avec une grosse fierté euh tu vois*
’’’’’*
19 *(.) hein on parle des nougerss prussiens hein

par Etu2 (l.3). Cette réponse rompt sur un plan thématique avec la question posée alors que les deux locuteurs relèvent la tête et que le crayon (image 2) n'est plus pointée sur la carte. Le chevauchement produit par la locution « ouais » oriente et le fait que les deux locuteurs se font face (image 3) laisse supposer une orientation vers l'accord. Mais, Etu2 (l.5), pointe le bout du crayon sur la carte focalisant à nouveau l'attention des participants.

Cet enchaînement jusqu'en ligne 9 décrit à la fois une focalisation cognitive sur la carte géographique, de sorte que celle-ci constitue à la fois une pratique d'action (Macbeth, 1991) pour l'enseignant et une connaissance notionnelle partagée avec les étudiants. Or, nous voyons bien ici que le partage de la connaissance, comme dans les extraits précédents, est problématique. Etu2 investit la carte du regard ou à l'aide de son stylo (image 4 et 7). Les tours produits (l.5 et 8) retardent la clôture de la réponse de l'enseignant. Les tours formulés (l.6 et 9) par Esg ainsi que le geste de pointage produit à l'image 7 introduisent l'action réalisée au tour suivant.

En effet, l'énoncé « oui on peut parler encore prusse aujourd'hui » constitue à la fois la réponse pleine de l'enseignant que nous décomposons comme suit :

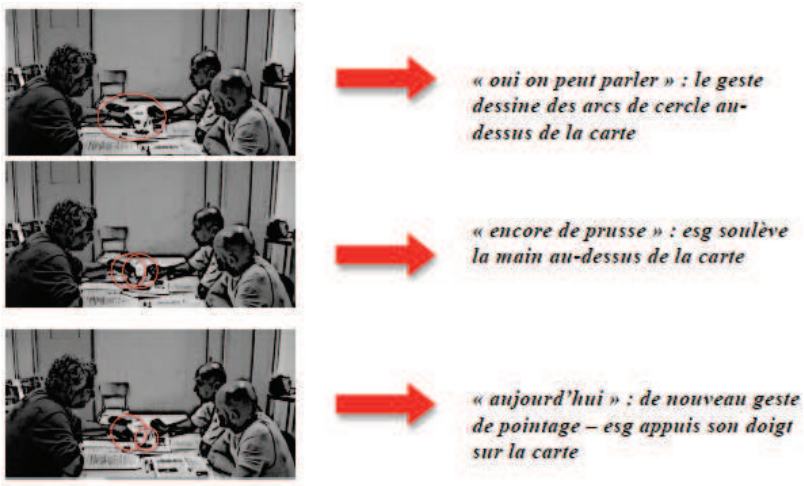


Figure 6 : Caractérisation du geste d'Esg

Comme nous le signalons à l'aide des cercles rouges enchevêtrés, l'étudiant et l'enseignant co-construisent la réponse jusqu'à ce que ce dernier introduise la conjonction « mais » (l.11 et 12 : « mais quand on parle de prussien c'est que d d dans ces régions »). À ce moment-là, il semble que la contribution de l'étudiant soit maintenue par le geste de pointage sur la carte et par l'accomplissement d'un geste de *hapchott* (image 12). Ces

actions se poursuivent (l.22) jusqu'à ce que l'enseignant ramène sa main droite sur la carte et qu'il effectue (image 15), un geste déictique en esquissant un cercle au-dessus de la carte. Cette séquence d'actions est caractérisée par l'usage qu'en font l'enseignant et l'étudiant. Ils rendent visible des aspects non visibles de la carte. En effet, elle n'est pas qu'une illustration : elle possèdent des contours, observent des frontières avec des lieux (Psathas, 1979). Elle est caractéristique ici d'une action qui consiste à « dire l'histoire ». L'enseignant s'oriente vers la conclusion de l'action (l.27). Les tours de parole produits à la suite par Etu2 montre que ce dernier s'oriente préférentiellement vers l'accord.

En (14), enseignant et étudiant s'orientent mutuellement vers la résolution d'un problème de cours : trouver un synonyme au mot charrette. Cette séquence intervient alors que l'enseignant vient de faire un retour sur la copie d'examen blanc de français d'Etu1. L'enseignant relève les points qui semblent poser problème. L'unité de construction de tour que nous analysons, est produite dans le cadre d'une action clôturante où l'enseignant s'oriente vers la clôture de son tour de parole.

(14) cours - 03/06/09 MOV0E9 - corpus prison ITEEC - 01:02

```
1   Esg  donc tu connais la réponse
2        alors on alors on en est là (.)
3        tu connais la réponse (.) le seul problème c'est&
4   Etu1 que j'donne les mauvaises exemples H
5   Esg  &c'est qu'tu rédiges pas complètement
6   Etu1 ah
7   Esg  tu ↑vois↑
8   Etu1 eh oui c'est vrai qu'c'est assez euh:
9   Esg  *alors*
         *geste*
10       un synonyme de ↑charrette↑
         (0.02)
11  Etu1 voiture ↑non↑ c'est c'est proche (.)
12       non ça va pas ça ah *c'est voiture moi j'veux ↑bien↑*
    Esg                      *......geste'''''*
13  Esg  mais euh:: pas à notre époque
14  Etu1 voiture à bras
15  Esg  ah à la limite voiture à bras ça marcherait
         (0.02)
16       aut'chose
17       ce sont de petites charrettes
18  Etu1 un carrosse à bras h
19  Esg  presque
20  Etu2 une espèce de brouette à deux roues
21  Etu1 c'est ça [une brouette *avec les bras c'est*
                                *geste avec les deux bras*
22  Esg           [*pas vraiment
                   *reg vers etu2---->
23  Etu2 petite charrette hh c'est un étale +roulant+
                                            +geste+
```

Etu1 intervient (l.4) en complétant le tour de parole d'Esg et surtout, en participant à l'évaluation de la copie. Il procède à une auto-évaluation qui est elle-même traitée par l'enseignant au tour suivant (l.5 : « c'est qu'tu rédiges pas complètement »). D'abord ce tour poursuit, sur un plan syntaxique, le précédent (l. 3 : « tu connais la réponse (.) le seul problème c'est »). L'orientation est maintenue : l'enseignant appuie sur le fait ce n'est pas la connaissance de l'étudiant qui est remise en cause ici mais la méthode. Le tour (l.5) est noté dans la transcription comme une poursuite de tour du même locuteur car, précisément la poursuite de ce même tour justifie les séquences d'action suivantes. La production de l'item « ah » (l.6) fonctionne ici comme un continuateur de tour (Sacks, 1992 ; Schegloff, 1982).

Ainsi, l'action suivante (l.7 à 8) initiée par l'enseignant vise à s'assurer qu'Etu1 a bien compris. Dans ces lectures, Sacks (*Ibid.*) examine la paire relationnelle standardisée « questionneur - répondeur » selon des réponses de type oui - non. Elles apparaissent comme seules prétendantes à la question posée. Ici, la question est identifiable grâce à l'intonation montante sur l'énoncé « vois ». Elle vise à s'assurer que le tour qui vient d'être formulé est compris.

Par conséquent, cette unité de construction de tour est co-construite et rend compte d'une action collaborative. Il s'agit pour les participants de se référer à la copie et plus globalement, aux méthodes d'écriture à mettre en œuvre dans le cadre précis d'une préparation d'examen. La réponse fournie par Etu1 (l. 8 « eh oui c'est vrai qu'c'est assez euh:: ») montre que le tour précédant est entendu comme une demande de confirmation mais surtout, l'auto-évaluation restitue ce que l'étudiant comprend de la procédure d'Esg. L'action clôturante devient une activité commune et n'est plus le seul fait de l'orientation de l'enseignant. En ce sens, elle peut être considérée comme pertinente pour comprendre en quoi l'activité des études en prison est spécifique. Mais, nous voyons bien qu'elle mobilise dans le déroulement *in situ* des pratiques enseignantes et étudiantes, des formes d'organisation de la conversation ordinaire davantage que du parlé institutionnel.

Nous en avons une nouvelle démonstration à la suite (l.9 et suivantes). L'enseignant pose une question introduite par un connecteur thématique « alors » en même temps qu'il réalise un geste d'instigation (l.9 et 10) : il lève son avant-bras jusqu'à la poitrine, le poing

serré manifestant de l'entrain à continuer. Cette combinaison fonctionne comme nouvelle séquence d'action orientée vers la mise en pratique de ce qui vient d'être dit. Etu1 répond (l.11) en seconde position et l'enseignant poursuit (l.12-13) en reconnaissant « non ça va pas ça » en troisième position mais, il formule une appréciation personnelle « c'est voiture moi j'veux bien » avant d'introduire un élément de sens commun « mais pas à notre époque ». Ce qui montre que la réponse d'Etu1 n'est pas totalement adéquate. Etu1 formule une autre réponse (l.14) comme deuxième possibilité. L'enseignant la traite encore une fois comme une réponse plausible mais pas celle attendue.

En résumé, l'enseignant produit à dessein des énoncés incomplets afin d'obtenir la bonne réponse de la part de ses étudiants. Cette pratique est fréquente dans l'interaction en classe mais, placée à la suite de l'action clôturante d'Esg, elle configure l'action pédagogique suivante.

5.3. Conclusion générale : spécificités de l'interaction pédagogique en prison

5.3.1. Caractéristique la prise de parole des participants

Les participants mobilisent un certains nombre de ressources à la fois langagières, corporelles et artefactuelles et les organisent de façon spécifique. Ils s'orientent vers la caractérisation du but de cette activité sociale en même temps qu'ils en spécifie son ordinarité par des séquences de paires relationnelles standardisées ou l'accomplissement d'un enseignement formel/informel.

Le schéma ci-dessous rend compte de l'organisation séquentielle de l'interaction pédagogique en prison. La longueur des cercle indique la trajectoire séquentielle des phénomènes observables qui caractérisent l'interaction pédagogique en prison.

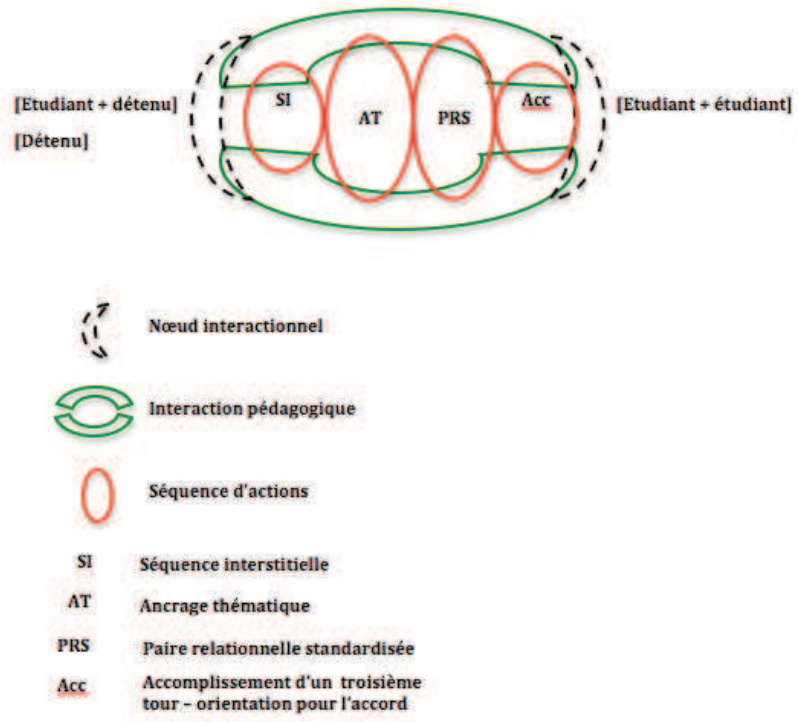


Figure 7 : Mise en œuvre de séquences d'actions projetées et des noeuds interactionnels

Les personnes en présence dans les activités pédagogiques disposent d'une base commune, d'un panel large de possibilités langagières et corporelles. Ils les mobilisent au cours d'actions clôturantes des tours de parole, typiquement lors d'un troisième tour. Ce troisième tour est caractérisé par des marqueurs d'accord ainsi que le début d'une nouvelle action de type paire relationnelle standardisée [enseignant + étudiants].

Ainsi, l'action clôturante de la parole de l'enseignant précède une action plus pédagogique. Cette action traite la contribution de l'étudiant d'un point de vue séquentiel. Les participants définissent un dispositif interactionnel orienté vers la préférence pour l'accord et la co-conception de l'activité pédagogique. Plus particulièrement, l'enseignant déploie systématiquement un slot de réception de la parole de l'étudiant, par la concrétisation d'un troisième tour. Si cette pratique collaborative est courante dans l'interaction en classe, elle apparaît spécifique ici car les participants - enseignant et étudiants - ont une double contrainte : gérer le temps de la détention et laisser un espace de dialogue.

Les trajectoires esquissées par les appartenances catégorielles dans des séquences où l'enseignant s'oriente vers la conclusion de son tour, caractérise l'activité pédagogique au regard de la démarche de terrain. L'appartenance catégorielle [enseignant + étudiants] est particulièrement rendue visible par des aspects du cours qui ne le sont généralement pas : l'usage du manuel scolaire ou celui du tableau blanc configure des pratiques collaboratives comme celle de « dire l'histoire ». D'ailleurs, l'étude de la réception de la parole des étudiants montre que l'interaction est configurée de sorte à mettre en place deux îlots pédagogiques caractérisés par les positions interactionnelles d'expert réalisées tour à tour par l'enseignant et par les étudiants et par un dispositif d'écoute attentive.

Lorsque l'enseignant entreprend de clôturer son tour de parole et que l'étudiant intervient soit pour poser une question soit pour apporter sa propre contribution au sujet du cours, les participants s'orientent systématiquement vers l'accord. Dans les séquences examinées, enseignant et étudiants observent une position d'expert vis-à-vis de la connaissance historique ou encore de la maîtrise de l'échange.

Finalement, la concrétisation d'un troisième tour montre l'autorité situationnelle de l'enseignant. Celle-ci est maintenue durant l'interaction et rend des détails saillants pour comprendre comment se déploie la trajectoire extra-ordinaire de l'activité d'études en prison. Dans l'étude de la *parole-en-interaction* produite dans et sur la prison, le thème de l'organisation apparaît de manière récurrente de sorte que l'activité d'études est traitée comme l'accomplissement d'une dynamique d'échange entre l'intérieur et l'extérieur par les participants.

5.3.2. Retour vers la sociologie de l'expérience carcérale

Nous sommes maintenant en mesure avec l'examen des matériaux interactionnels de revenir vers des points qui sont soulevés dans le cadre des recherches dans la sociologie de l'expérience carcérale.

Chantraine (2004a) examine comment des personnes détenues en maison d'arrêt déploient des formes de changement durant leur temps de peine. Au cours des entretiens,

les personnes détenues construisent un récit de leur parcours de vie en relation avec l'expérience vécue de la prison. Le sociologue met en évidence l'apport de tels récits en relation étroite avec la présence du chercheur, comme révélateur d'une dynamique particulière au monde carcéral. Une dynamique qui amplifie des phénomènes et des pratiques qui se déroulent également à l'extérieur concernant les relations entre détenus ou avec la famille.

Dans les extraits en examen, la spécificité de l'activité d'études est constituée comme accomplissement de pratiques pédagogiques intégrées à l'organisation de la détention (horaires fixes, accès limité aux salles, travail nécessaire au bon déroulement du parcours d'études intra-muros). L'examen de l'organisation séquentielle converge vers la caractérisation d'une activité transitoire ou interstitielle permettant le recyclage d'éléments contextuels au bénéfice d'une unité de participation [étudiants + détenus]. En fait, les participants peuvent interpréter que les problèmes posés par la détention contribuent à amplifier la place de l'activité d'études par rapport aux autres activités sociales en prison.

Au chapitre précédent, nous avons procédé à l'analyse séquentielle de plusieurs extraits d'une activité - au sens de pratiques interactionnelles - sous la forme d'hypothèses. Elles dégagent une structure stabilisée de l'activité d'études en prison. Elle a également permis de mettre en évidence un raisonnement pratique des membres de la classe, présentant tantôt à l'observateur tantôt à la caméra, *un-cours-qui-n'est-pas-le-cours attendu.* Ces résultats montrent du coup la dynamique entre les appartenances catégorielles : [étudiants + détenus] et [enseignant + étudiants].

Dans les phases d'entrée dans l'activité pédagogique, les participants se focalisent sur des thèmes précis : « salle d'activité », « faire des études » et font preuve d'une certaine habilité à provoquer ces espaces de « discussion ». Ils mobilisent des éléments de l'environnement, l'organisation de la parole-en-interaction se développe sous la forme de séquences interstitielles. Dès lors, la question que nous devions nous poser était la suivante : comment cela rentre dans la compétence de l'enseignant ?

Dans cette perspective, l'examen de séquences plus pédagogiques est nécessaire. L'analyse de trajectoires séquentielles montrent :

- Comment l'activité pédagogique est fondée et supportée par l'organisation de l'interaction, et comment les participants mobilisent l'expérience vécue de la prison comme une condition sinequanone à l'accomplissement pratique de l'activité d'études ;
- Comment enseignant et étudiants s'approprient spécifiquement les ressources de l'environnement carcéral pour pouvoir accomplir l'activité d'études ;
- Comment des procédures langagières et corporelles font l'objet d'une attention particulière des participants de façon à articuler deux mondes - pédagogique et carcéral.

Le but de l'activité sociale des études en prison apparaît dans l'interaction que nous pourrions caractériser comme un « faire ensemble ». Elles tendent vers un même but celui de se comprendre, de rendre visible des aspects de leur activité qui ne le sont pas pour une activités d'études à l'extérieur.

Par conséquent, les trajectoires carcérales peuvent aussi être entendues comme des pratiques amplifiées en prison qui rendent visibles, des aspects de l'activité d'études qui ne le sont pas à l'extérieur.

Comme nous l'avons montré dans les deux premiers chapitres, ces aspects impliquent plusieurs domaines d'activités : pédagogiques, technologiques, organisationnels. Puis, nous avons choisi d'analyser l'activité d'études en tant qu'objet discursif caractérisée par différentes actions et trajectoires séquentielles de la parole en prison. Ce qui montre comment la spécificité de l'activité d'études est revendiquée à la fois dans sa dimension sociale et pédagogique.

L'interaction pédagogique en prison sont mises en œuvre par l'enseignant. pour gérer le flux de la parole en classe en accord avec le flux d'activités de la détention, ainsi que

Dans la perspective du développement des pratiques pédagogiques dans le cadre de la formation universitaire à distance adaptée au public détenu, nous avons vu que l'expérimentation est un moyen largement mobilisé tout comme l'accord-cadre institutionnel.

En effet, les analyses conduites à partir des données conversationnelles décrivent des formes d'innovation techno-pédagogique tant par le caractère ordinairement constitué de l'activité d'études en prison que par les transformations sociales (Chantraine et Kaminsky 2009 ; Rostaing et Touraut, 2012) de la prison. Nous choisissons au chapitre suivant de restituer les possibilités techno-pédagogiques dans le domaine de l'enseignement universitaire à distance pensées tout au long de la recherche. Il s'agit de les articuler aux analyses de façon à dégager les principaux facteurs d'un processus d'innovation pédagogique en environnement carcéral. C'est pourquoi, au terme de ce chapitre, nous posons Nous posons que les pratiques innovantes constituent un enjeu pour la pérennisation du dispositif d'enseignement en prison. En ce sens, nous nous demandons en quoi l'étude des interactions enseignant-élèves, autrement dit des pratiques pédagogiques *in situ,* peut contribuer à une réflexion globale sur l'apport des technologies éducatives dans le domaine de la formation universitaire à distance.

Chapitre 6. Propositions de mises en oeuvre techno-pédagogiques

Nous avons vu aux deux premiers chapitres que l'activité d'études en prison s'organise de manière spécifique. Cette activité fait valoir des pratiques pédagogiques intrinsèquement liées à l'expérience du lieu et de la privation de liberté (Escande, 2007). Les pratiques saisies *in situ* rendent compte d'un processus pédagogique innovant étroitement lié au terrain (Mondada, 2005b ; Bonu, à paraître) à ses aspérités, aux contraintes, à la multi-activité du lieu et des personnes (Bidet, 2011).

Ce chapitre est l'occasion d'établir des propositions techno-pédagogiques qui sont susceptibles de restituer la porosité dedans-dehors, de participer à une re-configuration des moyens techniques et humains. Le but est de développer la formation universitaire à distance et faire en sorte qu'elle tienne compte d'un public d'étudiants-détenus.

Pour cela, nous soutenons que la structure dynamique et toujours renouvelée du langage met en exergue des indicateurs situationnels et permet de saisir un réseau de savoirs et de savoirs-faire. Ainsi, nous soutenons deux propositions. La première consiste en un environnement carcéral avec ses méthodes d'accès aux établissements pénitentiaires et aux activités de cours. La seconde est de dire que les moyens mis en œuvre sont institutionnels ou plutôt, ils croisent différentes institutions de manière systématique.

Plutôt que de nous engager dans une étude monographique visant à faire ressortir les cohérences internes d'une équipe pédagogique en particulier ou mettant l'accent sur une perspective synchronique, nous privilégions une démarche de terrain de façon à recouper la demande sociale de départ avec l'étude d'interactions pédagogiques dans des activités de cours en prison. Il s'agit, dans ce chapitre, de recouper des objets saillants dégagés à un niveau local - les interactions pédagogiques - et global - la démarche de terrain à l'intersection entre domaines d'activités en prison et à l'université.

En ce sens, le fil conducteur de ce chapitre est le suivant. Les étudiants et les enseignants interrogés ont pensé des aménagements pédagogiques parce que : « nous avons une certaine expérience de la situation même si ça ne veut pas dire que nous nous y

sommes habitués »[85]. Ils souhaitent, par exemple, pouvoir contacter par téléphone l'enseignant d'université, avoir des corrections régulières du travail envoyé, disposer d'une organisation stabilisée de la formation et de ressources pédagogiques recommandées dans les bibliographies de cours. Il reste que la relation avec l'enseignant présent sur le terrain leur ait indispensable. Ces propositions sont inédites. Elles combinent technologies de communication et nouvelles pratiques pédagogiques du côté universitaire.

Il y a donc les données consécutives à une démarche globale d'ethnographie multi-site récoltées lors des déplacements répétés dans des espaces institutionnels pénitentiaire, universitaire et éducatif, et selon la démarche ethnographique mise en œuvre (cf. chapitre 1) et les méthodes convoquées en analyse de conversation (cf. chapitre 3).

Il convient de rappeler que le dispositif d'enseignement à distance actuel réclame que la personne détenue soit autonome dans l'accomplissement de son parcours d'étude du fait :

- d'enseignants sur place rarement qualifiés par les formations concernées ;
- d'une demande d'autonomie importante ;
- de retours des copies, corrections succinctes ;
- d'un investissement financier conséquent impossible sans un soutien familial ou un pécule personnel ;
- d'un accès limité aux ressources bibliographiques ;
- d'un accès limité aux salles d'études ;
- de formations universitaires ou pré-universitaires de plus en plus accessibles en ligne.

L'espace du cours est l'accomplissement des participants - enseignant et étudiants - d'un espace fédérateur d'expériences vécues. Enseignant et étudiants co-organisent l'activité sociale des études en prison par le biais des ressources à disposition dans l'environnement du cours et l'organisation spatio-temporelle de la prison. En effet, l'usage des technologies et la création de supports numériques pour l'éducation et la formation se sont considérablement développés depuis le début des années 2000 (Develotte, 2011). Les

[85] Entretien réalisé avec un étudiant inscrit en licence d'anglais.

formations universitaires à distance concernent environ deux mille individus parmi la population carcérale. Les supports de cours et les modalités du suivi pédagogique ne sont pas adaptés aux profils de ces apprenants et à leurs conditions d'étude. Ceux-ci n'ont de facto aucun contact avec les enseignants universitaires et très peu de retour sur leur travail. Par ailleurs, l'accès aux ressources bibliographiques, à des dispositifs de communication qui permettraient un contact ponctuel avec les enseignants d'université, est fortement sollicité par les étudiants et les enseignants du secondaire qui exercent en prison.

Ces éléments génériques et néanmoins essentiels à la mise en œuvre d'une formation universitaire à distance adaptée à des étudiants détenus, fondent la démarche présentée dans ce chapitre. Ils relèvent d'une réflexion sur :

- la scénarisation ou l'organisation pédagogique, des parcours d'apprentissage, des contenus et des entraînements ;
- la médiatisation ou le choix des formats, supports pour transmettre les connaissances et compétences attendues dans la formation.

L'usage des technologies dans le cadre de la formation universitaire à distance pour les personnes détenues est contraint par la restriction à l'accès à l'information et aux moyens de communication. Cela suppose qu'en amont soient identifiés les acteurs du dispositif de la formation universitaire, la mise à disposition des contenus et des entraînements, l'organisation et les modalités de rencontre avec les enseignants, le public d'étudiants.

Les aspects pédagogiques, technologiques et organisationnels des formations numériques sont traités dans le cadre de la pédagogie universitaire (de Ketele, 2010 ; Gueudet et al, 2011 ; Albero, 2011). Cette approche globale consiste à interroger le développement de l'accès au savoirs à l'université dans une dynamique de gestion de la connaissance. Cette dernière est basée sur la capacité à innover qui suppose réactivité, pro-activité et qualité (normes ISO)[86]. La gestion de la connaissance regroupe les modes de production distribuée de la connaissance, le décloisonnement recherche-production,

[86] La question de la gestion de la connaissance s'entend conjointement à la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques soutenus par les technologies numériques. Les normes ISO sont là pour encadrer les pratiques.

l'ouverture à des partenariats extérieurs et la mise en réseau des lieux d'apprentissage. Les pratiques pédagogiques en milieu carcéral s'adaptent à ce contexte. Elles sont modelées aussi par l'usage de plus en plus répandu de l'informatique et des technologies éducatives. Celles-ci ont le potentiel de rendre l'apprentissage plus spécifique.

Dans un premier temps, nous proposons d'exposer les principes fondamentaux qui guident ce travail. Dans un second temps, chacune des propositions retenues fera l'objet d'une description générale, puis d'une caractérisation selon les concepts de scénarisation et de médiatisation, enfin nous soulignerons leurs spécificités en regard de l'environnement concerné. Dans un troisième temps nous proposons un bilan de ces propositions sous la forme d'un tableau comprenant les concepts qui les caractérisent et les spécificités retenues. Dans un quatrième temps, il s'agit d'apporter des éléments de conceptualisation d'une démarche plus large d'innovation pédagogique en environnement carcéral.

6.1. Concepts fondamentaux en vue d'une mise en œuvre pédagogique en prison

D'après le contexte défini et analysé dans les chapitres précédents, le parcours d'apprentissage apparaît comme une étape primordiale dans la transmission des savoirs en vue de leur acquisition. Il doit traiter différentes phases :

- celle d'entrée dans l'activité pédagogique doit être particulièrement appréciée étant une caractéristique fondamentale de l'activité sociale des études en prison ;
- celle d'explication de l'enseignant ;
- celle d'intervention de l'étudiant.

En face-à-face, enseignant et étudiants - détenus s'orientent vers l'aménagement d'un espace de discussion, nonobstant les procédures de gestion des tours de paroles et les séquences interstitielles. Ceux-ci convoquent leur expérience quotidienne de la prison. Ils organisent l'activité pédagogique selon les problèmes organisationnels posés par la détention, en les caractérisant sur un plan langagier et corporel. À distance, nous posons que la relation pédagogique prend en compte l'appartenance catégorielle [étudiants + détenus] et nous nous demandons en quoi les technologies peuvent contribuer à spécifier

cette relation dans un milieu contraint où les communications avec l'extérieur font l'objet de procédures sécuritaires particulières. Comment envisager la relation pédagogique sans contact régulier avec un enseignant universitaire ? Comment l'articuler avec la présence du RLE et la possibilité d'accéder à des cours en face-à-face ?

Les pratiques des enseignants et des étudiants convoquent un certain nombre d'objets saillants pour le développement de la formation numérique : la gestion du temps de la détention, les espaces de discussion, la prise en compte de plusieurs foyers d'attention (la vie personnelle, celle en détention, l'engagement dans un parcours d'études). Nous retiendrons trois secteurs : l'accès aux ressources, la scénarisation des parcours, de la transmission du savoir et des entraînements[87] et la médiatisation des contenus.

6.1.1. L'accès aux ressources

L'accès aux ressources pose le problème de l'absence de connexion au réseau Internet en prison et remet en cause l'organisation annuelle « classique » d'une formation universitaire.

En effet, l'accès aux ressources est généralement possible grâce aux environnements numériques de travail. Ce sont de nouvelles interfaces (Charnet et Bonu, 2006-2007 ; Charnet, 2005) ou encore les plateformes pédagogiques qui sont essentiellement centrées sur les besoins de l' « apprenant » et l'aident à la fois à mieux exploiter son potentiel et à développer un apprentissage plus responsable et plus créatif. Elles mettent l'accent sur la motivation, l'engagement et l'indépendance dans l'apprentissage et reposent essentiellement sur le communicationnel, la collaboration et la construction de relations. Les plateformes numériques sous-tendent des pratiques pour les enseignants relativement à la conception de parcours de formation et de scénarii pédagogiques de cours (Villiot-Leclercq, 2007), et pour les étudiants car dorénavant ils suivent des parcours individualisés, sont autonomes dans leurs apprentissages, travaillent

[87] Au sens d'activités communicationnelles, rédactionnelles et pédagogiques.

de manière collaborative, cherchent et organisent leurs ressources pédagogiques via des plateformes de ressources en libre accès.

Ces dispositifs visent une flexibilité d'apprentissage sur un plan temporel et géographique (Charnet et Qotb, 2011 ; Paquelin, 2011 ; Henri, 2011). Ils participent de l'individualisation des parcours de formation en favorisant l'autonomie, l'auto-évaluation ou encore les feedbacks (Caro Dambreville, 2008). Ils sont constitutifs de possibilités structurelles fortes concernant les contenus, l'élaboration d'exercices et de tests et supportent une variété de méthodes, d'organisations comme les études de cas ou les simulations. Ils rendent la communication plus rapide par des moyens multiples et automatisés de sorte à faciliter la création de communauté d'apprentissage d'étudiants, formateurs, d'institutions[88]. Ils décrivent systématiquement une mise en situation par le biais des illustrations, des activités pédagogiques et de l'évaluation (Charnet, 2007 ; Jay-Rayon, 2006).

Les plateformes d'apprentissage sont employées de façon à fédérer une dynamique collective. Mais cela implique une volonté et un engagement du politique[89], la formation des enseignants, et une réflexion sur la scénarisation et la médiatisation. Sur un plan pédagogique, leur implication a plusieurs facteurs : maîtrise de l'informatique, des méthodes et ressources adaptées au contexte culturel, compétence minimale requise dans la pratique enseignante. Les dispositifs techniques évoluent - et demandent une adaptation constante des supports (solutions mobiles comme les tablettes, smartphone...), des types de ressources (textes, audio, audiovisuelles...) et des activités (Blandin, 2004).

L'intégration d'une plateforme numérique pour les formations donne la possibilité aux enseignants de déposer des ressources et de mettre en place des activités pédagogiques conjointes, collectives et individuelles d'évaluation et de communication. Il est donc indispensable aux étudiants d'avoir un support informatique pour accéder à celles-ci par Internet. Il ne s'agit plus de cours par correspondance c'est-à-dire de procédure par envoi postal de textes écrits ou de cassettes audio ou audiovisuelles mais d'enseignement

[88] En ce sens, les programmes européens comme celui auquel nous avons participé, visent à favoriser ce type d'échanges.

[89] Des montages financiers multiformes sont nécessaires.

numérique à distance où une autre pédagogie se met en place. Par conséquent, l'accès aux ressources doit s'envisager différemment. D'autres propositions peuvent être formulées avec le principe de scénarisation.

6.1.2. La scénarisation

La scénarisation exige de la part du concepteur d'opérer un va-et-vient entre la cible, l'objectif, le média et l'information. Autrement dit, le contenu, l'organisation des ressources, la planification de l'activité induisent et accompagnent l'apprentissage. Par conséquent, un scénario pédagogique prescrit, le plus souvent dans une suite ordonnée, des activités, des usages de l'environnement et des médias et génère des médiations particulières entre l'étudiant et son contexte d'apprentissage, entre les compétences à acquérir et ses propres pratiques professionnelles ou privées, présentes, passées ou futures. Il se décompose en une série d'éléments ou grains constitués de ressources diverses et selon Henri et al (2007 : 21) :

> *« À cet égard, le scénario peut jouer un rôle essentiel dans la mesure où il prend en compte les buts poursuivis par les étudiants, exploite ou non leurs pratiques de référence, prévoit ou non des moments de régulation et rend ou non explicite les choix des activités ».*

Scénariser un cours signifie que le concepteur créé des parcours, propose des actions et anticipe des réactions chez les étudiants. Selon la diversité du profil de ce dernier, plusieurs scénarios peuvent être appréhendés prenant en compte l'éco-contexte. En effet, la contrainte de connexion figure alors comme base à l'enseignement numérique, détermine les configurations choisies - face à face, à distance, hybride - et engendrent une gestion différente des activités en ligne et des ressources mises à disposition (Develotte et Pothier, 2004).

Cette pratique souligne la question de la réception des contributions de l'étudiant. En ce sens, comment prendre en compte sa position d'expert de l'activité d'études en prison ? Doit-elle s'envisager comme une forme d'organisation temporelle flexible des ressources pédagogiques ?

Dans cette perspective, nous pouvons envisager la scénarisation de contenus comme un espace invitant à une participation de l'étudiant. Une procédure qui s'apparente selon Sharda (2010) à mettre en scène une histoire. Pour cela, l'enseignant élabore un scénario qui comprend :

- un parcours pédagogique : celui-ci s'adosse à la construction des interfaces graphiques et aux usages, à l'utilisation d'outils d'aide à l'organisation des ressources du cours. Le parcours élaboré par l'enseignant nécessite différents temps pédagogiques que l'étudiant et même l'enseignant en prison n'ont pas car d'autres activités sont possibles et exigées en détention ;
- l'accès aux ressources : des ressources variées, interactives et adaptées sont le socle d'un enseignement scénarisé. L'absence d'Internet oblige l'enseignant-concepteur à réduire le champ des possibles ;
- le suivi pédagogique : parce que l'enseignant en prison s'applique plus qu'ailleurs à créer un lien social avec les étudiants, parce que l'enseignant universitaire doit s'appliquer plus qu'ailleurs à innover, leurs rôles et fonctions dans le suivi pédagogique de l'étudiant détenu est essentiel ;
- l'évaluation : le contrôle continu est de plus en plus répandu dans les universités françaises et difficilement applicable pour un tel public car il nécessite un suivi de l'enseignant à plusieurs moments de l'année, des précisions via des activités de communications synchrones/asynchrones.

D'autres indices pointés dans les chapitres d'analyse montrent qu'enseignant et étudiants placent les activités sociales en concurrence. Cela participe de l'organisation de l'espace interactionnel comme espace fédérateur en relation avec les autres activités sociales en prison. La scénarisation doit aussi prendre en compte certaines situations pédagogiques en face-à-face. Ainsi, lorsqu'un étudiant prend la parole et qu'avec l'enseignant, ils s'orientent vers une activité de co-narration et de co-construction du thème, la scénarisation doit proposer des activités restituant ces formes de participation dynamique et interactive.

Scénariser un cours en direction des étudiants détenus, considérons les éléments suivants :

- les enseignants universitaires ne connaissent ni les conditions d'apprentissage des étudiants détenus ni quels sont leurs interlocuteurs dans l'espace carcéral ;
- ils n'ont pas d'échanges directs avec les étudiants et ne les connaissent pas ; ils ne sont pas le plus souvent informés de leur situation spécifique ;
- ce n'est qu'au moment de l'évaluation qui ne peut pas s'effectuer à l'Université que la situation de ces étudiants est réellement prise en compte ;
- les étudiants détenus n'appréhendent l'enseignant qu'à travers les ressources qui lui sont transmises sur un support non connecté (en général par DVD) par les consignes insérées dans les contenus.

Dans le cas d'enseignement à distance destinés à des étudiants détenus certains de ces aspects requièrent une attention particulière car la mise en place et le déroulement d'une formation à distance se voient modifiés du fait que l'enseignant ne peut avoir d'échanges directs avec l'étudiant et que l'absence de connexion Internet ne permet pas à celui-ci d'accéder aux ressources en ligne si ce n'est par un intermédiaire. De plus, le scénario et les modules pédagogiques doivent être rendus accessibles et ne pas comporter de liens externes, ce qui demande à l'enseignant de ne concevoir que des ressources embarquées c'est-à-dire sans lien externe.

L'implication des enseignants sur place et plus particulièrement de celle du RLE. Il intervient dans la transmission non seulement des ressources mais des autres activités que doit engager un étudiant (inscription, échanges avec l'enseignant, évaluation) auprès des différents organismes de formation à distance.

La scénarisation des enseignements de formation à distance se voit modifiée dans le cas où elle s'adresse à des étudiants en environnement carcéral. Elle doit prendre en compte un facteur technique qui est l'absence de connexion. Ainsi, la conception d'un cours implique le recours à des documents embarqués dans la ressource, réduisant l'alternative du choix quand cela est proposé.

Par conséquent, la pratique de scénarisation doit endosser l'organisation des modules de cours et être envisagée pas seulement pas seulement comme la création de

contenus pédagogiques mais bien comme un environnement techno-pédagogique, dans lequel le principe de médiatisation doit être évalué.

6.1.3. La médiatisation

La médiatisation (Develotte et al, 2003) pose la nécessité de consignes claires et de rétroactions et met en évidence les aspects technologiques de la formation numérique (technologies utilisées pour communiquer, utilisation de logiciels). Elle se définit par la conception des tâches d'apprentissage accessibles à distance, par la maîtrise d'outils technologiques dans le processus enseigner / apprendre.

En prison, l'utilisation de logiciels et les accès aux postes informatiques sont limités, l'utilisation d'outils de communication à distance encadrée par le règlement intérieur. Partant, il nous faut considérer les procédures interactionnelles qui traitent des dispositifs d'inscription. En effet, les participants utilisent des outils tels que, les manuels scolaires, le tableau blanc dans le cadre de phases pédagogiques analysées et révèlent comment les consignes sont articulées (extrait 8 du chapitre 5 par exemple), le rapport systématique au « cours d'avant » (extrait 10 du même chapitre) et la co-participation d'objets du savoir (extrait 13, chapitre 5).

En fonction de ces indices, nous pouvons poser plusieurs questions : à distance, quels sont les outils que nous pouvons proposer pour la conception des tâches ? Quels outils assurent le suivi d'un cours à l'autre ? Comment valoriser la dimension d'un « faire-faire » ou « faire ensemble », l'une des spécificités fondamentale des cours en prison ?
Plus généralement, d'autres questions sont possibles tant le dispositif d'enseignement fonctionne comme mode propositionnel d'activités : quel est l'apport de la formation numérique universitaire à distance adaptée aux personnes détenues ? Pour les étudiants suivant un enseignement à distance, comment les parcours en enseignement à distance peuvent-ils intégrer cette activité interstitielle ? Comment la formation numérique peut-elle rendre compte, soutenir, cette activité constitutive de l'activité pédagogique ?

Trois difficultés sont à traiter : des circuits de récupération des cours de plus en plus complexes ; une offre de formation disparate, un suivi pédagogique. Leur intégration doit se faire de manière progressive et non intrusive. Un contrôle permanent du processus d'intégration selon les phénomènes identifiées doit faire entrer progressivement des usages créatifs dans un environnement où l'organisation des activités qu'elles soient pédagogiques, culturelles, quotidiennes, est chronométrée.

À partir de ces trois principes, nous formulons différentes propositions. Chacune vise à mettre en évidence les spécificités de l'interaction pédagogique en prison.

6.2. Propositions de mises en œuvre pédagogiques

Dans cette seconde partie, différentes propositions sont envisagées de sorte à rendre compte des trajectoires techno-pédagogiques possibles en prison. Pour chacune d'entre elles, nous décrivons le contexte qui motive la proposition de mise en œuvre pédagogique avant de l'illustrer sous la forme de captures d'écran de la dite proposition. Puis nous la caractérisons à l'aide de l'un ou des deux principes exposés supra. Enfin nous en exposons les spécificités au regard de la connaissance du terrain carcéral.

6.2.1. Proposition de ressources transversales pour la formation au DAEU.

Dans le cadre de la mise en place d'un dispositif pédagogique numérique et à distance pour la formation au DAEU et de l'expérimentation conduite sur le site du centre pénitentiaire de Réau (voir chapitre 2), nous proposons des ressources visant à l'amélioration du travail des enseignants, RLE et universitaires La formation est assurée par le Service Universitaire de Formation COntinue de l'Université Montpellier III (*i.e.* SUFCO). L'effectif étudiant compte des détenus à la maison d'arrêt de Villeneuve-les-Maguelones et à Béziers (établissements pénitentiaires les plus proches). Les cours sont mis en ligne :

Image 14 : Copie écran - espace pédagogique DAEU Octobre 2011

Ce type d'accès aux ressources est rendu impossible par l'environnement d'études des détenus. Le RLE a la charge de récupérer les cours sur la plateforme via l'onglet « ressources ». Seulement, nous constatons (image XX) que bien d'autres sous-espaces configurent l'espace pédagogique du DAEU. Par conséquent, plusieurs aspects utiles au déroulement de la formation sont inaccessibles aux détenus et au RLE. Par exemple, les rubriques « messagerie », « forum », « ressources » ou encore « liens Internet » visent à apporter des compléments d'informations. Les étudiants peuvent poser des questions au professeur via la « messagerie ». Leurs échanges sont facilités par le « forum » le partage de ressources en sus du cours grâce aux rubriques « liens internet » et « ressources ».

En réalité, seules les rubriques « calendrier » et « rechercher » peuvent être utiles au RLE pour consulter l'organisation annuelle de la formation ou récupérer des exercices.

Image 15 : Copie écran - Octobre 2011

La proposition consiste à aménager ces rubriques de façon à prendre en compte l'environnement d'études des personnes détenues d'une part, et le travail du RLE, d'autre part. Le choix de cette démarche tient au fait que le SUFCO souhaite améliorer ses

dispositifs de formation en incluant, revoir la scénarisation globale de la formation. Nous nous contenterons ici de restituer le travail réalisé pour les rubriques « liens internet », « ressources » et « rechercher ».

Nous choisissons de regrouper ces trois rubriques et d'en proposer une seule sous la forme d'une base de données :

N°	Cours de soutien		Nom du lien	Liens
1	Mise a niveau Français	*détails*	Figures de style	http://www.cour41.pdf http://www.cour43.pdf
2	Mise a niveau Français	*détails*	Courants littéraires	http://www.cours2.pdf
3	Mise a niveau Français	*détails*	Règles grammaticales	http://www.cour31.pdf

Image 16 : Organisation des ressources

Ici, les cours sont organisés par rapport en fonction des phases organisationnelles de cette formation au DAEU. Les mises à niveau sont proposées en début d'année. Dans la colonne « détails », il convient de faire apparaître le nom et l'adresse de contact de l'enseignant, l'objectif pédagogique, et le parcours pédagogique à suivre ou conseillé. La colonne des liens est un accès direct et simplifié aux supports.

Le tableau ci-dessous propose les mêmes fonctionnalités. Il regroupe les cours dits « optionnels », inclus dans le parcours de formation mais, laissés au choix de l'étudiant. L'intitulé du lien a son importance. Il indique le type de format de ressource, sa nature (exercice, texte par exemple) et le numéro du cours. De cette façon, le RLE peut mieux se repérer dans le parcours proposé.

N°	Cours optionnels		Nom du lien	Liens
1	Histoire	*détails*	Vidéo sur Staline	http://www.cour41.pdf http://www.cour43.pdf
2	Géographie	*détails*	Carte Etats Unis	http://www.cours2.pdf
3	Mathématiques	*détails*	Fonctions log	http://www.cour31.pdf

Image 17 : Organisation des ressources

L'objectif est donc de faciliter le travail du RLE et de mettre à disposition des ressources transversales en situation de formation numérique. Pour poursuivre en ce sens, des éléments transversaux à l'activité sociale des études en prison sont à retenir :

- le règlement intérieur de la prison ;
- les modalités d'accès à la salle multimédia du centre scolaire de la dite prison ;
- les enseignants référents du côté de la prison et de l'université ;
- le mode de transmission des ressources (clé USB, cédérom, envoi par mél) ;
- la personne désignée pour récupérer les cours (RLE ou transmission directe à un étudiant-détenu) ;
- les éditions de cours : numérique et papier.
- les matériaux pédagogiques et techniques à disposition des étudiants ;
- les délais nécessaires à la transmission des cours ;
- les attentes et les besoins exprimés par les étudiants relativement aux modalités de cour.

Pour cette proposition, nous convoquons les trois principes. Du point de vue de l'accès aux ressources, il s'agit d'optimiser le temps de navigation dans un espace connecté ou pas. Du point de vue de la scénarisation, ce micro-espace fait partie du scénario global de formation numérique du DAEU. Du point de vue de la médiatisation, ce type de dispositif technique facilite le travail de l'enseignant. Une connaissance partagée de ce type de rubrique transversale est une possibilité pour l'étudiant de préparer sa requête et au RLE, de faciliter le temps d'accès à la ressource.

La dynamique globale actuelle tend, dans les pays d'Europe et d'Amérique du Nord, à l'homogénéité des milieux et un environnement techno-pédagogique adapté aux contraintes de la prison. La certification en est un exemple. Elle est un mode de validation progressive des modules de formation de plus en plus utilisée notamment dans les pays anglo-saxons. Elle vise l'*employabilité* des détenus et le passage du diplôme en plusieurs étapes car la formation au DAEU est généralement passée en deux ans voire plus par les détenus (transferts d'établissements, soucis familiaux, environnement trop contraint pour pouvoir aménager des temps de travail). Dans ce sens, il s'agit aussi de mettre l'accent sur des modalités d'organisation de la formation à distance pour des étudiants-détenus.

6.2.2. Organisation des cours : l'outil calendrier

Les universités disposent de plateformes et d'environnements numériques de travail pour la formation à distance, alors que les détenus n'ont pas la possibilité de se connecter à Internet, aucun envoi courrier est prévu pas plus que des scénarios. En particulier, la mise en œuvre d'une démarche de conception de formation numérique à destination d'un public détenu pointe plusieurs problèmes : le type de formation - le DAEU - est une formation répandue auprès de la population détenue[90] mais, c'est également une formation localisée. Autrement dit, chaque université établit son propre programme de formation. Dans ce sens, l'une des dernières étapes consiste à formaliser l'organisation annuelle de la formation universitaire.

C'est pourquoi, nous nous proposons d'intégrer certaines des contraintes sous la forme d'un outil calendrier. Il tient compte de la dimension organisationnelle du dispositif d'enseignement en prison, dans le cadre de la même formation à distance de préparation au Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires de l'université Montpellier III. Le calendrier présente, semaine après semaine, la liste des cours de la formation. Pour chaque cours, seules la salle et l'heure sont précisées.

Image 18 : Calendrier

[90] Pour rappel, environ 4000 détenus ont suivi une formation niveau Baccalauréat - DAEU pour l'année 2011.

Cet outil structure le temps de la formation et est disponible à tout moment. Il s'agit donc d'une ressource transversale, utile au développement d'une culture professionnelle de gestion du temps de formation. Ici, la médiatisation souligne que le calendrier tel qu'il est mis en place dans la formation universitaire de niveau DAEU n'est pas complètement satisfaisant. En effet, il ne tient pas compte des autres activités en détention.

Un autre calendrier est donc proposé. Il contribue à marquer la place de l'activité d'études dans l'organisation temporelle sur la journée de cours et l'année universitaire, et pourrait être mis à disposition des enseignants et des étudiants sur une plateforme dédiée, en réseau intranet :

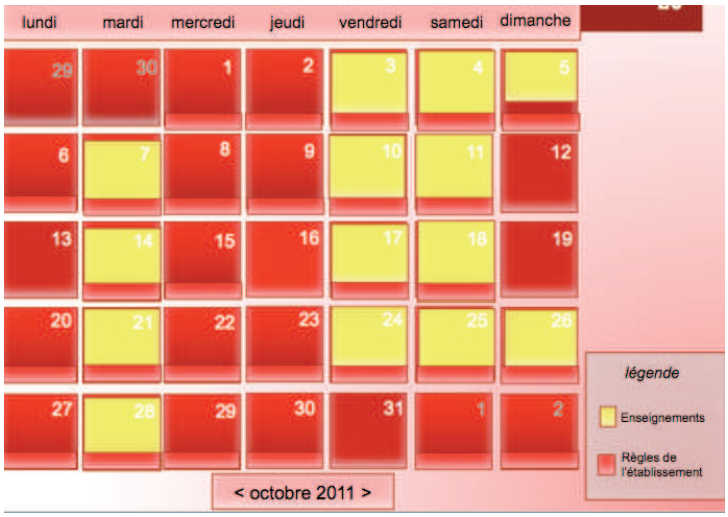


Image 19 : Outil de gestion du temps de la formation sur l'année universitaire

Le calendrier tient compte des plages disponibles pour que les étudiants-détenus accèdent aux cours, et ceci en fonction du règlement en place dans les différents établissements pénitentiaires.

Cette organisation sur l'année universitaire met en évidence un niveau institutionnel qui correspond aux contraintes propres à l'établissement pénitentiaire, un niveau pour les activités quotidiennes en détention et un niveau pédagogique en centre scolaire. Si nous regardons un peu plus en détail, une journée peut être organisée comme suit :

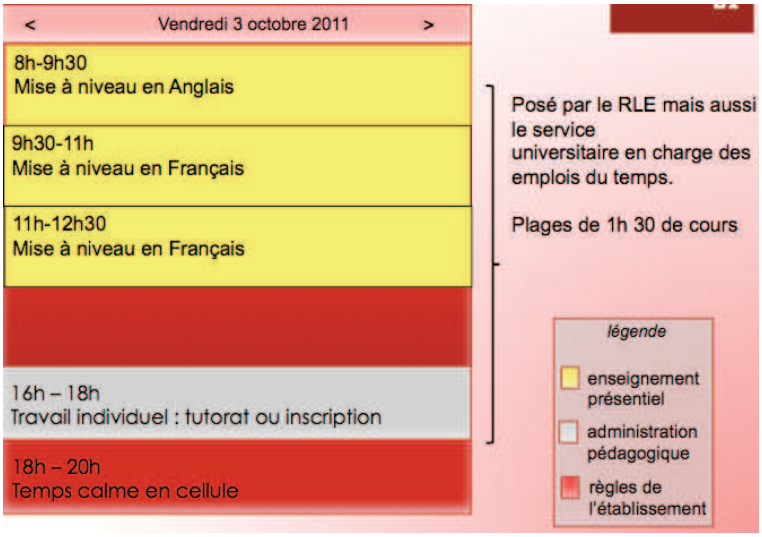


Image 20 : Organisation journalière en trois niveaux

Chaque niveau traite plusieurs aspects du déroulement de l'activité pédagogique, relativement à l'organisation de la formation du côté de l'université et du côté du centre scolaire (puisque le RLE a la possibilité d'agir sur l'interface) et à celle de l'établissement pénitentiaire. Un troisième et dernier niveau traite de l'organisation du cours :

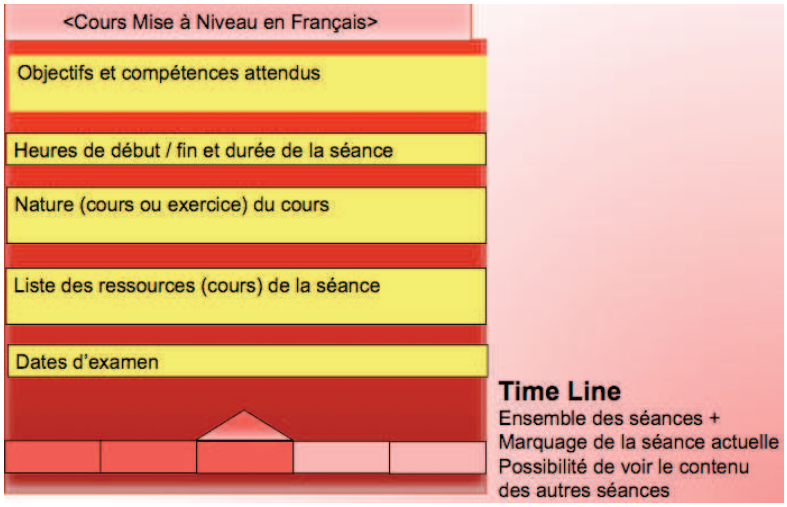


Image 21 : Organisation du cours par l'enseignant par module

Chaque module vise à préciser la nature du cours, les dates d'examen en lien avec l'ensemble des séances et la liste de ressources associées à un cours donné. De ce point de vue, l'objectif est de pointer de chacune des phases clés de l'année de formation et par là-même, d'envisager de nouvelles pratiques des enseignants en prison, en relation avec chacune de ces phases d'activités.

Par conséquent, ce type d'applications informatiques interactives et paramétrables selon les attentes de chaque acteur du dispositif et relève de la médiatisation telle que nous pouvons l'envisager pour les besoins de la formation universitaire à distance pour un public d'étudiants-détenus.

Cet outil présente une des possibilités d'organisation des cours adaptée au milieu carcéral. Nous pouvons envisager la création de bases de données de cours, d'informations, d'ouvrages ou encore d'activités individuelles en auto-apprentissage et collectives, sur cédérom ou en ligne. Ces pratiques sensibilisent les étudiants-détenus à l'usage de nouvelles pratiques (installation de logiciels, lecture d'images, de son, de vidéo) qui faciliterait plus largement une réinsertion sociale.

Mais, il ne prend pas en compte toutes les possibilités de l'environnement de travail des détenus comme la bibliothèque, la salle multimédia, les postes informatiques.

Par ailleurs, l'outil calendrier est envisagé de sorte à répondre aux exigences sécuritaires des établissements pénitentiaires ou bien aux dispositifs techniques déjà en place comme dans les établissements pénitentiaires de Fresnes, Réau ou La Santé. Or, en voulant adapter les supports à chacune des contraintes de l'établissement, cela implique en aval de considérer chacune des spécificités administratives, scolaires, du point de vue universitaire. La connaissance de cet environnement devient nécessaire. Cependant, sans connexion Internet et sans les enseignants universitaires sur place, comment garantir la bonne utilisation des cours et l'aide aux étudiants ?

6.2.3. Parcours pédagogique en mode non connecté

La mise en place de technologies numériques comme les Environnements Numériques de Travail en milieu académique laisse apparaitre des pratiques différentes (Bonu et Charnet, 2007). Dans les établissements pénitentiaires, il n'existe pas d'outils de gestion tels que les ENT pour les formations. Cela s'effectue au coup par coup en fonction des demandes des détenus par l'équipe pédagogique que supervise le Responsable Local d'Enseignement (ou

RLE). Les procédures de demande d'inscription ainsi que la mise en place effective de ces formations sont plus ou moins longues selon le type d'établissement[91]. Les emplois du temps liés aux cours et les examens sont parfois des étapes problématiques et pourtant indispensables d'un point de vue organisationnel.

La mise en place d'un environnement de travail non connecté au réseau Internet est une application dont il est déjà question dans certains établissements d'Île-de-France (voir chapitre 1). Nous présentons à la suite un espace via une plateforme Moodle, pour le partage de ressources et l'organisation de celles-ci sous forme de section.

Image 22 : Copie écran, interface Moodle

À partir de ce type d'interface, il convient de faire le point sur les aspects techniques rendus possibles dans un environnement informatisé connecté en Intranet.

---

[91] Les centres scolaires dans les maisons d'arrêt, souvent confrontés au phénomène de surpopulation carcérale, ont de nombreuses demandes d'accès aux formations et aux cours. Les enseignants, qui ne disposent pas toujours de l'offre nécessaire, établissent des listes d'attente comme à la maison d'arrêt de Fresnes.

Au centre de l'image, nous voyons que plusieurs documents (textes, images, audio-vidéo par exemple) sont mis à disposition des utilisateurs. Cela est possible que si et seulement si, c'est l'auteur de la ressource qui en est le dépositaire. Ces éléments sont consultables, une fois connecté sur le compte personnel.

Dans la colonne de gauche, il est possible de sélectionner différentes activités pédagogiques (communicationnelles, rédactionnelles), d'avoir la liste des manipulations possibles selon le statut de l'utilisateur et de connaître l'arborescence des fichiers qui composent l'espace en ligne.

Dans la colonne de droite, il y a la liste des contributions d'autres utilisateurs ayant accès au même espace ainsi que le calendrier des évènements programmés dans le cadre d'une activité collaborative et enfin, le listing des connexions les plus récentes.

Ce type d'interface est tout à fait envisageable en mode non-connecté pour la prison, grâce à un système Moodle[92] téléchargeable sur clé USB, pouvant être installé sur un ordinateur non relié au réseau Internet. D'autant que des dispositifs de ce type existent déjà dans des établissements pénitentiaires d'Île-de-France.

La nature des ressources de cours et leur organisation sont des éléments centraux du travail de conception de l'enseignant dans ce cadre contraint. L'accès aux ressources pouvant compléter les connaissances, est limité par la non-connexion. Et même un accès restreint au réseau Internet tel qu'il se pratique dans le cadre de l'expérimentation Cyber-Base®, permet seulement une scénarisation en circuit fermé.

Par ailleurs, l'installation de consoles informatiques dans plusieurs établissements pénitentiaires d'Île-de-France peut favoriser l'accès au contenu de formation et développer de nouvelles formes de tutorat par exemple. En même temps, il s'agit de répondre au problème de la sécurité du matériel informatique puisqu'il passe par l'utilisation de terminaux. Ceux-ci ne contiennent ni disque dur, ni lecteur de disquette, ni lecteur de CD/DVD et les ports USB sont désactivés, donc ils sont entièrement tributaires du serveur sécurisé qui centralise toutes les informations. Chaque utilisateur s'authentifie auprès de ce serveur par une paire Identifiant/Mot de passe qui l'identifie de manière unique et lui

[92] http://docs.moodle.org/19/fr/Moodle_sur_cl%C3%A9_USB - page consultée en Février 2012.

attribue des droits correspondants, à la fois sur les documents et les programmes. Ce système assure à chaque utilisateur de retrouver ses documents d'une séance sur l'autre quel que soit l'emplacement physique de cet utilisateur.

Cette proposition met l'accent sur la matérialité du cours et la possibilité d'une intervention active laissée aux étudiants-détenus. Il s'agit d'un paramètre important pour s'approprier le cours, encourager à la fois l'appropriation du savoir et le développement d'un savoir-faire tout en maintenant la possibilité d'interagir avec les enseignants présents en prison. L'interaction n'est pas envisageable en mode synchrone mais, les étudiants-détenus comme le RLE peuvent partager un espace, avoir à disposition les ressources nécessaires au déroulement tant pédagogique qu'administratif de la formation universitaire.

6.2.4. Proposition de conception de contenu pédagogique

Pour cette nouvelle proposition, nous tenons compte de plusieurs paramètres :

- édition papier en plus de la version numérique ;
- mode non-connecté ;
- pas de scénario proposé ;
- cours récupéré uniquement par le RLE.

Elle fait suite à une demande d'organisation des cours du parcours de licence première année « Médias Communication et Culture » de l'Université Montpellier III. Il s'agit de réunir les cours du semestre 2 et de les organiser de façon à ce qu'un maximum d'informations soit disponible. Cette proposition fait appel à l'accès aux ressources. Elle vise à organiser les cours de façon à rendre disponible des informations à la fois administratives - contacts des enseignants, par exemple - et pédagogiques - plan du cours et bibliographie avec les images de couverture du livre par exemple.

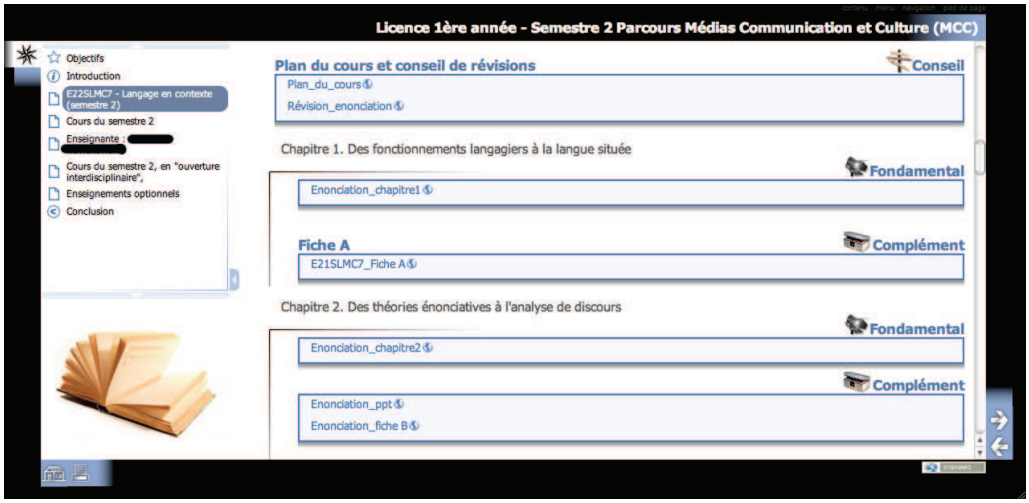


Image 23 : Copie-écran page d'accueil d'un cours

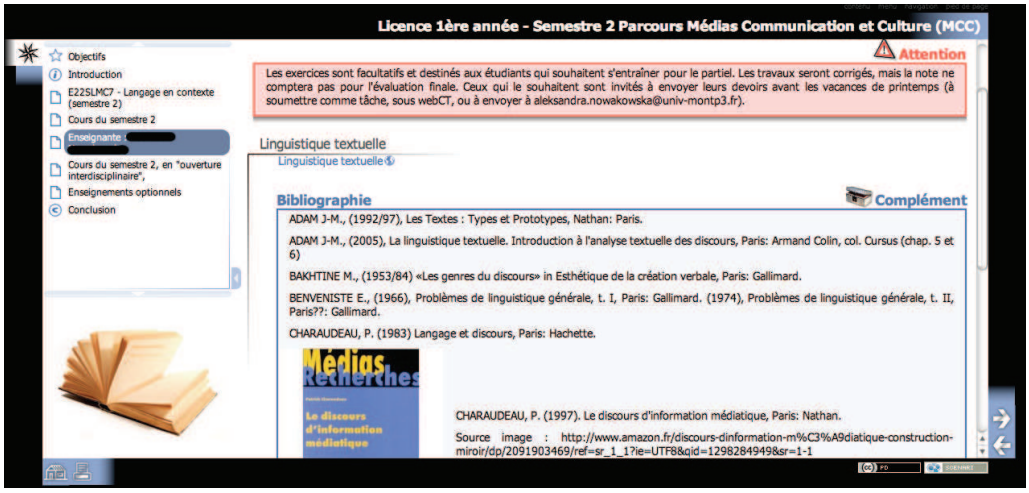


Image 24 : Copie-écran page d'accueil - année 2010/2011

Cette démarche met en évidence différents rôles :

- un auteur responsable de contenu (concepteur) qui peut être assisté par un ingénieur pédagogique ;
- un tuteur d'enseignement (enseignant) responsable des activités pédagogiques et des échanges avec les étudiants ; cette désignation peut paraître polémique car l'enseignant responsable de contenu peut être aussi le tuteur d'enseignement mais elle permet la dissociation entre concepteur et enseignant ;
- un tuteur d'accompagnement chargé soit de résoudre des problèmes techniques soit de gérer le flux des demandes des étudiants et de les orienter vers des réponses

adéquates. L'activité relationnelle à distance pouvant être très active, celui-ci apporte une aide humaine dans la gestion de conflits voire des revendications étudiantes ;

- un acteur administratif pour l'accès à la formation.

Dans l'espace co-construit par l'enseignant et les étudiants, deux pratiques sont implicitement à l'œuvre dans les différentes interactions observées. D'une part, le contexte sécuritaire impose un ensemble de règles visant à ajuster en permanence les actions menées dans le cadre de l'enseignement et de la prison. D'autre part, l'enseignant et les étudiants disposent d'une marge de manœuvre pour mettre en place une situation pédagogique individualisée. Un étudiant en formation à distance qui rencontre des problèmes d'ordre organisationnel ou d'apprentissage dans ses études peut formuler une aide auprès de l'enseignant présent.

Par conséquent, l'accès aux ressources en prison doit répondre à une exigence de simplicité et de rapidité, encourager l'appropriation du savoir et le développement d'un savoir-faire, tout en maintenant la possibilité d'interagir avec les enseignants présents en prison.

Il est indispensable d'envisager un ensemble de modes de réception des enseignements universitaires en fonction des variables immergées - les caractéristiques des apprenants, leurs buts, leurs pratiques, leur contexte de vie - et de leurs articulations, à un moment donné ces réalités prennent un sens particulier pour les différents acteurs qui les vivent : enseignants et étudiants.

La distance, l'absence de connexion, une connaissance parcellaire des contextes universitaire et carcéral ne peuvent être appréhendée qu'avec le temps et la volonté des institutions d'informer et de penser de nouvelles relations. Par ailleurs et malgré l'introduction progressive des technologies de communication en prison - le téléphone, puis le minitel, la visioconférence ou encore les serveurs - les circuits de communication sont difficiles à mettre en place en raison des consignes sécuritaires en vigueur dans les établissements pénitentiaires.

6.2.5. Démarche d'explicitation des conduites pédagogiques

Cette proposition fait suite à l'adaptation d'un cours sur le WEB social, thème peu enclin à être présenté sans connexion à Internet. Celui-ci est construit de façon à restituer les mêmes informations qu'aux étudiants ayant accès à Internet. Mais, dans ce cas, l'accent est mis sur la rédaction de textes procéduraux. Cette procédure indique les tâches que l'étudiant doit exécuter que la démarche plus globale de navigation dans le cours.

Nous caractérisons cette proposition avec le principe de médiatisation, plus particulièrement par le recours aux textes procéduraux que nous trouvons dans les notices, les consignes de cours par exemple, indiquent le type d'opération à effectuer et le parcours à suivre pour l'utilisateur. Chaque terme est une instruction construite comme une suite ordonnée en un nombre limité d'étapes.

Heurley (2001 : 66) accorde à la conception/rédaction d'un texte procédural, la caractéristique d'être « une activité située extrêmement dépendante des situations dans lesquelles elles se déroulent ». Cette activité a pour objectif d'amener l'utilisateur à effectuer des actions adaptées, orientées vers des buts prédéfinis. Elle relève à la fois du dispositif et du support. Les aspects méthodologiques de ce travail se concentrent donc sur l'élaboration de textes procéduraux dans le cadre de réception des cours pour ces étudiants et la construction d'un scénario pédagogique qui coordonnerait les fichiers transmis pour un savoir donné.

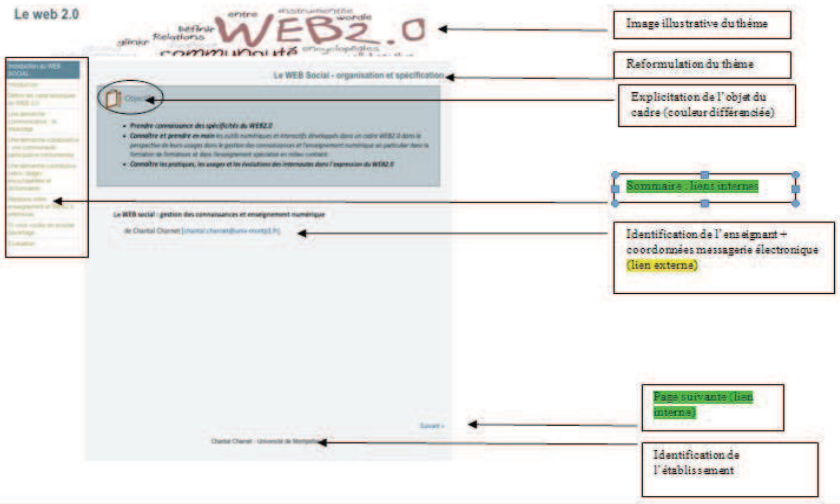


Image 25 : cours réalisé par C. Charnet

L'auteur-concepteur organise le contenu en séquences et propose un texte procédural en guise d'introduction et d'accompagnement :

Cette présentation est construite en 5 sections :

1. **Définir les caractéristiques du WEB2.0**
2. **Une démarche communicative : le réseautage**
3. **Une démarche collaborative : une communauté participative instrumentée**
4. **Une démarche contributive (wikis, blogs) : encyclopédies et dictionnaires**
5. **Relations entre enseignement et WEB2.0 : premisses.**

Nous vous proposerons pour chaque section un parcours pédagogique que nous vous conseillons de suivre afin de mieux appréhender puis d'assimiler les notions abordées.

Image 26 : Copie d'écran 2 : consigne

L'énoncé propose la liste des cinq sections qui constituent le plan d'action à suivre pour les étudiants. Comme cela est précisé : « Nous vous proposerons pour chaque section un parcours pédagogique que nous vous conseillons de suivre afin de mieux appréhender puis d'assimiler les notions abordées ». L'introduction au cours sur le Web social propose un ordonnancement en étape à l'aide de propositions procédurales types : « Tout d'abord vous consulterez (...) puis vous regarderez » qui permettent un traitement plus rapide de l'information. Ainsi, la structure ou la hiérarchisation des informations et l'implication des utilisateurs est différente ; sans connexion Internet ou même Intranet, les utilisateurs évoluent dans un circuit fermé.

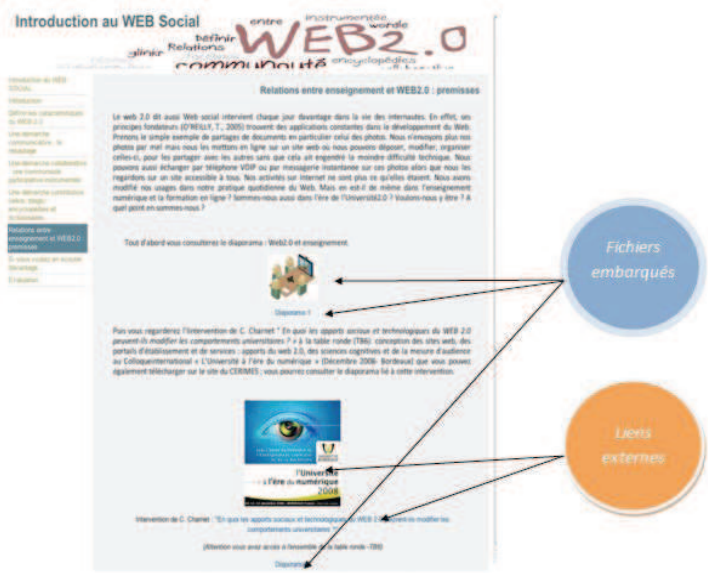


Image 27 : Copie d'écran 3. Ressource fichier embarqué/lien externe

Deux plans de lecture sont à considérer :

- Plan 1 : Lecture directe : texte accessible à l'ouverture de la page dans un cheminement linéaire ;
- Plan 2 : Lecture indirecte : document 1 < Icône+Diaporama > (fichier dit embarqué c'est-à-dire inclus dans la production sans lien externe) ; document 2 < Icône Affiche + Texte présenté en bleu > (lien externe ou fichier embarqué) ; document 3 < Texte présenté en bleu > (fichier embarqué)

Il faudrait s'interroger sur la chronologie de l'accès au ressource dont le cheminement est explicitement donné pour le lecteur mais qui ne peut être vérifié par l'enseignant ; par exemple si l'étudiant décide d'imprimer la page seul le plan 1 le serait, les autres documents même embarqués n'apparaitront pas dans l'impression. La présence de liens hypertextuels produit un document en plusieurs strates qui doivent être soulignées par un icône ou une couleur de texte différente afin d'éveiller l'étudiant pendant la lecture. Des énoncés tels que « vous consulterez » est un accompagnement explicité vers l'autre document. Ainsi, le passage du plan 1 au plan 2 est parfois accompagné de consignes comme c'est le cas dans le document observé pour le document 1 et 2 et non pour 3 où aucune information complémentaire n'est apportée, seul le support est précisé. La consultation est donc proposée implicitement par sa seule présence en milieu et fin de page.

Dans la dernière section du cours, nous pouvons constater une activité substituée pour l'étudiant dans la proposition des documents. Pour l'évaluation, il est demandé à l'étudiant de rechercher le blog qu'il devra analyser. Pour l'étudiant non connecté, le choix n'est plus possible et le blog devient imposé réduisant ainsi la position critique pour celui-ci.

Image 28 : Copie de l'écran 5. Phase d'évaluation

La construction de l'hypertextualité externe demande une solution adaptée soit par l'aspiration du site soit par la proposition directe du document. Ainsi, une plus grande attention est accordée au déroulement de l'interface pédagogique. Le cours suit une progression linéaire basée sur les textes procéduraux et l'ordonnancement des ressources. Concernant celles-ci, il faut tenir compte des droits d'auteurs relativement à l'exploitation de ressources. Elles sont généralement téléchargeables via l'espace numérique de travail (ENT).

Nous avons vu dans une première partie que le scénario doit être constitutif du cours, de la formation, de l'enseignement. Dans son élaboration, il prend en compte l'intervention pédagogique et l'espace de parole spontanée nécessaire pour les étudiants à distance. Le contenu pédagogique demande une appropriation qui nécessite un accès progressif à l'information ; celui-ci peut être proposé en bloc comme dans l'ancien système des cours par correspondance ou en séquences qui peuvent être hiérarchisées les unes par rapport aux autres.

Dans un enseignement en face à face, l'enseignant indiquerait la ressource bibliographique (lien ou lieu de consultation). À distance, il va insérer un lien hypertexte ou le diriger, par une consigne, vers son espace numérique de travail où il verra l'onglet « documentation ». En environnement carcéral, il est nécessaire que le fichier soit embarqué ce qui pose le problème du droit d'auteur. Si l'enseignant peut indiquer un lien, il ne peut le télécharger et l'intégrer au cours. Se pose alors directement le cadre législatif. Pourtant le statut d'étudiant et le paiement des frais d'inscription incluent l'accès à une documentation en ligne, il conviendra donc de chercher une réponse à cette partie importante dans une formation.

Dans l'activité de conception, l'enseignant recourt aux images - présentes en haut de page – pour renvoyer à un objet incontournable du WEB social, les réseaux. Par conséquent, le dispositif présuppose une signification iconique, qui peut sans doute justifier l'absence de légende ou de texte explicatif. Mais dans un environnement où la pratique du réseautage en ligne est absente, ces signes perdent de leur charge iconique. Par conséquent, le signe est relégué au plan pratique en tant que proposition visuelle. On voit bien ici que l'attention du concepteur porte sur le texte et les signes iconiques de manière à ce que l'étudiant fasse le lien entre ressources et démarche globale du cours. Ces éléments fonctionnent donc comme des points de repère dans le cheminement du cours.

6.2.6. Proposition pour la mise en place d'activités informelles

Dans le cadre du dispositif de formation en prison, les enseignements informels peuvent constituer des éléments déclencheurs à la reprise d'études pour les personnes détenues. Nous montrons que certaines activités cognitives sont davantage mobilisées que d'autres comme : la lecture de texte, la co-narration mais surtout, qu'elles relèvent de procédures spécifiques à des moments précis de l'interaction. Elles sont susceptibles d'être intégrées à d'autres par ailleurs, souvent décrites par les étudiants-détenus comme des éléments déclencheurs de la participation à l'activité d'études en prison. Elles concernent la lecture de classiques littéraires ou encore la pratique de la philosophie.

Leur effectivité nécessite de la part des enseignants, des interventions ponctuelles (entendons : conditions qui accompagnent une situation, un contexte). Par exemple, le cours de « Blitz » constitue un accompagnement pédagogique. Il procède de la volonté de ces trois étudiants et de leur enseignant, de travailler de manière collaborative et synchrone. Leur formation universitaire principalement assurée à distance par l'Université Montpellier III et le service référent d'Enseignement À Distance, les mettent face à la « dématérialisation » complète du savoir et d'un savoir-faire en relation avec ce niveau d'étude. Ainsi, les difficultés d'ordre méthodologique sont, elles, sans réponse. Les détenus ne peuvent pas joindre l'enseignant, le RLE ne trouve pas systématiquement d'interlocuteurs en mesure de répondre à leurs questions. Cet enseignement informel constitue un espace où enseignant sur place et étudiants-détenus parviennent à s'adapter aux contingences matérielles et organisationnelles de la prison, en même temps que de répondre à la demande d'étudiants qui suivent un parcours de formation qui n'est pas prévue dans le dispositif d'enseignement.

Ce type de proposition peut s'appréhender du point de vue des trois principes. La scénarisation d'activités informelles convoque des modes d'expression spécifiques au groupe, des ressources pédagogiques (texte sur support papier) adaptées et une progression par rapport à la formation ou en passe de l'être. Le scénario d'une activité informelle peut avoir deux niveaux de lecture. Le premier niveau caractérise un travail en groupe où enseignant et étudiants co-organisent l'espace pédagogique de façon procédurale. Le second niveau apporte une valeur ajoutée à l'activité sociale des études car enseignants et étudiants collaborent à la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques.

La médiatisation pour ce type de proposition contribue à spécifier la participation des étudiants - détenus avant de suivre une formation à distance, et pendant, lorsqu'ils rencontrent des difficultés d'ordre méthodologique ou conceptuelle.

6.2.7. Le RLE ou personne ressource.

Le RLE peut-il participer de la scénarisation d'un cours et plus largement de la formation et devenir une personne ressource ? Son implication, dans le déroulement de

l'enseignement universitaire à distance est prioritairement administrative. Pourtant, il est le seul à avoir un contact en face-à-face avec les étudiants. Ce n'est pas sans poser une série de problèmes à la fois organisationnels et pédagogiques comme nous l'avons déjà souligné : la réception matérielle des cours, les méthodes en lien avec les travaux universitaires, les questions relatives au contenu du cours, les demandes d'explicitation et enfin le déroulement des examens.

Le rôle du RLE est essentiel que ce soit dans les pratiques d'ajustement qui consistent actuellement pour lui à relayer l'information entre l'étudiant et l'université ou dans celles de médiatisation par une activité transversale par exemple d'ordre méthodologique.

L'enseignant doit gérer son enseignement non seulement en fonction des savoirs qu'il veut transmettre et des savoir-faire qu'il veut faire acquérir mais aussi suivant le contexte de réception. Il prend ainsi en considération les personnes à qui il s'adresse et les lieux et espaces dans lesquels il intervient. On pourrait croire qu'en enseignement à distance, ce dernier critère n'est plus aussi pertinent et que cela donne une plus grande « liberté pédagogique » (Fébrer, 2011) à l'enseignant. En fait, l'intervention à distance doit tenir compte d'autres facteurs comme la présence ou non d'un tuteur, l'endroit où se trouve l'étudiant, le type et l'accès aux ressources pédagogiques qui sont le plus souvent transmises en lecture écran et/ou par téléchargement de fichiers par l'intermédiaire d'une plateforme d'apprentissage dédiée. Sa participation en tant que personne ressource apparaît nécessaire mais ne peut-être envisagée que par rapport à la prise en compte du statut d'étudiant-détenu.

6.3. Bilan des propositions

Voici un tableau récapitulatif des propositions pour souligner les points communs et les spécificités de chacun d'elles.

Caractérisation	Proposition	Spécificités
Accès aux ressources scénarisation médiatisation	Proposition 1 : Ressources transversales	- RLE - DAEU - Organisation
Médiatisation	Proposition 2 : organisation du cours, l'outil calendrier	- transversalité - Administration - RLE
Scénarisation/ Médiatisation	Proposition 3 : parcours pédagogique	- Moodle - Ressources - Matérialité du cours
Accès aux ressources	Proposition 4 : création de ressources	- Ressources embarquées - Absence de connexion - RLE
Médiatisation	Proposition 5 : consignes pour l'utilisateur	- Texte / hypertexte - Signe iconique - Activité substituée
Scénarisation, médiatisation	Proposition 6 : Activités informelles	- Lecture et philosophie - Collaboration - RLE
Accès aux ressources et médiatisation	Proposition 7 : Le RLE, personne ressources	- Ressource - Etudiant-détenu - RLE

Figure 8 : Tableau de propositions

Ce tableau montre la présence d'au moins quatre types de propositions selon le ou les principes concernés : accès aux ressources, scénarisation et médiatisation. Cette configuration soulève plusieurs points :

1) le concept d'accès aux ressources est moins mobilisé que les autres. Deux raisons peuvent expliquer cela :

- nos propositions ont été orientées vers des concepts les plus développés théoriquement (scénarisation et médiatisation). Un travail de définition du principe d'accès aux ressources peut être envisagé au regard du rôle du RLE dans des formations universitaire à distance ;

- les contextes de terrains investis sont plus propices à la mise en place de propositions liées à la médiatisation et à la scénarisation. L'entrée dans d'autres centres pénitentiaires permettra la mise en place de nouvelles propositions innovantes et spécifiques.

2) ces propositions n'ont pas été mises en place dans tous les établissements pénitentiaires. Deux principaux facteurs peuvent être mis en exergue :

- certaines propositions sont plus faciles à mettre en place que d'autres. Par exemple, la création de ressources et d'activités informelles sont plus facilement mises en place que l'organisation de cours par un calendrier. En effet, cette dernière proposition implique des développements informatiques ou l'enseignement ne peut être autonome ;
- d'autres s'organisent selon une temporalité. Certaines propositions comme la mise en place de consignes pour l'utilisateur peuvent être considérées comme une préface à la mise en place d'une activité informelle. Un travail scientifique sur l'organisation temporelle de ces propositions pourra être envisagé.

3) l'ensemble de ces propositions présente des spécificités qui donnent aux propositions les moyens d'être mises en œuvre pour d'autres publics, dans un contexte universitaire. Deux spécificités apparaissent comme essentielles dans l'ensemble des propositions : la place du RLE et la constitution d'un réseau. Nous posons que ces deux aspects constituent les points d'ancrage d'une démarche d'innovation en environnement carcéral.

6.4. Vers un processus d'innovation pédagogique en environnement carcéral

Dans cette partie, nous présentons les caractéristiques techno-pédagogiques qui participent d'un processus d'innovation pédagogique en environnement carcéral. Plus précisément, il est question des formes de participation pédagogique de l'enseignant et d'un réseau organisationnel dans la conception d'une formation universitaire universitaire à distance adaptée aux détenus.

6.4.1. Formes de participation de l'enseignant en prison

La participation de l'enseignant est mis en évidence dans toutes les propositions entre connaissances et diversité des situations de cours. Si la formation numérique se développe demandant des compétences nouvelles à l'enseignant, il semble qu'en milieu carcéral des savoir-faire s'imposent d'emblée comme nécessaires à l'engagement de l'étudiant dans son parcours universitaire.

L'enseignant utilise de nouveaux outils mais ne peut pas se contenter d'un savoir en dépôt. Il doit pouvoir maîtriser le rapport pédagogique qu'un étudiant-détenu peut entretenir avec son parcours d'apprentissage en formation à distance. En effet, les propositions exposées dans ce chapitre soutiennent la dimension propositionnelle du dispositif d'enseignement en prison. Leur développement est possible hors-des-murs d'une prison En ce sens, la démarche d'innovation pédagogique en environnement carcérale est multi-directionnelle. Le monde universitaire doit prendre en compte ses spécificités pour développer les dispositifs de formations numériques. Dans ce sens, nous pouvons envisager son rôle dans ce type de formation par le biais de la scénarisation et dans la perspective de favoriser les rencontres entre acteurs du milieu carcéral et universitaires. Nous distinguons trois séries d'apports spécifiques :

- l'expérience de l'enseignement à distance qu'ont des étudiants détenus ;
- le dialogue permanent avec les différents partenaires ;
- l'identification progressive des besoins du public-cible sur la base des observations menées dans le cadre d'une activité de recherche appliquée.

Meirieu (2007) soutient la relation pédagogique comme première relation d'altérité et le dispositif d'enseignement en prison pouvant constituer un mode de fonctionnement propositionnel et contribuer à une caractérisation des actes d'enseigner et apprendre (Jacquinot et Fichez, 2008).

6.4.2. Formes de participation d'un réseau organisationnel

Ces propositions sont rendues possibles grâce à l'élaboration d'un réseau organisationnel conjuguant université et prison, afin d'assurer un développement générique ultérieur concernant :

- la prise en compte des acquis de l'expérience ;
- une innovation « douce », ajustée aux besoins comme aux énergies disponibles ;
- l'obtention de résultats pédagogiques intermédiaires.

Ces derniers sont évidemment conditionnés à la poursuite d'une dynamique d'ensemble sans pour autant entraver d'éventuelles réorientations dans la stratégie globale, conformément aux méthodes convoquées dans ce travail. Il va de soi que bien d'autres acteurs institutionnels pourrait être ajoutés : les services d'insertion et de probation, les acteurs psycho-sociaux et socio-culturels sont à des titres divers directement impliqués. Ils doivent pouvoir trouver place dans une extension méthodologique pour les actions à venir.

Au cours des entretiens avec des étudiants détenus, ceux-ci insistaient sur la relation pédagogique, le lien personnalisé. D'un autre côté, il faut rendre compte des réactions et des échanges menés à propos du dispositif concerné au sein de l'équipe pédagogique de la filière concernée – dont seule une petite partie est directement impliquée dans le projet global. Certains professeurs ont manifesté leur inquiétude et leur malaise face à un projet de pédagogie expérimentale avec des étudiants-détenus préférant des pratiques d'anonymat, de respect de la distance et, en conséquence, un traitement moins personnalisé afin d'éviter toute préférence pédagogique pour des condamnés.

Ce dialogue est facilité par le RLE, une volonté politique et la constitution d'une commission intra-universitaire EAD-prison regroupant notamment des enseignants de plusieurs disciplines et des responsables de l'enseignement à distance.

Il s'agit, au final d'une expérience relativement limitée mais dont la dimension qualitative de son approche d'investigation, a permis de mettre au jour certaines des propriétés positives et négatives. Il va de soi que nous visons pour l'avenir et la continuité de l'offre de formation en prison, la restitution et la généralisation des pratiques pour le

public spécifique concerné, non seulement pour d'autres groupes d'étudiants similaires mais encore en direction d'autres catégories d'étudiants.

6.4.3. Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous proposons un début de re-conceptualisation. Il est question de voir en quoi les contraintes du milieu et les difficultés rencontrées dans la gestion organisationnelle de la formation universitaire à distance par le RLE, peuvent être motrices d'une lecture plus large.

Pour cela, nous mobilisons des concepts d'accès aux ressources, de scénarisation et de médiatisation. Ce sont des réponses adaptées à notre connaissance du terrain. Les propositions formulées sont quant à elle des réponses possibles faites principalement aux acteurs qui co-construisent la relation pédagogique et les activités. Dans cette perspective, ces propositions valent pour des étudiants qu'il soit détenu ou pas, suivant une formation à distance. Les propositions de conception et les analyses visent à souligner la connaissance partagée de l'activité d'études par le RLE ou d'autres enseignants- universitaires qui interviennent ponctuellement en prison ou équipe pédagogique spécialisée. Elles observent toutes des spécificités qui peuvent justement être valorisées par l'usage des technologies. C'est pourquoi elles doivent s'envisager dans une progression graduelle.

Conclusion générale et perspectives

L'activité sociale des études en prison supportée par les technologies a été analysée à différents stades d'un processus d'innovation pédagogique. Le suivi de cette trajectoire a ouvert la voie des recherches sur l'interaction pédagogique en prison et sur l'analyse des pratiques organisationnelles et sociales de la formation universitaire à distance, adaptée au public détenu. Pour conclure cette thèse, nous proposons de revenir sur les acquis de la connaissance du milieu carcéral qu'ont permis ces recherches et sur les interrogations et perspectives qu'elles suscitent.

L'objectif de ce travail fut triple :

- rendre compte du cadre institutionnel et des situations d'apprentissage en prison, analyser des interactions pédagogiques *in situ* et étudier la réception cognitive « en pratique » des cours (lecture, compréhension, cheminement interprétatif, stabilisation des objets du savoir) ;
- analyser le processus d'innovation pédagogique dans le but d'améliorer la réception des cours a pour but l'amélioration de l'apprentissage du public détenu inscrit en formation universitaire à distance. L'enjeu fut d'accompagner à distance ce processus et d'affiner les connaissances sur le cadre de réception concernant la dimension temporelle de la journée en détention par rapport au rythme universitaire ;
- mettre en évidence les relations entre les différentes activités et la mobilité des personnes dans un lieu clos. La perspective d'analyse de conversation adoptée a révélé des procédures et une organisation spécifique de l'interaction pédagogique.

Dans un premier chapitre, les spécificités et faits organisationnels et pédagogiques du dispositif d'enseignement en prison ont été décrits. Nous avons mis en perspective la problématique organisationnelle de l'accès à l'éducation et plus précisément à la formation à distance avant de spécifier les besoins techno-pédagogiques en matière d'accès à la formation à distance.

L'intérêt pour les aspects techno-pédagogiques lié au contexte général des politiques éducatives européennes et nationales en matière de *Formation Tout au Long de la Vie* a été exposé. Celles-ci promeuvent l'utilisation des technologies pour la formation à distance comme moyen d'assurer aux détenus la possibilité d'entreprendre des parcours d'apprentissage et/ou de gagner à autonomie grâce à des supports personnalisés. Elles pointent également le fait que l'usage des technologies ne peut se déployer sans une prise en compte des contraintes carcérales et des structures existantes (bibliothèques, salle multimédia). Par ailleurs, le terrain existant rend compte d'un accès à la formation au moyen des cours par correspondance et des enseignants intervenants.

Les étudiants et les enseignants interrogés ont pensé des aménagements pédagogiques parce que : « nous avons une certaine expérience de la situation même si ça ne veut pas dire que nous nous y sommes habitués »[93]. Ils souhaitent, par exemple, pouvoir contacter par téléphone l'enseignant d'université, avoir des corrections régulières du travail envoyé, disposer d'une organisation stabilisée de la formation et de ressources pédagogiques recommandées dans les bibliographies de cours. Il apparaît que la relation avec l'enseignant présent sur le terrain reste indispensable. Ces besoins techno-pédagogiques suggèrent qu'une marge de manœuvre soit plus importante dans l'espace d'enfermement. En effet, l'introduction des technologies numériques vient questionner de façon cruciale les perspectives liées à l'enseignement en milieu carcéral, en déplaçant certaines pratiques, certitudes et orientations usuelles relativement aux dispositifs en place en prison mais également, à l'université.

Pour ce faire, nous nous sommes rendue dans plusieurs prisons pour nous intéresser aux dispositifs technologiques destinés à l'enseignement. Ces dispositifs s'adressent à l'ensemble des niveaux scolaires et pas seulement pour le supérieur. En réalité, peu sont exploités en raison du matériels limité qui est autorisé à entrer dans l'enceinte carcérale ou encore des accès aux postes informatiques restreints à certains horaires. Surtout, ces dispositifs sont assurés par des pratiques pédagogiques davantage orientées vers la relation, l'échange en face-à-face et la présence en cours des étudiants et de l'enseignant.

---

[93] Entretien réalisé avec un étudiant inscrit en licence d'anglais.

À partir des partis-pris méthodologiques d'observation ethnographique qui ont balisé la démarche de terrain, nous avons mis l'accent sur un continuum entre situations de cours en prison et à l'université. Le RLE a un rôle important dans le déploiement de ces usages, tant pour les pratiques organisationnelles d'accès au terrain que pour le développement de propositions techno-pédagogiques en prison.

Ainsi, la démarche ethnographique déployée est originale parce qu'elle révèle progressivement le terrain et qu'elle participe de la dimension innovante liée aux usages des technologies pour l'enseignement en milieu fermé, mais pas seulement puisque ceux-ci sont également étroitement liés aux dispositifs de formation des enseignants spécialisés. Il serait souhaitable que des échanges en ce sens aient lieu et que soient créés des supports pédagogiques visant l'usage de la vidéo pour la constitution de nouvelles pratiques.

L'étude montre également que ces usages sont reliés au cadre de la formation universitaire à distance, un dispositif qui concerne de plus en plus d'étudiants. L'intérêt réside essentiellement dans le fait que les enseignants comme les étudiants détenus déploient des stratégies collaboratives, pour parvenir à « faire cours » en prison.

Les chapitres deux et trois ont défini les outils théoriques et méthodologiques utilisés par la suite. Cette réflexion souligne différents processus sociaux : la relation continue entre la prison et son environnement, l'action sociale de saisir la parole en prison suppose de s'intéresser à l'activité d'études en tant qu'activité sociale.

Plus particulièrement, le chapitre trois, consacré aux méthodes convoquées dans la démarche de terrain, nous a permis de déterminer les modes organisationnels d'entrée ainsi que des méthodes constitutives du corpus de données audiovisuelles.

C'est pourquoi les méthodes ont été adaptées au terrain. Pour cela, nous avons décidé :

- de mener une observation in situ d'activités pédagogiques dans différents établissements pénitentiaires ;

- d'élaborer des pratiques de recherche innovantes. Ici, l'innovation est double : par le dispositif techno-pédagogique et parce qu'elle est elle-même appréhendée comme recherche en cours ;
- d'analyser des interactions entre enseignants et étudiants au moyen de l'analyse de conversation ;
- d'identifier les relations entre les institutions pénitentiaires, universitaires et éducatives constitutives de ce que nous avons appelé l'environnement carcéral ;
- de proposer de nouvelles pratiques en relation avec l'offre de formation, les pratiques enseignantes et le dispositif d'enseignement à distance adressé aux personnes détenues.

Les résultats qui sous-tendent cette recherche caractérisent un élément fondamental dans la démarche de terrain et plus généralement dans les échanges qui structurent la prison : une nécessaire intersubjectivité entendue comme un élément fondamental, une ressource nécessaire pour se déplacer dans et hors de la prison. L'examen minutieux des données, aux chapitres quatre et cinq a permis d'isoler des spécificités de la parole en prison.

Celle-ci est co-construite comme une activité interstitielle et s'inscrit dans le flux continu de l'institution pénitentiaire (pas de débordements, tous les participants sont attentifs au temps). Elle met en exergue un espace de co-participation sur la base de méthodes et de procédures organisationnelles typiques de l'institution pénitentiaire et de l'enseignement. L'enseignant rend compte, à travers le phénomène de *body torque*, d'un espace typique où les participants rendent compte de l'activité sociale des études en prison. Cette caractérisation spatiale interroge les formes de participation possibles entre l'enseignant et les étudiants. Par ailleurs, nos résultats montrent les procédures de co-participation visant à traiter des problèmes pratiques qui se posent dans le déroulement de l'activité des études.

Nous retenons que deux ensembles de procédures sont révélés par l'analyse de l'organisation de l'interaction. Le premier est temporel. Les participants se positionnent par rapport à l'organisation de l'année scolaire ou universitaire telle qu'elle se déroule à

l’extérieur. D’autres fois, ceux-ci rendent compte de l’organisation temporelle comme concomitante à celle de la détention. Le second est spatial. Les procédures identifiées assurent une continuité entre les différentes activités des participants et une valorisation de cette activité. Cette valorisation devrait aujourd’hui être essentielle pour les institutions et les acteurs du dispositif d’enseignement en prison, et de formation universitaire à distance.

Plus largement, l'analyse d'interactions entre enseignant et étudiants en prison et l'examen des effets in situ de la structuration de l'enseignement par les pratiques de scénarisation examine d'autres facettes du continuum du dehors et du dedans. Ensuite, les mutations de l'environnement carcéral et les intersections entre le monde de la prison et les autres domaines d'activité peuvent être examinées aussi d’après l'usage des technologies pour l'enseignement et pour la communication.

Du point de vue de l’analyse, les séquences interstitielles rendent compte d’un ordre interactionnel particulier, celui-là même qui contribue à l’accomplissement de spécificités dans l’interaction pédagogique en prison. Du point de vue méthodologique, la question d’une démarche de terrain et de méthodes adaptées aux spécificités de la prison pose la dimension innovante d’un environnement carcéral. En effet, elle se caractérise par la nécessité pour les enseignants de mettre en œuvre une adaptation permanente en même temps que de mettre en œuvre des pratiques qui ne sont pas spécifiques ni à la classe ni à la prison mais, qui sont celles d’interactions conduites dans le but de créer, maintenir un lien social avec l’extérieur.

Enfin, l’usage des technologies étant aujourd’hui central dans les discours politiques et institutionnels, nous avons présenté les réalités d’utilisation, fait des propositions avant d’en extraire des formes de participation génériques relatives à la prise en compte du public détenu, dans le cadre de la formation universitaire à distance. Des marqueurs liés à leur mise en place ont également été proposés.

Nous avons proposé, au chapitre six, de définir la recherche comme « un levier » de mise en œuvre d’un processus d’innovation pédagogique intégrant les technologies numériques. Grâce à un ensemble d’éléments composites qui sont parfois périphériques ou

qui s'imbriquent, il s'agit d'étudier la parole-en-interaction dans des activités sociales d'études en prison. Leur diffusion dépendra de la solidité du réseau qui les soutiendra. Celui-ci, constitué d'intermédiaires qui médiatisent le dialogue enseignants/étudiants-détenus/enseignants universitaires, induira donc la construction de dispositifs techno-pédagogiques tout comme ces débouchés.

Des besoins techno-pédagogiques ont émergé d'expérimentations menées ponctuellement dans différents établissements pénitentiaires. Ces expérimentations font suite aux problématiques de société telles que le développement des usages numériques ou la formation à distance. Elles participent de la singularité des établissements pénitentiaires ainsi que des Unités Pédagogiques Régionales. Par ailleurs, le travail des enseignants en prison consiste entre autre à créer, activer ou réactiver des processus d'apprentissage.

En somme, le succès des interactions entre enseignants et étudiants détenus est lié à la constitution d'un réseau techno-pédagogique, à l'agencement provisoire, révisable, d'entités composites. L'important est à la fois que le réseau soit en mouvement et forme un ensemble relativement stable (une « association ») :

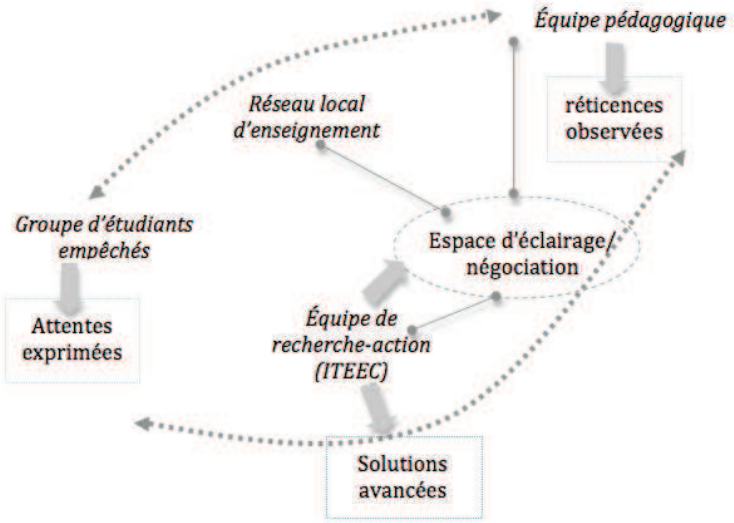


Figure 9 : trajectoire de la recherche dans un processus d'innovation pédagogique en environnement carcéral

Le chemin analytique sur lequel nous nous sommes engagée ne s'achève pas pour autant ici. Nous avons en effet mis de côté temporairement l'analyse d'un cas singulier

(Whalen, 1992) qui permettrait de dégager des formes interactionnelles standardisées de l'interaction pédagogique en prison. Une autre perspective consisterait à analyser l'enseignement en prison comme un contexte à part entière en analyse de conversation. Il serait intéressant d'approfondir l'analyse de l'appartenance catégorielle [étudiant détenu / détenu] et de voir si une trajectoire du même type apparaît dans d'autres activités sociales en prison.

Un autre axe d'étude consisterait à caractériser les « éléments déclencheurs » de la reprise d'études en prison, particulièrement dans des situations de cours comme la philosophie ou la lecture. Dans ce sens, il serait important d'envisager, comme nous le soulignions au chapitre six, de concevoir des parcours pédagogiques où ce type d'activités serait présent. La mise en place de cours de philosophie accorderait plus d'attention à la dimension méthodologique du travail universitaire. Nous pourrions alors analyser des environnements d'actions où les participants s'orientent vers l'aménagement d'un espace interactionnel au sens de Clayman (2002).

La co-conception en tant que pratique interactionnelle est abordée comme une pratique située, collective et multimodale, mobilisant des appartenances catégorielles et débouchant sur des prises de décision. Il s'agirait alors d'envisager les technologies éducatives comme un environnement favorisant la dimension collaborative de l'enseignement en prison.

Du point de vue pédagogique, il pourrait être intéressant de mettre en place des actions visant à comparer les initiatives qui combineraient domaine carcéral et universitaire. Il s'agirait également de questionner les trajectoires médiatiques de dispositifs socio-culturels en prison.

L'ensemble de ces perspectives envisage le rôle de la prison de manière plus propositionnelle que punitive.

Bibliographie

ALBERO, Brigitte, 2011. « Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université » *in Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8 / 1-2, p. 11-22.

ALIDIÈRES, Lucie, BONU, Bruno, CHARNET, Chantal, FAURÉ, Laurent, (à paraître). « Enquête sous haute surveillance : un corpus de linguistique interactionnelle en environnement carcéral » *in Cahiers de Praxématique*.

ATKINSON, J. Maxwell, 1979. « Sequencing and shared attentiveness to court proceedings ». *In* G. Psathas (éd.), *Everyday language : studies in ethnomethodology*. New York : Irvington, p. 257-286.

——————, 1982. « The categorization and production of « formal » interaction » *in British Journal os Sociology*, 33 / 1, [en ligne] (http://www.jstor.org/stable/589338 - consulté le 26 février 2010).

——————, 1992. « Displaying neutrality : formal aspects of informal court proceedings ». *In* Drew P. & Heritage J. (éds.), *Talk at work: interaction in institutional settings.* Cambridge: Cambridge University Press, p. 199-211.

BAKER, Carolyn D. 1992. « Description and analysis in classroom talk and interaction » *in Journal of classroom interaction,* 27 / 2, p. 9-14.

BEGUIN, Pascal, CLOS, Yves, 2004. « L'action située dans le développement de l'activité » *in @ctivités*, 1 / 2, p. 27-49.

BÉRARD, Jean, CHANTRAINE, Gilles, 2008. 80 000 *détenus en 2017*, *Réforme et dérives de l'institution pénitentiaire.* Paris : Éd. Amsterdam/Vacarme.

BIDET, Alexandra, 2009. « Valoriser la communication : l'appel téléphonique utile » *in* Vatin F. (éd.) *Evaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse PUM, p. 55-71.

——————, 2011. « La multi-activité, ou le travail est-il encore une expérience ? » *in Communications*, 2 / 89, p. 9-26.

BLANC, Jean-Marie, 2005. *Enseigner en prison : d'un exercice exigeant à une authentique gageure*, Thèse de doctorat, Université Lyon II.

BLANDIN, Bernard, 2004. « Historique de la formation ouverte et à distance » *in Actualité de la formation permanente*, 189, p. 69-71.

——————, 2012. « Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes ? », *in Savoirs*, 3 / 30, p. 9-58.

BODEN, Deirdre, 1994. *Business at talk.* Cambridge : Polity Press.

——————, 2006. *Un zèbre à l'ombre*, Paris : Syllepse Eds.

BONU, Bruno, 1992. « L'analyse de conversation : une discipline de l'action sociale » *in Quaderni*, 17, p. 51-62.

——————, 1995. « Questions sur la préférence en Analyse de Conversation: hiérarchisation des actions dans les entretiens de recrutement » in Cahiers de l'ILSL, 7, p. 199-230.

——————, 2004. « Procédures d'objectivation dans un entretien de recherche » *in Activités,* 1 / 2, p. 96-102.

——————, 2007. « Connexion continue et interaction ouverte en réunion visiophonique », *in Réseaux*, 5 / 144, p. 25-57.

——————, 2008. « Comparer les phénomènes dans l'interaction » *in Cahiers de praxématique*, 50, p. 7-14.

BOUTET, Josiane, 2006. « Travail langagier en centres d'appel : comment être un expert sans le dire ? » *in* M. Laforest & D. Vincent (éds.), *Les interactions asymétriques*, Laval : Nota Bene.

BUCHETON, Dominique, 2009. *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* Toulouse : Octares.

BUCHETON, Dominique, SOULÉ, Yves 2009. « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *in Education & Didactique,* vol. 3, n°3, p. 1-20.

BUTTON, Graham, 1990. « On member's time » *in Réseaux*, hors série 8, n°1, p. 161-182.

BUTTON, Graham, NEIL, Casey, 1985. « Topic nomination and Topic pursuit » *in Human studies*, n°8, 3, p. 55.

CAISNE LE, Léonore, 2000. *Prison : une ethnologue en centrale.* Paris : Odile Jacob.

CARO DAMBREVILLE, Stéphane, 2008. « Evaluer un dispositif de formation à distance : principe et retour d'expérience » *in Revue des interaction humaines médiatisées*, 9 / 2, p. 25-52.

CEFAÏ, Daniel, 2010. *L'engagement ethnographique.* Paris : Éditions de l'EHESS.

CHANTRAINE, Gilles, 2003. « Prison, Désaffiliation, Stigmates. L'engrenage carcéral de l' « inutile au monde » contemporain » *in Déviance et Société*, 27 / 4, p. 363-387.

——————, 2004a. *Par-delà les murs. Expériences et trajectoires en maison d'arrêt,* Paris : PUF/Le Monde.

——————, 2004b. « Dynamique carcérale et critique sociopolitique » *in Cosmopolitiques, Pratiques cosmopolitiques du droit,* 8, p. 103-111.

——————, 2004c. « Prison et regard sociologique : pour un décentrage de l'analyse critique » *in Champ pénal,* 1*,* [en ligne] (http://champpenal.revues.org/document39.html. - consulté le 6 mars 2012).

——————, 2006. « La prison post-disciplinaire », *in Déviance et Société,* 30-3, p. 273-288.

——————, 2010. « Du cidre et des hameçons » *in Les Cahiers Dynamiques*, 46-1, p. 52-62.

CHANTRAINE, Gilles, KAMINSKI, Dan, 2007. « La politique des droits en prison », *in Champ pénal/Penal field* [En ligne], (http://champpenal.revues.org/2581 - Consulté le 23 octobre 2012).

CHARNET, Chantal, 2005. « Des usages attendus aux usages effectifs dans l'Espace Numérique de Travail de l'Université Numérique de la Région Languedoc Roussillon », in Actes du Colloque « *Les environnements numériques de travail pour apprenants : des usages aux analyses d'usages* », Université de Poitiers, CNDP, Futuroscope, collec. SCEREN, [En ligne] (http://uptv.univ-poitiers.fr/uptvsite/visionner_ie.asp?IDmanif=83 - Consulté le 23 février 2012).

——————, 2007. « *Bonsoir, vous êtes occupée ? j'aurais une question par rapport au devoir 2* ». Analyse d'activités d'apprentissage en ligne : les échanges synchrones impromptus » *in Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007 [En ligne] (**http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html** - Consulté le 24 février 2012).

CHARNET, Chantal, BONU, Bruno, 2006. « Le projet ENTICE : analyse d'une intégration technologique dans les pratiques universitaires » *in Actes du Colloque Innovations, usages, réseaux* - 17 et 18 novembre 2006, Montpellier [En ligne] (http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00136400/fr/ - Consulté le 24 février 2012).

——————, 2007. « Les espaces numériques de travail favorisent-ils le changement de la formation à distance dans l'enseignement supérieur français ? » *in ISDM, International Journal of Info & Com Sciences for Decision Making,* 29, [En ligne] (http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm29/CHARNET.pdf - Consulté le 24 février 2012).

CHARNET, Chantal et QOTB, Hani, 2011. « Et si on voyageait dans le temps des apprentissages numériques » *in Arabesques,* 61, p. 12-24.

CHAUVENET, Antoinette, 2006a. « Privation de liberté et violence : le despotisme ordinaire en prison » *in Déviance et Société,* 30 /3, p. 373-388.

——————, 2006b. « La compréhension sociologique de l'expérience carcérale » in *Revue européenne des sciences sociales*, XLIV-135, [en ligne] (http:/ress.revues.org/249 - consulté le 7 février 2012).

——————, 2010. « Les prisonniers » : construction et déconstruction d'une notion » in *Pouvoirs*, 135 / 4, p. 41-52.

CHAREST, Pauline, 1994. « Ethnométhodologie et recherche en éducation » *in Revue des sciences de l'éducation*, 20 / 4, p. 741-756.

CHAUVENET, Antoinette, BENGUIGUI Georges et ORLIC Françoise 1993. « Les surveillants de prison : le prix de la sécurité » *in Revue française de sociologie,* 34 / 3*,* [en ligne] (http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_3_4260 - consulté le 15 septembre 2012).

CHEVANDIER, Christian, 2012. « Leçons à Fresnes, leçons de Fresnes. Un enseignement universitaire en prison », *in* P. V. Tournier, (dir.) *Dialectique carcérale*, Paris : L'Harmattan.

CLAYMAN, Steven E. 1992. « Caveat orator : audience disaffiliation in the 1988 presidential debates » *in The Quaterly Journal of speech,* 78, p. 33-60.

——————, 1993. « Reformulating the question : a device for answering/not answering questions in news interviews and press conferences » *in Text,* 13, p. 159-188.

——————, 2002. « Sequence and solidarity » *in* E. J. Lawler, S. R. Thye, (eds) *Advances in Group Processes: Group Cohesion, Trust, and Solidarity*. Elsevier Science, p. 229-253.

COLOT, Bernard, 2003. *Une école du 3ème type ou la pédagogie de la mouche.* Paris : L'Harmattan.

COMBESSIE, Philippe, 1996. *Prisons des villes et des campagnes. Etude d'écologie sociale.* Paris : Éditions de l'Atelier.

——————, 1998. « Le pouvoir en prison : comme dans toute entreprise ? » *in Les cahiers de la sécurité interne,* 31, p. 111-122.

——————, 2000. « Ouverture des prisons... Jusqu'à quel point ? » *in* Veil C. et Lhuilier D. (eds), *La prison en changement*, Toulouse : Erès, p. 69-99.

——————, 2001. *Sociologie de la prison,* Paris : La Découverte.

——————, 2010. « La prison dans son environnement : symptômes de l'ambivalence des relations entre les démocraties et l'enfermement carcéral » *in Les Cahiers de la sécurité,* 12, p. 21-31.

COMITÉ DES MINISTRES AUX ÉTATS MEMBRES, 1990. *Rapport sur l'éducation en prison,* Recommandation N°R(89) 12.

CONEIN, Bernard, 1987. « L'interprétation de l'action en Analyse de Conversation » *in Lexique*, 5, p. 7-13.

CONEIN, Bernard, JACOPIN, Éric, 1994. « Action située et cognition, le savoir en place » *in Sociologie du travail*, 36 / 4, p. 475-500.

CONSEIL DE L'EUROPE, 1987. *Éducation des adultes et développement communautaire Conseil de l'Europe,* Projet n°9.

COULON, Alain, 1993. *Ethnométhodologie et éducation,* Paris : PUF.

COULTHARD, Malcolm, JOHNSON, Alison, 2007. *An introduction to Forensic Linguistics, Language in Evidence,* New York : Holt, Rinehart & Winston.

DATCHARY, Caroline et LICOPPE, Christian, 2007. « La multi-activité et ses appuis : l'exemple de la « présence obstinée » des messages dans l'environnement de travail » *in Activités*, 4 / 1, p. 4-29.

DAYER, Caroline et CHARMILLOT, Maryvonne, 2012. « La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation » *in Formation et pratiques d'enseignement en question*, 14, p. 163-176.

DEBARDIEUX, Eric, 2011. « Préface » *in* M. Fébrer *Enseigner en prison: Le paradoxe de la liberté pédagogique dans un univers clos,* Paris : L'Harmattan.

DEVELOTTE, Christine, POYET, Françoise, 2011. *L'éducation à l'heure du numérique : état des lieux, enjeux et perspectives,* Lyon : INRP.

DEVELOTTE, Christine, POTHIER, Maguy, 2004. « La notion de ressources à l'heure du numérique » *in Notions En Question*, 8, Lyon, ENS : Editions.

DEVELOTTE, Christine, BLONDEL, Éliane, 2003. « Du papier à l'écran : évolutions de la médiatisation de la Une des quotidiens Le Monde et Libération », *in* M. J. Barbot et T. Lancien (dir.) *Médiation, médiatisation et apprentissages*, Lyon : ENS Editions, p. 39-58.

DIRECTION DE L'ADMINISTRATION PÉNITENTIAIRE, 2012. *Les Chiffres clés de l'administration pénitentiaire au 1er janvier 2012*, 15 p.

DOUARON (LE), 2002. *Conseil européen de Lisbonne* de Mars 2002.

DREW, Paul, HERITAGE, John, 1992. *Talk at work. Interaction in institutional settings,* Cambridge : Cambridge University Press.

FABIANI, Jean-Claude, 1995. « Lire en prison » *in Les Terrains de l'Enquête,* [en ligne] (http://enquete.revues.org/document287.html - consulté le 16 avril 2009).

——————, 2007. *Après la culture légitime : objets, publics, autorités*, Paris : L'Harmattan.

FÉBRER, Michel, 2009. *Enseigner en prison : entre contraintes, incertitudes et expertises*, Thèse de doctorat, Université Bordeaux II.

FIZE, Michel, 1981. « La formation professionnelle en milieu carcéral » *in Déviance et Société,* 5 / 3, p. 247-259, [en ligne] (http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ds_0378-7931_1981_num_5_3_1086), consulté le 19 novembre 2013.

FORNEL, Michel de, 1986. « Remarques sur l'organisation thématique et les séquences d'actions dans la conversation » *in Lexique*, 5, p. 15-36.

——————, 1990. « De la pertinence du geste dans les séquences de réparation et d'interruption » in *Réseaux,* hors série n° 8 / 2, p. 119-153.

——————, 1993. « Sémantique et pragmatique du geste métaphorique » in *Cahiers de linguistique française,* 14, p. 247-253.

FORNEL, Michel de, LÉON, Jacqueline, 1997. « Des questions-échos aux réponses-échos. Une approche séquentielle et prosodique des répétitions dans la conversation », *in Cahiers de Praxématique*, 28, p. 101-128.

——————, 2000. « L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle » *in Histoire, Epistémologie, Langage,* 22 / 1*,* p. 131-155.

FOUCAULT, Michel, 1975. *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Paris : Gallimard.

FROMM, Eric, 1963. *La peur de la liberté,* Paris : Buchet - Chastel.

GAGLIO, Gérald, 2011. *Sociologie de l'innovation,* Paris : PUF.

GARDNER, Rod, 2012. « Conversation Analysis in the classroom » *in* Jack Sidnell, Tanya Stivers, (eds.) *The Handbook of Conversation Analysis. Wiley-Blackwell*, p. 593-611.

GARFINKEL, Harold, 2007. *Recherches en Ethnométhodologie*, Paris : PUF.

GLIKMAN, Viviane, 2002. *Des cours par correspondance au «e-learning»,* Paris : PUF.

GOFFMAN, Erving, 1968. *Asiles, études sur la condition sociale des malades mentaux,* Paris : Les Editions de Minuit.

——————, 1973. *La Mise en scène de la vie quotidienne. Tome 2 : Les Relations en public,* Paris : Les Editions de Minuit, trad. d'A. Kihm.

——————, 1975. *Les cadres de l'expérience.* Paris : Les Editions de Minuit.

——————, 1986. « La condition de félicité -1 » *in Actes de la recherche en sciences sociales : De quel droit ?,* 64, p. 63-78.

——————, 1991. *Les cadres de l'expérience.* Paris : Les Editions de Minuit, trad. d'I. Joseph.

GOODWIN, Charles, 1980. « Restarts, pauses, and the achievement of a state of mutuel gaze at turn-beginning » *in Sociological Inquiry*, 50 / 3-4, p. 272-302.

——————, 1981a. « Introduction » *in* Goodwin Ch., (éd.), *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers ,* New York : Academic Press.

——————, 1981b. « Notes on the organization of engagement » *in* Goodwin Ch. (éd.), *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers ,* New York : Academic Press.

——————, 1981c. « Notes on story structure and the organization of participation » *in* Goodwin Ch., (éd.), *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers ,* New York : Academic Press.

——————, 2000. « Action and embodiment within situated human interaction » *in Journal of Pragmatics*, 32, p. 1489-1522.

——————, 2003. « Pointing as situated practice » in S. Kita, L. Erlbaum Associates (éds.), *Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet,*

——————, 2007. « Participation, stance and affect in the organization of activities » *in Discourse and Society*, 18 / 1, p. 53-73.

GRAS, Laurent, 2005. *Le sport en prison,* Paris : L'Harmattan.

GRECO, Luca, CHAMPSIAUX, Florent, NECTOUX, Anaïs, 2010. « Espaces interactionnels et frontières corporelles : pratiques de constitution d'un groupe » *in* D. Delomier et M. A. Morel (eds.) *Frontières, du linguistique au sémiotique*, Limoge : Lambert Lucas, p. 263-278.

GRECO, Luca, BRUXELLES, Sylvie, MONDADA, Lorenza, 2009a. « Pratiques de transition : ressources multimodales pour la structuration de l'activité » *in* Détienne, F. et Traverso, V. (dir.) *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception*. Nancy : PUN, p. 221-301.

GRECO, Luca, BRUXELLES, Sylvie, MONDADA, Lorenza, TRAVERSO, Véronique, 2009b. « La « co-conception » en analyse conversationnelle » *in* Détienne, F. et Traverso, V. (dir.) *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception*. Nancy : PUN, p. 221-301.

GUEUDET, Ghislaine, LAMEUL, Geneviève, TROUCHE, Luc, 2011. « Questions relatives à la « pédagogie universitaire numérique », regard et rôle de la recherche » *in Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8 / 1-2, p. 7-11.

GUILBAUD, Fabrice, MALOCHET, Guillaume, 2011. « Prisons : l'équilibre des tensions » *in* G. Benguigui, F. Guilbaud & G. Mallochet (éds.), *Prisons sous tensions*, Nîmes : Champ social.

GUMPERZ, John, 1989. *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle ,* Paris : Minuit.

HAAKANA, Markkhu, 2010. « Laughter and smiling : notes on co-occurrence » *in Journal of Pragmatics*, 42, p. 1499-1512.

HAMEAU, Philippe, 2008. « Une œuvre autobio-graphique en milieu carcéral », *in Ethnologie française*, 38 / 1, p. 151-162.

HEAP, James L. 1985. « Discourse in the production of classroom knowledge : reading lessons » *in Curriculum Inquiry,* 15 / 3, p. 245-279.

HEATH, Christian, 1997. « The analysis of activities in face to face interaction using video » *in* D. Silverman, (ed.) *Qualitative research: Theory, method and practice.* Londres : Sage, p. 183-200.

——————, 2004. « Analysing face to face interaction: video, the visual and material » *in* D. Silverman, (ed.) *Qualitative research: Theory, method and practice.* Londres : Sage, p. 266-282.

HENRI, France, 2011. « Où va la distance ? Est-ce la bonne question ? », *in Distances et savoirs* 4 / 9, p. 619-630.

HENRI, France, COMPTE, Carmen, CHARLIER Bernadette, 2007. « La Scénarisation Pédagogique Dans Tous Ses Débats » *in Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire,* 4 / 2, p.14-22.

HERITAGE, John, CLAYMAN, Steven 2010. « History Taking in Medecine : questions and answers » *in* J. Heritage & S. Clayman (éds.) *Talk in interaction. Interactions, identities, and institutions*, 10, p. 135-146.

HEPBURN, Alexa, WILKINSON, Sue, SHAW, Rebecca 2012. « Repairing self and recipient reference » *in Research on language and social interaction*, 45 / 2, p. 175-190.

HEURLEY, Laurent, 2001. « Compréhension et utilisation de textes procéduraux : l'effet de l'ordre de mention des informations » *in Revue Française de Linguistique Appliquée*, 6, p. 29-46.

HEYMAN, Richard D, 1986. « Formulating topic in the classroom » *in Discourse processes,* 9, p. 37-55.

I.G.S.J., I.G.E.N., I.G.A.E.N.R., 2008. *Rapport sur l'enseignement en prison - rapport d'étape sur l'enseignement aux mineurs placés en Centre Educatif Fermé* et détenus.

IRWIN, John, 1987. *The felon.* Californie : University of California press.

JACQUINOT-DELAUNEY, Geneviève, FICHEZ, Elisabeth, 2008. *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation avancée,* Bruxelles : De Boeck.

JAY-RAYON, Marie-Thérèse, 2006. « Implication et enseignement en ligne : se former ensemble » *in* Kim S.-M. et C. Verrier (eds) *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université, Paris : De Boeck,* p. 63-71.

JEFFERSON, Gail, 1980. « *On trouble-premonitory* : Response to inquiry » *in Sociological Inquiry*, 50, p. 153-85.

——————, 1984. « On the organization of laughter in talk about troubles » *in* J. M. Atkinson, J. Heritage (eds) *Structures of social action : Studies in conversation analysis.* Cambridge : Cambridge University press, p. 346-396.

KALINSKY, Beatriz, 2004. « L'anthropologie sociale dans les contextes de recherche fragiles », in *Revue internationale des sciences sociales,* 1 / 179, p. 171-188.

KENDON, Adam, 1997. « Gesture » *in Annual Review of Anthropology*, 26, p. 109-128.

————————, 2000. « Language and Gesture: Unity or Duality » *in* D. McNeill, (ed.) *Language and Gesture: Window into Thought and Action*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 47-63.

KETELE de, Jean-Marie, 2010. « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement » *in Revue Française de Pédagogie*, 172, p. 5-13.

KIDA, Tsuyoshi, 2011. « Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations », *in Corpus*, 10, [en ligne] (http://corpus.revues.org/2002 - consulté le 22 mai 2013).

LAMOUREUX, Daniel, 2009. *Le travail d'enseignant en milieu carcéral*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

LASCOUMES, Pierre, 2006. « Ruptures politiques et politiques pénitentiaires, analyse comparative des dynamiques de changement institutionnel » in *Déviance et société*, 30 / 3, p. 405-419.

LAURENT, Nina, 2004. « Du désir au refus de vivre ensemble en prison : approche ethnométhodologique d'un groupe de détenus dans un cours de philosophie *», in* Labo EMC (éd.) *Ethnologie(s) en herbe,* Vol. 16.

LAURENT, Jean-Pierre, BRYON, Isabelle et GUYOT, Jean-Luc, 2011. *L'enseignement en milieu pénitentiaire. Rapport annuel sur l'année 2011.* Direction de l'Administration Pénitentiaire ; pôle enseignement - Bureau du travail, de la formation et de l'emploi - PMJ3, 44 p.

LECLERC DU SABLON, Françoise, 2012. « Conjuguer le verbe enseigner en maison d'arrêt : carnets d'une expérience professionnelle » *in* Benoit H. (éd.) *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation,* 59, p. 107-122.

LERNER, Gene H. 1995. « Turn design and the organization of participation in instructional activities » *in Discourses processes*, 19, p. 111-31.

——————, 2004. « Collaborative turn-sequences » *in* Gene H. Lerner (ed.) *Conversation Analysis : Studies from the first generation.* Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins, p. 225-256.

LEVINSON, Stephen C. 2009. *Pragmatics,* Cambridge : Cambridge University Press.

LUFF, Paul, HINDMARSH, Jon, HEATH, Christian, 2000. *Workplaces Studies : Recovering Work Practice and Informing System Design*. Cambridge : Cambridge University Press.

MACBETH, Douglas, 1990. « Classroom order as a practical action : The making and un-making of a quiet reproach » *in British Journal of Sociology of Education*, 11, p. 189-214.

——————, 1991. « Teacher authority as practical action », *in Linguistics and Education*, 3, p. 281-313.

——————, 1992. « Classroom « floors » : Material organizations as a course of affairs » *in* M. Peyrot, M. Lynch (eds.) *Ethnomethodology : Contemporary Variations. Special issues of Qualitative Sociology,* 15 / 2, p. 123-150.

——————, 2000. « Classrooms as installations » in S. hester, D. Francis (eds) *Local educational order : ethnomethodological studies of knowledge in action.* Amsterdam : John Benjamin, p. 21-69.

MARCUS, Georges E., 1995. « Ethnography in/of the World System : The emergence of Multi-Sited Ethnography » *in Annual Review of Anthropology,* 24*,* p. 95-117.

——————, 1998. *Ethnography Through Thick & Thin,* Princeton : Princeton University Press.

——————, 2002. « Au-delà de Malinowski et après Writing Culture : à propos du futur de l'anthropologie culturelle et du malaise de l'ethnographie » *in Ethnographiques.org,* 1*,* [en ligne] (http://www.ethnographiques.org/2002/Marcus - consulté le 6 mars 2013).

MCHOUL, Alec, 1978. « The organization of turns at formal talk in the classroom », in *Language in Society*, 7, p. 183-213.

——————, 1990. « The organization of repair in classroom talk » in *Language in Society,* 19, p. 349-377.

MCHOUL, Alec, WATSON, Rodney, 1984. « Two Axes for the Analysis of "Commonsense" and "Geographical" Knowledge in Classroom Talk » *in British Journal of the Sociology of Education,* 1*,* p. 281-302.

MEHAN, Hugues, 1978. « Structuring school structure » in *Harvard Educational review*, 48, p. 32-64.

——————, 1979. *Learning Lessons : social organization in the classroom.* Cambridge : Harvard University Press.

MEIRIEU, Philippe, 2007. *Pédagogie : le devoir de résister*. Paris : ESF.

MILHAUD, Olivier, 2009. *Séparer et punir. Les prisons françaises : mise à distance et punition par l'espace*, Thèse de doctorat, Université Bordeaux III.

MILLY, Bruno, 2001. « Les professions en prison : convergences entre individualisme méthodologique et interactionnisme symbolique » *in L'Année sociologique,* 51 / 1*,* p. 103-136.

——————, 2004. « L'enseignement en prison : du poids des contraintes pénitentiaires à l'éclatement des logiques professionnelles » *in Déviance et Société,* vol. 28 / 1*,* p. 57-79.

——————, 2010. « La prison, école de quoi ? Un regard sociologique » *in Pouvoirs,* p. 135-147.

MINISTÈRE EDUCATION NATIONALE JEUNESSE ET VIE ASSOCIATIVE, MINISTÈRE DE LA JUSTICE ET DES LIBERTÉS, 2011. *Convention,* 19 p.

MONDADA, Lorenza, 1995a. « Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques » *in* Travaux Neuchâtelois de Linguistique TRANEL (éd.) Actes du IIIè colloque d'Orthophonie/Logopédie, Université de Neuchâtel 29-30 septembre, Neuchâtel.

————————, 1995b. « Introduction : Pour une approche des formes linguistiques dans les dynamiques interactionnelles » *in Cahiers de l'ILSL*, 7, p. 1-18.

————————, 1995c. « La construction interactionnelle du topic » [Interactional construction of topic], *in* L. Mondada, (ed.) *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles*, Actes du colloque de Lausanne, Cahiers de l'ILSL, 7, p. 111-135.

————————, 1999. « L'accomplissement de l' « étrangéité » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs » *in Langages*, 33 / 134, p. 20-34.

————————, 2002. « Interactions et pratiques professionnelles : un regard issu des *Studies of Work* » *in Studies in Communication Sciences*, 2 / 2, p. 47-82.

————————, 2005a. « Espace, langage, interaction et cognition : une introduction » *in Intellectica*, 41 / 42, p. 75-100.

————————, 2005b. *Constitution de corpus de parole-en-interaction et respect de la vie privée des enquêtés : une démarche réflexive.* Lyon : Laboratoire ICAR.

————————, 2006. « Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis » *in* H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab, H.-G. Soeffner (eds.), *Video Analysis: Methodology and Methods*, Oxford: Peter Lang, p. 51-68.

————————, 2008. « L'analyse de « collections » de phénomènes multimodaux en linguistique interactionnelle. À propos de l'organisation systématique des ressources gestuelles en début de tour » *in Cahiers de Praxématique*, 50, p. 23-70.

————————, 2009. « La production de l'intelligibilité de l'action : une approche multimodale des procédés de sélection des locuteurs dans les interactions en classe » *in Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 1, p. 25-40.

ORLIKOWSKI, Wanda J., 1996. « Improvising organizational transformation over time : A situated change perspective » *in Information Systems Research*, 7 / 1, p. 63-92.

PAQUELIN, Didier, 2011. « La distance : questions de proximités » *in Distances et savoirs*, 4 / 9, p. 565-590.

PAYNE, Georges C.F, 1976. « Making a lesson happen : an ethnomethodological analysis » *in* M. Hammersley & P. Woods (éds.)*, The process of schooling. A sociological reader,* Londres : Routlegde.

Pomerantz, Anita, 1978. « Compliment responses: notes on the cooperation of multiple constraints » *in* J.N. Schenkein (ed), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, p. 79-112.

——————, 1984a. « Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes » *in* Atkinson, J. Maxwell, Heritage, John (Eds.). *Structures of Social Action.* Cambridge : Cambridge University Press, p. 57–101.

——————, 1984b. « Giving a source or basis. The practice in conversation of telling « how I know » » *in Journal of pragmatics*, 8, p. 607-625.

POMERANTZ, Anita, HERITAGE, John, 2012. « Preference » *in* J. Sidnell and T. Stivers (eds.) *The handbook of conversation analysis,* Blackwell Publishing, p. 210-228.

PSATHAS, George, 1979. « Organizational features of direction maps » *in* G. Psathas (ed.) *Everyday language : studies in ethnomethodology,* New York : Irvington.

QUÉRÉ, Louis, 1990. « Construction de la relation et coordination de l'action dans la conversation » *in Réseaux*, hors série 8 / 2, p. 253-288.

RAYNAERT, Pierre, 2004. « L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle » *in* Kaminski, D. et Kokoreff M. (éd.) *Sociologie pénale : système et expérience,* Paris : Erès.

RELIEU, Marc, BROCK, Franck, 1995. « L'infrastructure conversationnelle de la parole publique. Les interviews télédiffusées et les meetings politiques » *in Politix*, 31, p. 77-112.

ROLLET, Nicolas, 2010. « ALL THE THINGS YOU ARE : activité multimodale, frontières et musique improvisée en répétition » *in* D. Delomier et M. A. Morel (eds.) *Frontières, du linguistique au sémiotique*, Limoge : Lambert Lucas, p. 279-302.

ROSS, Jeffrey Ian, RICHARDS, Stephen C. 2002. *Convict Criminology. Contemporary Issues in Crime and Justice Series.* Cengage Learning.

ROSTAING, Corinne, 2009. « Interroger les changements de la prison. Des processus de déprise et de reprise institutionnelle » *in Langage et Société,* 59*,* [en ligne] (http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0181-4095_1992_num_59_1_2558 - consulté le 20 mars 2013).

——————, 2012. « Une approche sociologique du monde carcéral » *in* Benoit H. (éd.) *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation,* 59, p. 45-56.

ROSTAING, Corinne, TOURAUT, Caroline, 2012. « Processus de création culturelle en prison : une innovation ordinaire ? » in *Socio-logos. Revue française de sociologie*, 10, [en ligne] (http://socio-logos.revues.org/2658 - consulté le 26 mars 2013).

SACKS, Harvey, 1972. « An initial investigation of the usability of conversation materials for doing sociology » *in* D. Sudnow (ed.), *Studies in Social Interaction,* New York, Free Press, p. 31-74.

——————, 1973. « Tout le monde doit mentir » *in Communications*, 20 / 20, p. 183-203.

——————, 1987. « On the preferences for agreement and contiguityin sequences in conversation » *in* G. Button, J.R.E. Lee, (eds) *Talk and social organisation*. Clevedon : Multilingual Matters, p. 54-69.

——————, 1989. « On doing being ordinary » in J. Maxwell Atkinson & J. Heritage (éds.), *Structures of social action. Studies Conversation Analysis,* p. 413-429.

——————, 1992. « Lecture 1 : Rules of conversational sequence » *in* M. Wetherell, S. Taylor & Yates S. J. (éds.) *Discourse theory and practice*. *A reader*, 2001, Londres : Sage publications.

SACKS, Harvey, SCHEGLOFF, 2002. « Home position » *in Gesture*, 2 / 2, p. 133-146.

SALANE, Fanny, 2008. « L'enseignement à distance en milieu carcéral : droit à l'éducation ou privilège ? Le cas des détenus-étudiants » *in Distances et savoirs,* 6 / 3, p. 413-436.

——————, 2010. *Être étudiant en prison. L'évasion par le haut,* Paris : Documentation Française.

——————, 2011. « Faire des études en prison. Logique sécuritaire contre logique scolaire » in Benguigui G., Guilbaud F. & Malochet G. (éds.), *Prisons sous tensions*, Nîmes : Champ social.

——————, 2012. « Être étudiant en prison : trois modèles d'entrée et d'installation dans les études » *in* Benoit H. (éd.) *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation,* 59, p. 165-173.

SCHEGLOFF, Emanuel A., OCHS Elinor and THOMPSON Sandra, 1996a. « Introduction » *in* E. Ochs, E. A. Schegloff & S. Thompson (eds.) *Interaction and Grammar,* Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-51.

——————, 1996b. « Turn Organization: One Intersection of Grammar and Interaction » *in* E. Ochs, E. A. Schegloff and S. Thompson (eds.), *Interaction and Grammar.* Cambridge: Cambridge University Press, p. 52-133.

SCHEGLOFF, Emanuel A., 1972. « Notes on a Conversational Practice: Formulating Place » *in* D. N. Sudnow (ed.), *Studies in Social Interaction*. New York: MacMillan, The Free Press, p. 75-119.

——————,1982. « Discourse as interactional achievment : some use of « uhhuh » and other things that come between sentence » *in* D. Tannen (ed) *Analyzing discourse : text and talk.* Washington D.C. : Georgetown University Press, p. 71-93.

——————,1986. « The Routine as Achievement » *in Human Studies*, n°9, p. 111-151.

——————, 1998. « Body Torque » *in Social Research*, 65 / 3, p. 535-596.

——————, 2000. « When "Others" Initiate Repair » *in Applied Linguistics*, 21 / 2, p. 205-243.

——————, 2006. « Interaction : the infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language, and the arena in which culture is enacted » *in* Enfield E.N., Levinson S.C. (éds.), *Roots of Human Sociality: Culture, cognition and interaction*, p. 70-96, Londres : Berg.

SCHÜTZ, Albert, 1987. « Sens commun et interprétation scientifique de l'action humaine » *in A. Schütz, Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, (A. Noschis-Gilliéron, trad.), p. 63-92. Paris : Klincksieck.

SHARDA, Nalin, 2010. « Using Digital Storytelling for Creative and Innovative e-Learning » in *eLearn Magazine : Education and Technology in Perspective* [en ligne] (http://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=1773975 - consulté le 11 avril 2011).

SIMÉON, Aude, 2012. *Profs chez les taulards*. Paris : Glyphe.

SMITH, Linda G. & SILVERMAN, Mitchell, 1994. « Functional literacy education for jail inmates : an examination of the Hillsborough County jail education program » *in Prison Journal*, 74, p. 415-434.

SYKES, Graham M., 2007. *The Society of captives. A study of a maximum security prison.* United Kingdom : Princeton University Press.

SUCHMAN, Lucy, JORDAN, Brigitte, 1990. « Interactionnal troubles in face-to-face survey interviews » *in Journal of the American Statistical Association*, 85, p. 232-241.

SVENNEVIG, Jan, 2012. « The agenda as resource for topic introduction in workplace meetings », in Discourse Studies, 14 / 1, p. 53-66.

SUDNOW, David, 1972. *Studies in social interaction*, New-York : Free Press.

TOURAUT, Corinne, 2009. *L'expérience carcérale élargie. Dynamiques du lien et identités à l'épreuve de l'incarcération d'un proche*, Thèse de doctorat, Université Lyon II.

——————, 2012. « Vers une ouverture des prisons aux proches des personnes détenues ? » *in* Tournier P. (éd.), *Dialectique carcérale. Quand la prison s'ouvre et résiste au changement,* Paris : L'Harmattan.

VASSEUR, Véronique, MOUESCA, Gabriel, 2011. *La prison doit changer, la prison va changer, avait-il dit*, Paris : Flammarion.

VETTRAINO-SOULARD, Marie-Claude, 1980. « le détenu-étudiant » *in Communication et langages,* 47, [en ligne] (http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1980_num_47_1_3464 - consulté le 6 février 2011).

VILLIOT-LECLERCQ, Emmanuelle, 2007. « Genèse, réception, orientation et explicitation des scénarios pédagogiques : vers un modèle de conception des scénarios par contraintes » *in Distances et Savoirs*, 5 / 4, p. 473-481.

WATSON, Rodney, 1992. « Ethnomethodology, conversation analysis and education : An overview » *in International Review in Education,* 38 / 3, p. 257-274.

WIDMER, Jean, 1992. « Goffman et Garfinkel : cadres et organisation de l'expérience » *in Tracé. Revue des Sciences humaines,* 17*,* [en ligne] (http://traces.revues.org/4228 - consulté le 9 février 2013).

WIEDER, D. Lawrence, 1974. *Language and Social Reality : The case of Telling the Convict Code ,* The Hague : Mouton [reprinted, 1988, by University Press of America].

Convention de transcription

Passage de la parole :

[ ]	énoncés en chevauchement
&	enchaînement rapide entre deux tours de parole d'un même locuteur
=	Enchaînement rapide entre deux tours de locuteurs différents

Production du tour :

(--)	intervalles à l'intérieur et entre les énoncés (tirets sont fonction de la longueur)
(.)	courte pause
::	extension de son (nombre de signe en fonction de la longueur)
hhh	inspirations audibles (caractères en fonction de la longueur)
^	liaison entre deux mots
H	grand rire audible (aussi dans un mot)
h	petit rire audible (aussi dans un mot)
£	sourire dans la voix
ta	coup de langue

Intonation et autres conventions :

↑le mien↑	intonation montante
↓le mien↓	intonation descendante
Δ	volume montant
∇	volume descendant
>le mien<	rythme plus rapide que la conversation en cours
<u>le mien</u>	l'emphase est signalée par le soulignement
((inaudible + hypothèse))	incertitudes du transcripteur
XX	anonymat du prénom (le nombre de X varie en fonction du nombre de syllabes)

→ Les lignes de transcription où le phénomène examiné survient sont fréquemment indiquées par des flèches dans la marge de gauche, dans une colonne spécialisée.

Éléments visuels liés au corps et gestes des participants :

geste	début et fin d'un geste; les signes varient en fonction du locuteur
---->	extension du geste jusqu'au tour clôturant
...	émergence du geste
´´´´	retrait du geste

Index des extraits

Extrait 1 *Séquence body torque - cours 04/06/09 MOV0F8 - corpus prison ITEEC - 01:04*.....135-136

Extrait 2 *Séquence body torque - cours 03/06/09 MOV0E6 - corpus prison ITEEC - 01:02*.....138-139

Extrait 3 Séquence body torque - cours 30/05/08 MOV0E1 - corpus prison ITEEC - 00:28.....142-143

Extrait 4 *Séquence geste iconique - cours 30/05/08 MOV0E1 - corpus prison ITEEC - 00:25*.....150-151

Extrait 5 *Séquence geste iconique - cours 30/05/08 MOV0E1 - corpus prison ITEEC - 00:36*.....152-153

Extrait 6 *Séquence diagnostic - cours 04/06/09 MOV0F8 - corpus prison ITEEC - 00:39*.....158-159

Extrait 7 *Séquence diagnostic - cours 04/06/09 MOV0F8 - corpus prison ITEEC - 00 : 27*.....161

Extrait 8 *Séquence ouverture thématique - cours 04/06/09 MOV0F9 - corpus prison ITEEC - 01:10*.....172-174

Extrait 9 *Séquence ouverture thématique - cours 28/05/08 MOV0F24 - corpus prison ITEEC - 00:49*.....180-182

Extrait 10 *Séquence ouverture thématique - cours 03/06/09 MOV0E8 - corpus prison ITEEC - 01:02*.....186-189

Extrait 11 *Pratiques collaboratives - cours - 02/06/09 MOV0E1 - corpus prison ITEEC 00:57*.....198-199

Extrait 12 *Pratiques collaboratives - cours - 02/06/09 MOV0E1 - corpus prison ITEEC 00 :14*.....200-201

Extrait 13 *Pratiques collaboratives - cours - 02/06/09 MOV0E1 - corpus prison ITEEC - 00:50*.....201-203

Extrait 14 *Pratiques collaboratives - cours - 03/06/09 MOV0E9 - corpus prison ITEEC - 01:02*.....205

Index des figures

Figure 1 Illustration schématique des structures gouvernementale, pénitentiaire, éducative et pédagogique.....28

Figure 2 Comparatif des structures d'enseignement dans les établissements visités.....57

Figure 3 Segments interactionnels.....137

Figure 4 Déplacements séquentiels.....176

Figure 5 Organisation séquentielle.....185

Figure 6 Caractérisation du geste d'Esg.....204

Figure 7 Mise en œuvre de séquences d'actions projetées et des noeuds interactionnels.....208

Figure 8 Tableau de propositions.....244

Figure 9 Trajectoire de la recherche dans un processus d'innovation pédagogique en environnement carcéral.....255

Index des images

Image 1 Le transfert des compétences entre la situation d'avant 1974 et après (figure empruntée à Combessie 2000 : 7).....67
Image 2 Prise de vue des lieux réunis par le dispositif visiophonique (SA : site pénitentiaire / SB : site universitaire).....108
Image 3 Page de présentation du cédérom, il est réalisé avec la chaîne éditoriale OpaleSup (Février 2011).....112
Image 4 Placement schématique de la caméra dans l'un des cours enregistrés.....118
Image 5 Cadre de participation au début de l'enregistrement.....130
Image 6 Dispositifs d'inscription pédagogiques.....130
Image 7 Postures des participants.....133
Image 8 Présentation.....148
Image 9 Modification du cadre de participation.....171
Image 10 Disposition triangulaire.....179
Image 11 Dispositif interactionnel.....197
Image 12 Dispositif interactionnel.....197
Image 13 Dispositif interactionnel.....197
Image 14 Copie écran - espace pédagogique DAEU Octobre 2011.....225
Image 15 Copie écran - Octobre 2011.....225
Image 16 Organisation des ressources.....226
Image 17 Organisation des ressources.....226
Image 18 Calendrier.....228
Image 19 Outil de gestion du temps sur l'année universitaire.....229
Image 20 Organisation journalière en trois niveaux.....230
Image 21 Organisation du cours par l'enseignant par module.....230
Image 22 Copie écran, interface Moodle.....232
Image 23 Copie-écran page d'accueil d'un cours.....235
Image 24 Copie-écran page d'accueil - année 2010/2011.....235
Image 25 Cours réalisé par C. Charnet.....237

Image 26 Copie d’écran 2 : consigne.....238
Image 27 Copie d’écran 3. Ressource fichier embarqué / lien externe.....238
Image 28 Copie de l’écran 5. Phase d'évaluation.....240

Index des auteurs

Albero.....216
Alidières.....115, 165
Atkinson.....126, 127
Baker.....180
Beguin.....195
Benguigui.....63
Bérard.....77
Bidet.....83, 214
Blanc.....10, 81, 82, 83, 85, 86
Blandin.....219
Boden.....126
Bonu.....9, 11, 100, 101, 115, 116, 126, 196, 214, 218, 231
Boutet.....93
Bucheton.....88
Button.....102, 165, 170
le Caisne.....68, 69
Caro Dambreville.....219
Cefaï.....97
Chantraine.....62, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 195, 208, 212
Charest.....93
Charnet.....218, 219, 231, 237
Chauvenet.....68, 71, 76
Chevandier.....62, 65, 70
Clayman.....155, 256
Colot.....87
Combessie.....62, 63, 65, 66, 67, 68, 104
Conein.....101, 168, 180
Coulon.....93
Coulthard.....9
Datchary.....127

Dayer.....90
Debardieux.....83, 87
Develotte.....215, 220, 223
Douaron.....19
Drew.....93
Fabiani.....97, 99, 120
Fébrer.....81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 243
Fize.....81, 85
Fornel.....9, 101, 150, 154, 177, 220
Foucault.....74, 75, 76
Fromm.....17
Gardner.....180
Garfinkel.....69, 70, 98, 156
Glikman.....34
Goffman.....73, 74, 75, 80, 170, 192
Goodwin.....9, 100, 101, 116, 149
Gras.....89
Greco.....102, 127
Gueudet.....116
Guilbaud.....63
Gumperz.....114
Haakana.....178
Hameau.....81
Heap.....92, 186, 192
Heath.....149
Henri.....219, 220
Heritage.....93, 155, 196
Heurley.....237
Heyman.....186
Irwin.....99
Jay-rayon.....219

Jefferson.....102, 178
Kalinsky.....68
Kaminski.....74
Kendon.....116, 149
Ketele.....216
Kida.....150
Lamoureux.....10, 85
Lascoumes.....78
Laurent.....71
Leclerc du Sablon.....84
Lerner.....104, 149
Levinson.....198
Licoppe.....129
Luff.....93
Macbeth.....93, 155, 196, 206
Marcus.....12, 94, 100
Mchoul.....99
Mehan.....92
Meirieu.....248
Milhaud.....63, 64
Milly.....10, 65, 82, 87, 88, 89
Mondada.....9, 93, 103, 104, 108, 118, 119, 147, 151, 171, 188, 216
Orlikowski.....151
Paquelin.....221
Payne.....93
Pomerantz.....103, 162, 185, 198, 203
Psathas.....207
Quéré.....69, 171, 197
Relieu.....105
Rollet.....129
Ross.....101

Rostaing.....62, 72, 80, 214
Sacks.....103, 117, 126, 129, 134, 159, 178, 198, 208
Salane.....10, 89, 91
Schegloff.....93, 103, 133, 134, 203
Schütz.....69
Sharda.....223
Siméon.....81, 83, 84
Smith.....90
Soulé.....88
Suchman.....116
Svennevig.....172
Sudnow.....103
Sykes.....69
Touraut.....73, 79, 214
Vasseur.....63, 64, 65
Vettraino-Soulard.....10, 90, 91
Villiot-Leclercq.....220
Watson.....92, 93
Widmer.....70, 99, 100
Wieder.....70

Index des notions

Accessibilité.....15, 37, 115, 118, 133
Activité interstitielle.....19, 136, 137, 138, 141, 162, 170, 171, 173, 176, 231, 260
Activité pédagogique.....97
Activité d'études.....63, 64, 100
Adaptation.....24,30
Analyse de conversation.....108, 109
Anonymat.....126, 127
Body torque.....136, 138
Cadre de participation.....124, 135
Certification.....51, 65, 118
Démarche ethnographique.....112
Détenu - étudiant.....96, 97
Enseignement à distance.....40, 41
Enseignement en prison.....87, 89, 90
Environnement carcéral.....69, 86, 100, 114, 115
Ethnographie multi-site.....106, 108
Étudiant-détenu.....173, 235, 251, 253
Expérience carcérale.....68, 69, 78, 79, 82, 84
Expérimentation.....114
Formation numérique.....118, 226, 231
Formel / Informel.....215
Frontière.....135
Geste iconique.....158
Innovation pédagogique.....253
Interaction pédagogique.....215, 216, 220
Interstitialité.....136, 146, 153, 154, 155, 163, 164, 171, 172, 173
Liberté pédagogique.....87, 93, 93, 130, 250
Médiatisation.....224, 231
Phase d'entrée.....178
Pratiques organisationnelles.....112

Relation « dedans - dehors »....72, 74
Scénarisation....228, 229, 230
Séquence diagnostic....164, 165
Séquence interactionnelle....137
Spécificités....128, 173, 201, 215, 216, 220
Technologies éducatives....46, 49
Trajectoire séquentielle....162
Transcription....127

Annexes

Annexe 1 Extraits de l'avis officiel du CGLPL sur l'utilisation de la visioconférence en prison - 14 octobre 2011

Contrôleur général des lieux de privation de liberté

Avis du Contrôleur général des lieux de privation de liberté du 14 octobre 2011 relatif à l'emploi de la visioconférence à l'égard de personnes privées de liberté

NOR : *CPLX1130072V*

1. Le respect des droits de la défense, au cours d'un procès, dans une procédure disciplinaire ou dans toute formalité mettant en cause l'exercice d'un droit fondamental est un principe cardinal du procès équitable, tiré de l'article 16 de la Déclaration des droits de l'homme de 1789. Il implique, notamment au pénal, pour celui dont « la cause doit être entendue », la possibilité de présenter ses observations, d'avoir accès au dossier, d'être défendu par un conseil, de pouvoir introduire un recours contre la décision prise. Il se traduit par « l'existence d'une procédure juste et équitable, garantissant l'équilibre des droits et parties », selon la formule répétée avec constance par le Conseil constitutionnel et que reprend depuis 2000 l'article préliminaire du code de procédure pénale : « La procédure pénale doit être équitable et contradictoire et préserver l'équilibre des droits des parties. »

Le respect de l'équilibre entre les parties du procès-pénal est, en effet, un des aspects des droits de la défense. Il s'agit, selon la Cour européenne des droits de l'homme, de garantir qu'est offerte « à chaque partie une possibilité raisonnable de présenter sa cause... dans des conditions qui ne la placent pas dans une situation de net désavantage par rapport à son adversaire » (CEDH, 27 octobre 1993, *Dombo Beheer B.V. c/Pays-Bas,* série A, n° 274).

Il s'agit aussi que celui qui est accusé puisse participer de manière effective à la procédure ; dans le cadre d'un procès, il doit pouvoir être présent à l'audience, d'une part, et comprendre ce qui y advient, d'autre part.

2. Ces principes n'ont pas, toutefois, de portée absolue. D'autres considérations, telles que la sécurité ou la bonne administration de la justice, sont également substantielles.

3. Des conventions internationales admettent ainsi la possibilité de l'usage de la visioconférence : le deuxième protocole additionnel à la convention européenne d'entraide judiciaire prévoit la possibilité d'entendre, d'un Etat à un autre, un témoin ou un expert, par ce moyen technique. De son côté, la Cour européenne des droits de l'homme a admis le recours à ce dernier lorsque « des buts légitimes à l'égard de la convention » le nécessitent : la défense de l'ordre public, la prévention du crime, la protection du droit à la vie et la liberté et la sécurité des témoins et des victimes, ainsi que l'exigence du délai raisonnable des procédures judiciaires » (CEDH, 5 janvier 2007, *Marcello Viola c/Italie,* n° 45106/04, § 72).

4. La France a recours à la visioconférence dans un certain nombre d'hypothèses qui intéressent désormais, d'une part, les lieux de privation de liberté pour étrangers, d'autre part, les hôpitaux psychiatriques, enfin la procédure pénale, y compris l'exécution de la peine.

S'agissant des lieux de privation de liberté pour étrangers, il est prévu que l'intervention du juge judiciaire, tant pour prolonger le séjour en zone d'attente d'un étranger démuni des documents nécessaires pour entrer en France que pour prolonger la rétention administrative d'une personne qui fait l'objet d'une mesure d'éloignement du territoire, peut prendre la forme d'échanges par le truchement de moyens de télécommunication audiovisuelle. Les articles L. 222-4 (pour la zone d'attente) et L. 552-12 (pour la rétention administrative) du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile soumettent ce processus à la triple condition qu'il y ait à cette fin une demande de l'autorité administrative (le préfet), que l'étranger, informé, ne s'y soit pas opposé et que la transmission soit confidentielle.

Pour les soins sans consentement donnant lieu à hospitalisation, dont la mainlevée, ou bien la prolongation, est soumise à examen par le juge des libertés et de la détention, celui-ci peut tenir audience dans une salle aménagée de l'établissement hospitalier ou bien y faire placer le patient et communiquer avec lui par des moyens de télécommunication audiovisuelle. L'article L. 3211-12-2 du code de la santé publique subordonne l'emploi de ces derniers à deux conditions : un avis médical établissant que le procédé est compatible avec l'état de la personne ; l'absence d'opposition de celle-ci.

Il en va de même dans des hypothèses nombreuses de la procédure pénale, en particulier (articles 706-71, 712-6 et 712-13 du code de procédure pénale) pour l'audition ou l'interrogatoire d'une personne (notamment d'une personne détenue par un juge d'instruction) ou la confrontation de plusieurs ; pour le débat préalable à la mise en détention provisoire d'une personne déjà détenue à raison d'une autre affaire ; pour la prolongation de la détention provisoire ; pour l'interrogatoire d'une personne devant le tribunal de police ou la juridiction de proximité, lorsqu'elle se trouve déjà détenue pour une autre cause ; pour les débats contradictoires tenus par le juge de l'application des peines et le tribunal de l'application des peines et les recours présentés devant la chambre de l'application des peines. Contrairement aux hypothèses précédentes, le choix de la visioconférence n'est guère assorti de conditions. Le code dispose qu'il peut intervenir « lorsque les nécessités de l'enquête et de l'instruction le justifient », ce qui équivaut à donner un large pouvoir d'appréciation à l'enquêteur ou à

l'autorité judiciaire ; mais le texte reste muet sur les conditions dont seraient assortis les autres emplois qu'il autorise. La seule protection qu'il prévoit est de garantir la confidentialité de l'entretien entre la personne et son avocat, s'il en existe un et qu'il est à distance.

On doit ajouter enfin deux éléments.

Une disposition du code de l'organisation judiciaire permet au président de toute formation de jugement, dans tous les autres cas que ceux mentionnés ci-dessus, d'ordonner que l'audience se tienne simultanément dans plusieurs salles, reliées par un moyen de télécommunication audiovisuelle. Il n'y a d'autres conditions mises que l'accord pour ce faire de toutes les parties, d'une part, et la présence du public dans toutes les salles d'audience ainsi ouvertes, d'autre part.

Il est recouru à la visioconférence pour les demandes d'asile formulées par les étrangers faisant l'objet d'une mesure de rétention administrative. La procédure de demande d'asile prévoit en effet que le demandeur est entendu par l'Office français de protection des réfugiés et apatrides (OFPRA), sauf cas particuliers (article L. 723-3 du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile). Si l'étranger ne rentre dans aucun de ces cas particuliers, il doit être entendu. Pour ce faire, lorsque le centre de rétention en est équipé, il est recouru à la visioconférence, sans d'ailleurs qu'aucun texte ne vienne à ce jour encadrer cette pratique.

5. Plusieurs circonstances font penser que la visioconférence pourrait se développer de manière très substantielle à l'avenir.

En premier lieu, diverses instructions ministérielles ont recommandé son développement, en se fondant essentiellement sur l'intérêt qui existe d'éviter les « extractions » (déplacements) des personnes privées de liberté.

En deuxième lieu, il est vrai que ces extractions exigent en général l'emploi d'agents des forces de sécurité en nombre et surtout pour des périodes prolongées. Les économies recherchées dans l'emploi de ces forces, dans le cadre de la révision générale des politiques publiques, conduisent naturellement à rechercher la diminution des extractions.

En troisième lieu, s'agissant des personnes détenues, des décisions récentes confient la responsabilité des extractions judiciaires au personnel de l'administration pénitentiaire. On doit attendre des expérimentations en cours qu'elles fassent apparaître l'intérêt de multiplier les occasions de visioconférence plutôt que de procéder à des extractions avec du personnel limité en nombre.

En quatrième lieu, la récente loi du 5 juillet 2011 a, s'agissant des soins psychiatriques sans consentement, ouvert un nouveau champ d'intervention du juge qui va se révéler important en volume (environ quatre-vingt mille mesures d'hospitalisation sans consentement par an avant la réforme). Compte tenu de l'encombrement des juridictions, des efforts de productivité vont devoir être consentis. Le recours à la visioconférence en est un des aspects possibles.

En cinquième lieu, la même réforme, celle de la garde à vue, la multiplication et l'accroissement en volume des procédures conduisent à surcharger les avocats, notamment ceux qui assurent les commissions d'office. Dans les barreaux d'effectifs réduits ou moyens, ces avocats ne pourront assumer matériellement toutes les présences attendues d'eux dans des lieux parfois éloignés des villes principales. Il faudra donc là encore gagner du temps : la visioconférence en est un instrument.

Par conséquent, pour un ensemble de raisons apparemment irrésistibles, tirées essentiellement de nécessités pratiques, la visioconférence est appelée à se développer.

6. Le développement inconsidéré d'une telle technique emporte le risque de porter atteinte aux droits de la défense.

Dans certains cas, la visioconférence peut faciliter ceux-ci. En effet, cette manière de faire peut éviter, lorsque la comparution d'une personne paraît difficile, que le juge ne renvoie l'affaire (prolongeant ainsi les délais) ou même décide de se prononcer en renonçant à entendre la personne appelée à comparaître. Dans de telles hypothèses, elle est positive.

Dans de nombreux autres cas toutefois, la visioconférence constitue un affaiblissement des droits de la défense en ce qu'elle met fin à la présence physique du comparant qui est aussi un moyen d'expression (d'autant plus que bon nombre de prévenus ont de grandes difficultés à s'exprimer oralement). Elle suppose une facilité d'expression devant une caméra ou devant un pupitre et une égalité à cet égard selon les personnes qui sont loin d'être acquises, notamment pour celles souffrant d'affections mentales. Dans les cas où la personne bénéficie d'un avocat, ce dernier est contraint d'avoir à choisir entre se trouver auprès du juge (ce qui se fait dans la majorité des cas) ou demeurer auprès de son client : les liens avec l'un ou l'autre s'en trouvent moins aisés et la tâche du conseil rendue plus difficile. Des aléas techniques peuvent accentuer les difficultés (montrer un document, contester la présentation d'un objet...).

Si l'usage de la visioconférence est un palliatif parfois inévitable, on ne saurait y voir une commodité inconditionnelle. Il est, par conséquent, nécessaire pour la préservation du droit fondamental dont dispose chacun de se défendre que le recours à cette technique, s'agissant des personnes privées de liberté, soit assorti de conditions parfaitement claires et communes aux situations auxquelles peuvent être confrontées les personnes privées de liberté, dont les principes ci-après doivent constituer une première approche.

7. Il ne peut y avoir visioconférence sans texte qui l'instaure et en fixe les conditions dans lesquelles il peut y être fait recours. En particulier, même si la procédure de demande d'asile n'est pas judiciaire, elle constitue, même pour un étranger en rétention administrative, l'exercice d'un droit fondamental. On doit donc souhaiter

qu'une disposition législative encadre le recours aux moyens de télécommunication audiovisuelle en la matière, aujourd'hui purement discrétionnaire. L'intervention d'un tel texte est d'autant plus nécessaire que, en ce domaine, les questions de pur fait sont prédominantes.

8. Il ne peut être recouru à la visioconférence dans une procédure sans que le consentement éclairé de toute personne demanderesse ou défenderesse dans cette procédure ait été recueilli. Tel est le cas en particulier dans les matières relatives à l'entrée et au séjour des étrangers, aux soins psychiatriques sans consentement, dans celles énumérées au quatrième alinéa de l'article 706-71 du code de procédure pénale et dans les procédures relatives à l'aménagement de peines.

Si la personne est hors d'état de donner son consentement, l'accord d'un tiers responsable, pris, pour les personnes privées de liberté, hors de l'administration qui en a la charge, doit être recueilli. Pour les étrangers qui ne maîtrisent pas la langue française, un interprète doit être mis à disposition préalablement au recueil de leur consentement.

Dans les hypothèses où la personne a été en mesure de choisir un avocat (hors commission d'office), ce dernier peut être substitué à son client dans l'accord à donner au préalable.

9. Alors même que l'accord de la personne est acquis, l'autorité judiciaire ou de police doit pouvoir décider de renoncer à l'usage de la visioconférence, même en cours de procédure, à son initiative ou à la demande de la personne ou de son conseil, s'il se révèle, en raison des faits de la cause ou de toute circonstance de nature à nuire à leur appréciation, que l'examen de l'affaire requiert un débat en présence de l'intéressé ; ou bien si une difficulté technique est survenue ; ou encore si la confidentialité des moyens de transmission n'est pas avérée.

10. Lorsque la procédure est publique, les salles d'audience nécessaires à la télécommunication audiovisuelle doivent être, sans exception, ouvertes au public. Lorsqu'elle ne l'est pas, la confidentialité doit être au contraire assurée. En particulier, un procès-verbal contradictoire, rédigé par une personne habilitée à cette fin par l'auteur de la décision, doit assurer *a posteriori* que l'admission du public a été rendue possible ou, à l'inverse, que le personnel chargé de la garde de la personne privée de liberté n'est intervenu à aucun titre dans le débat ; il doit faire état des conditions générales de réalisation de l'opération.

11. Dans tous les cas, la présence d'un conseil (ou de toute personne tiers si celle-ci est autorisée à défendre) doit être assurée et, s'il n'est pas sur place, ses entretiens avec la personne en cause doivent pouvoir se faire à tout moment et leur confidentialité garantie. Le procès-verbal mentionné ci-dessus doit l'établir.

12. Il ne doit pas être fait recours à la visioconférence dans les matières à trancher où les questions de fait (notamment de preuve) l'emportent sur les questions de pur droit, ou bien lorsque la personnalité de l'intéressé ou ses explications sont un élément déterminant de la décision à prendre.

En revanche, la visioconférence doit très généralement être possible pour les audiences de pure forme ou de pur droit.

En toute hypothèse, il ne peut y avoir d'obligation de recourir à la visioconférence sauf dans les trois circonstances (alternatives) suivantes, qu'un texte législatif devrait établir : si, autrement, un conseil ne pouvait assister la personne concernée ; si un débat en sa présence est susceptible de mettre en péril, de manière grave et circonstanciée, l'ordre public, notamment l'intégrité physique du comparant, de tiers, de victimes ou de témoins ; si, enfin, elle constitue l'unique moyen de respecter le délai raisonnable dans lequel doit s'accomplir la procédure.

13. Les économies réalisées sur les coûts des extractions ou les difficultés de réunir les escortes nécessaires ne constituent pas, en principe, des motifs suffisants pour recourir à la visioconférence.

14. Quelles que soient les hypothèses, la décision de recourir à la visioconférence doit être prise au cas par cas et exclusivement par l'autorité ayant la responsabilité de la procédure et de la décision. Elle doit être mise en rapport, comme le code de la santé publique le prévoit pour les soins psychiatriques sans consentement, avec la possibilité pour le juge, lorsque le déplacement du comparant s'avère impossible, de recourir à une audience foraine. Celle-ci doit être conçue, bien mieux que la visioconférence, comme une alternative à l'audience au tribunal lorsque la situation rend impossible le transport vers ce dernier.

Tels sont les éléments qui doivent orienter une politique encore à définir, qui ne saurait résulter de nécessités immédiates.

J.-M. Delarue

Annexe 2 - Cours européen sur l'utilisation des technologies pour l'éducation en prison

WORKING GROUP A5 – E-LEARNING PLATFORMS AND DISTANCE LEARNING

The team coordinating this working group was:

JürgenHillmer, Ministry of Justice and Constitutional Affairs, Bremen, Germany

Lena Axelsson, Prison and Probation Administration, Sweden

Jane Bateman, Department for Business, Innovation and Skills, UK

Please note that all PowerPoint slides from the presentations during the working group sessions can be found on the conference website: http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc2047_en.htm

Overview of presentations and discussions

Introduction to the workshop

The majority of the delegates taking part in this workshop participated in all four sessions. Jürgen Hillmer emphasised in his introduction that there was already an existing "community" of e-learning and knowledge management in Europe. This particular work area of education and training for inmates and staff in prisons had been the subject of several European projects, and a considerable amount of interchange between the projects already exists, by whatever means they may have been funded (Leonardo/Grundtvig, ESF etc.). As a result of this favourable background context and the fact that all relevant projects relating to the prison regime and e-learning in Europe were taking part in this workshop, it was possible for an in-depth discourse on ICT in prison to take place. Participants tried to define the specific usefulness of (and work out the optimal interdependency between) relatively small pilot projects like those funded by the Grundtvig Programme and large nationwide Learning Management System (LMS) projects, in order to reach a common understanding towards a European ICT work frame on e-learning and Knowledge Management in prisons.

The high level of knowledge of the members of this working group made it possible to introduce participants to more than ten different existing systems without losing sight of the main goal of the workshop, which was to identify how to achieve a positive impact for the staff and as well for the inmates on the European level, e.g. access to learning materials and the possibility for prison services to take over already developed learning management systems for their prison population.

Project Presentations:

Session One

Pipeline

Bent Hansen, County Governor of Hordaland, Norway

The Pipeline project had two main results: a publishing platform suited for prison education and a Learning Management System with an integrated secure e-mail solution. Pipeline also organised a workshop in Slovenia aimed at teachers who wanted to learn how to use these tools.

During the project, different websites capable of translation were also tried out, making content from prisoners readable for prisoners in other countries.

Pipeline produced four bulletins. These and much more can be found at the project web site: www.pipeline-project.org.

e-Steps

Kristian Zani, ISCA Vision Ltd, UK

This Grundtvig project is developing a learning model, which allows participants to access different training materials. The project is working with Moodle technology. The project was realised on a semi-correctional infrastructure, such as hospitals and closed sections of Juvenile Support Institutions.

Session Two

Blended Learning in Prison (BLiS) - a German approach for using Learning Management Systems in prison

Christian Pfeffer-Hoffmann, Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft (Institute for Education in the Information Society) (IBI), Germany

Using learning platforms in prisons is a pedagogical and a technical task. Therefore a tandem of two projects is working in 11 of the 16 Federal States of Germany:

- "elis"(eLearning in Prison) has been providing a learning platform for prisons since 2005. The "elis" system is used in more than 40 prisons. It contains more than 160 courses that cover a broad range of topics from basic education and vocational training, up to further education for prison staff. The platform is hosted by the IBI (Institute for Education in the Information Society).
- The IBI is also responsible for the project "BLiS" (Blended Learning in Prison) that aims to improve staff competences in Blended Learning. It offers counselling and training for teachers and multipliers in penal institutions. In addition "BLiS" develops teaching and learning material covering the topics of democracy, diversity and tolerance. The project runs in the same 11 Federal States of Germany and is financed by the ESF, the Federal Ministry of Labour and the Justice Ministries of the Federal States.

Virtual European Prison School (VEPS) and Danish Learning Management Systems

Per Thrane, Statsfængslet Søbysøgård

The primary goal of the Virtual European Prison School (VEPS), a 2007 Grundtvig pilot project, was to engage inmates in the participating partner organisations in Lifelong Learning / Adult education. The second goal was to transfer training materials between partners. In order to achieve these goals, a European platform was developed.

The second focus of this presentation was the contradictory relationship between education and security in prison.

Community of Practice TICS "Knowledge Management" in Catalonia

Jesús Martinez Marin, CEJFE, Spain

The presentation of the TICS Community of Practice focused on another area of ICT-based learning in prisons. Knowledge Management is a key issue when it comes to involving prison staff in relevant thematic areas. More than a thousand staff members of the Prison Regime in Catalonia are taking a pro-active part in the interchange of their experience and their competences. This approach is particularly interesting for the ExOCoP network, where a sub-project is trying to connect the existing projects in Spain, Italy, England & Wales and Germany.

Swedish Learning Management System

Lena Axelsson, Swedish Prison and Probation Administration

The Swedish Prison Service has the legal right to provide formal adult education, which is equivalent to the corresponding education in the community and enables learners to obtain formal qualifications. The education is delivered under the supervision of the Swedish Schools Inspectorate.

In order to make adult education available for all inmates, there is a Learning Centre at every prison, with employed, fully qualified, special subject teachers. To obtain continuity for the learners when they are transferred, the distance-learning model is used. Thanks to this, the same teacher always supports a learner to the final point of a course, wherever he/she is. Furthermore the distance-learning model makes all 130 different courses available for all inmates in the country, even though there are only a few (1-6) teachers at each prison.

Access to Internet is not permitted, but a Learning Management System has been developed, InIT (a separate intranet for inmates), according to the security demands. It is used for a one-to-one communication between the learner and a teacher not located at the learner's prison, as well as for the provision of digital educational materials. Through InIT the prisoners can even get in contact and communicate with two career counsellors who are located at the head office as a resource for all offenders.

Session Three

Norwegian Learning Management System

Paal Chr. Breivik, County Governor of Hordaland, Norway

By the end of 2010 Norwegian prisons will have access to the Internet through a national network. The presentation discussed the background for this "revolution" and described how this Internet application works.

According to the educational and the sentence act, all prisoners in Norway have a legal right to education. The use of digital tools (Internet is described as a digital tool) is an integrated part of the "competence" aim in the Norwegian subject curriculum. Access to the Internet is also becoming necessary in connection with exams, both in preparing for exams and in writing exam papers.

The aim is to give inmates access to all sites relevant for educational reasons. However, the Internet also has many sites that the authorities do not want the prisoner to see. And the web contains many different ways to communicate. These are the main challenges with regard to ICT use in the prison. The surveillance of all 'traffic' is also a major issue.

The solution is based on an Internet divided into categories. An international company is responsible for putting websites into categories. For example: the CNN website would be in the news category and the Google web site would be in the category of search engines.

The Internet that prisoners in high security have access to is restricted to categories that are considered safe. Websites that are not categorised are blocked. In addition to the allowed categories there is a communication filter which blocks attempts to send messages out. To make this filter fully effective, all plug-ins are blocked. This makes the Internet less interactive and is said by some to be the 'paper version' of the Internet.

To make the Internet more useful, there are exceptions to the strict communication filter. The system opens up for interaction with pedagogical websites by turning on scripts, plug-ins or other features that block the interactivity. This interactivity is communication with a web site and not with people outside the prison wall. This kind of interactivity is therefore considered safe.

Prisoners in a prison with low security are allowed more categories and are allowed an Internet without the communication filter. This allows the prisoners to follow the normal school outside the prison walls using the learning management system of the school outside.

All prisons are connected to a national centre. From this centre, the correctional service controls the Internet traffic, users and computers. When a computer enters the IFI domain (network) strong policies lock the computer down in order to restrict unauthorised access to the Internet.

The centre logs who has been surfing, what the prisoner has been viewing, what time he visited each website and which computer he was using when he visited that site. Even though the centre carries out the logging, it is the local security officer at the local prison who reads the logs. The local prison officer has knowledge of the prisoners and will know who needs special security attention.

The IFI solution has been developed over several years, in close cooperation between the correctional services and the education authorities.

Virtual Campus

Jane Bateman, Department for Business, Innovation and Skills, UK

The Virtual Campus is a secure web-based platform that delivers a range of learning opportunities and other resources to offender learners in custody and the community. The system has been evaluated to comply with the most stringent government security standards.

The system provides a pathway for offenders into the main skills and employment areas, including job searches and is integrated with mainstream education systems that are used widely in the UK. The Virtual Campus also uses a powerful management information system that allows advisors, tutors and other staff the ability to refer learners to other advisors or organisations who can then provide further information, advice, guidance and support to assist the learner, significantly reducing the risk of re-offending on release.

The Virtual Campus offers a broader curriculum and individualised learning. Learning can also be supported by remote tutors and external organisations. The system support enables learners to continue their studies and access completed work on release with an 'e'-portfolio. This can be accessed in the community or at home after release. Virtual Campus has received Ministerial approval for national deployment across the UK.

LICOS

Jürgen Friedrich, University of Bremen, Germany

There are several e-learning projects in prison education in Europe, showing a wide variety of approaches and practices in this field. The topic of the final part of this workshop session was to reflect best practices and encourage a common solution on a European level. This is the goal of the Leonardo da Vinci project LICOS ("Learning Infrastructure for Correctional Services - European Transfer"). The project, which is delivered by seven partners from six European countries, aims to collect experiences in the use of ICT in prison education around Europe and to transfer it to a common European e-learning framework. The general approach and the state of the system prototype were presented in the workshop session.

There are four key issues which can be regarded as the main outcomes and recommendations of this session:

a) The common e-learning framework (LICOS) has to be configurable and adaptable to the special needs of the penal systems in each European country (open tool box approach);
b) The framework has to be developed as a socio-technical system which comprises - beyond the technical components - an appropriate pedagogical and organisational concept and educational practice (socio-technical approach);

Game on

Camelia Popescu, Centre for Professional Training in Culture Information, Technology and Communication, Romania

This Socrates Grundtvig project on offenders with learning difficulties provides different modules to help inmates improve their self-esteem, work and training preparation and basic skills training. The software allows linguistic and cultural adoption by users in other Member States as well the modification and translation of the content. A manual to this interesting programme is available.

Conclusions from the workshop

The workshop generated a consensus about the developments and issues associated with this aspect of prison learning.

The presentations related to projects exploring developments with e-learning, projects that had developed new systems and applications, through to those that have now moved into new approaches being implemented nationally by European countries.

During the course of these presentations, and the discussion sessions following them, a number of important themes for the future were identified as follows:

Security

There is now considerable experience of the needs of security issues in prisons, as well as the development and testing of a variety of models of e-learning. The technology and the knowledge to respond to this issue are now available, but the important step for the future is to build the confidence across prison systems that the security-related issues can be resolved. One way to achieve this might be through 'buddying' or peer mentoring – where leaders in prisons who have this experience can work with those who still need to be convinced.

Pedagogical developments

A major discussion point is the change in role, and therefore the professional skills required, of teachers as a result of moving to a system of e-enabled learning. One benefit identified by teachers themselves was that of reducing the isolation which some teachers experience when teaching, since stronger connection with others becomes possible through ICT. At the same time the experience of others was that some teachers find the change daunting and challenging and that this can lead to motivational issues.

The future developments fall into two strands. First there are the skills that teachers need to become facilitators of learning, and therefore supporting adults to achieve more radical development than might at first appear. There is a need to think about, plan and develop new professional development programmes for teachers as a result. Second, and perhaps more easily solved, is the development of materials and content for students to learn, but this does provide the opportunity to produce new approaches that are tailored to adult learners.

Professional development of other staff

A number of other issues were raised as important areas for development. The first issue was the implications for prison staff and possible new skills and roles for them resulting from the widespread introduction of e-learning opportunities. These include supporting the development of ICT skills, as well as offering new opportunities to increase cooperation across the prison and between prisons, on a number of fronts, including education, training, work and so on. Prisons also need good technical support structures to ensure that problems are dealt with efficiently and effectively.

Prisoners as e-learners

There was considerable consensus that this approach offered prisoners much greater opportunity to acquire up-to-date skills for re-integrating into their communities and finding work. It also improves prisoners' access to learning programmes, equal to those available to everyone outside prisons, bringing them much more in touch with mainstream systems.

But this is not a total solution for every situation or every learner. Strong assessment systems are needed to identify the right solutions for learners, including whether ICT-based learning is appropriate for them. Equally there were concerns about the possible isolation of students through the reduction of classroom-based activities – something to be avoided with a population already isolated from some aspects of society.

The important point from the presentations is that e-learning is not necessarily self-study, and probably works best in learning centres, where students can pursue individual courses of study, but supported by their tutors, their 'remote' subject specialists, and in some cases peer mentors.

One key development for the future is to consider how to produce much better research evidence, as well as data on the key approaches, outcomes achieved and impact on prisoners, associated with this approach.

Feedback to the Plenary Session of the Conference

All Working Groups were asked to address the following seven questions. Answers to these questions were subsequently provided to the two conference rapporteurs, who presented a synthesis of all the outcomes of the Working Groups in the Series A and B Workshops during the first plenary session on the final day of the conference.

1. What are currently the key issues in this specific field of prison education and training?

New information technologies with ICT-based learning material are a relevant factor for all kinds of procurement of skills and knowledge - from illiteracy up to higher education under prison conditions.

2. What are the main problems facing people and organisations working in this field? What are their needs?

Despite the contrary opinion of a substantial part of staff working in or around the prison education system, security is still the driving issue of the prison institution as a whole. In the last decade, ICT security research and development has enormously reduced the risk of damage (breakout and intruders, etc.) in this particular area of work and the risk is now close to zero. As the human factor still represents a risk for misusing rights (access to the internet) allowed, cross checks and the principle of a "second set of eyes" have to be applied everywhere.

3. How do you see the field developing in the coming years?

With the accelerated progress in the e-sector, Internet-based learning scenarios will provide more specific pedagogical material (for example focusing on dyslexia, ADHD, social competences etc.). Also the cooperation between research, technological development of learning material and the operational level in the prisons will be substantially different from the present.

4. How relevant are the Grundtvig / Leonardo / EQUAL-ESF projects presented at the conference, relative to these issues, trends and concerns? What is missing?

Almost all relevant approaches of this work field in Europe were presented at this conference. Among them, the EU-funded projects play an important role: several projects were the key factor for mainstreaming the approaches developed or the initial factor in triggering the development of Learning Management Systems at national level.

All projects participating in the workshop emphasised their profound interest in further cooperation leading towards compatibility (e.g. a shell between the bigger LMS etc).

Better integration of e-learning for staff and knowledge management as well as with higher education in prison is still required.

5. **How have Grundtvig / Leonardo / EQUAL-ESF contributed to the improvement of prison education/training in this field?**

All three programmes have been the key initiators of ICT-based prison education and training programmes. From the first steps in the mid-1990's until now projects like *Pipeline*, *eLIS* or currently *LICOS* have actively contributed to setting the goals and developing the approaches leading to the national LMS currently being deployed in England and Sweden.

6. **How should European programmes be changed in the future in order to make a better contribution? What kind of research do we need in this field/topic?**

Research is especially needed for the development of special learning material, for example social skills and competences.

The access to material already developed in other areas of education and vocational training with the help of these programmes should be improved. Cooperation with higher education would bring added value for all concerned.

7. **Any other points of interest**

A pre-conference to the ICPA World Conference in Ghent for the area of e-learning for staff/knowledge management and e-learning for inmates will be prepared by ExOCoP/LICOS on October 22nd-23rd 2010. All workshop participants will receive an invitation, and this will provide an excellent opportunity to take the Budapest discussions forward towards a practical European solution.

Annexe 3 Convention tripartite pour l'expérimentation d'un DAEU numérique au centre de détention de Réau

Convention de partenariat tripartite

Année universitaire 2011- 2012

Entre,

l'Université Paul-Valéry Montpellier 3
Etablissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel ayant son siège social Route de Mende – BP 5043 – 34199 Montpellier cedex 5, représentée par Madame Anne FRAÏSSE, en sa qualité de présidente,
Agissant conformément à la délibération du conseil d'administration,

Ci après désignée « l'UM3 ».

Et,

La Direction interrégionale des services pénitentiaires de Paris, sise, 3 avenue de la Division Leclerc à Fresnes (94), représentée par son directeur Monsieur Michel SAINT-JEAN,

Ci après désignée « la DISP ».

Et,

L'Unité pédagogique régionale de Paris, Education nationale, sise, 3 avenue de la Division Leclerc à Fresnes (94), représentée par son proviseur Madame Dominique AUDOUIN,

Ci après désignée « l'UPR ».

Vu l'arrêté du 3 août 1994 relatif au diplôme d'accès aux études universitaires ;

Vu l'arrêté du 7 juin 2011 portant habilitation de l'Université Paul-Valéry Montpellier III à délivrer le diplôme d'accès aux études universitaires ;

Vu l'article L. 123-3 du code de l'éducation relatif aux missions du service public de l'enseignement supérieur, dans lesquelles figure la formation continue ;

Vu les articles D. 436 et suivants du code de procédure pénale permettant aux détenus de suivre des cours.

PREAMBULE

Une expérimentation est conduite sur le site du Centre Pénitentiaire du Sud Francilien, sis, Le Plessis Picard-Réau-77556 Moissy Cramayel ayant pour objet la préparation des détenus à l'accès aux diplômes universitaires délivrés par l'UM3, avec :

- Le développement d'un environnement d'apprentissage médiatisé ;
- La création d'un dispositif de formation numérique à distance.

IL EST CONVENU CE QUI SUIT :

Article 1 : Objet de la convention

Les contractants s'engagent à favoriser :

- l'appropriation et l'accès organisé à tout contenu proposé à des fins de formation ;
- les usages numériques, éducatifs et culturels ;
- l'accompagnement des étudiants détenus dans leurs parcours de formation.

Article 2 : Engagements de l'UM3

L'UM3 désigne le SUFCO en tant que service en charge de la mise en œuvre de la présente convention.

L'UM3 est en charge :

- des programmes d'enseignement et des contenus pédagogiques, conformément à la réglementation en vigueur et de leur transmission sur la plate-forme moodle ;
- de la présélection et de l'orientation des candidats à la formation conjointement avec les responsables locaux d'enseignement de l'UPR ;
- de l'intégration de la fonction tutorale dans le parcours de formation à distance ;
- de l'inscription universitaire des candidats à la formation ;
- de la définition des sujets d'examens et leur transmission, la correction des épreuves, la validation des résultats et la délivrance des diplômes ;
- la transmission des sujets et copies d'examen 48 heures au plus tard avant le début des épreuves par Chronopost ;

Les documents numériques restent la propriété de l'UM3 ; la diffusion des contenus se limite au lieu de l'expérimentation et aux détenus inscrits à l'UM3.

Article 3 : Engagements de la DISP

La DISP garantit :

- les conditions matérielles de l'enseignement : locaux, mobilier et matériels pédagogiques et informatique ;
- la possibilité pour les détenus de se rendre aux cours dans les salles d'études définies dans l'emploi du temps, en tenant compte des contraintes liées à la sécurité dans les établissements pénitentiaires ;
- la fourniture à chaque détenu des documents imprimables de la plateforme sur support papier ;
- la fourniture de l'emploi du temps aux enseignants de l'UM3 (plage horaire d'accès aux salles, tutorat...) ;

- la possibilité, pour les détenus étudiants et travailleurs, de participer aux épreuves terminales des examens au sein de l'établissement pénitentiaire.

Article 4 : Engagements de l'UPR

L'UPR assure :

- la présélection des candidats à la formation conjointement avec l'UM3 à l'aide de tests de niveau proposés par l'UM3 ;
- la nomination d'un enseignant référent pour ces tests de niveau ;
- si nécessaire, une remise à niveau préalable à la formation ;
- la désignation d'un tuteur pédagogique pour les élèves engagés dans le processus de formation ;
- l'organisation et la surveillance des épreuves d'examen ;
- la transmission des travaux écrits des étudiants (examens, contrôle continu) par chronopost ou colissimo à l'UM3.

Article 5 : Organisation des épreuves

Les sujets des épreuves sont les mêmes dans tous les centres d'examens. Les épreuves ont lieu simultanément dans les centres d'examen de l'UM3 et l'établissement pénitentiaire soumis à cette convention.
Les diplômes sont délivrés par l'UM3 aux candidats qui ont satisfait aux épreuves terminales, conformément aux dispositions réglementaires.

Article 6 : Disposition financière

Au titre de l'expérimentation, il est convenu que le montant fixé pour l'enseignement à distance, les droits d'inscription et l'organisation des examens s'élèvent à 100 €.

Article 7 : Valorisation

Les trois partenaires s'entendent sur la valorisation scientifique de cette expérimentation. Il s'agit d'établir des liens directs entre le déploiement de l'expérimentation sur le terrain et la recherche en sciences humaines et sociales. Ces liens pourront prendre la forme de programmes ou projets de recherche.

Article 8 : Propriété intellectuelle

Les trois partenaires feront en sorte que les compilations de données ou d'autres éléments, qu'elles soient (re)produites sur support exploitable par machine ou sous toute autre forme, qui, par le choix ou la disposition des matières, constituent des créations intellectuelles, seront protégées comme telles par le présent accord.

Article 9 : Durée

La présente convention est applicable pour l'année universitaire 2011-2012, soit du 1er septembre 2011 au 30 septembre 2012 Les parties signataires de la présente convention se

réuniront dans l'année, pour établir un bilan d'évaluation en vue de poursuivre le partenariat.

Article 10 : Dénonciation

La dénonciation de la présente convention se fera par l'une des trois parties, par lettre recommandée, trois mois avant son terme, sans toutefois porter préjudice à l'année en cours.

Fait à Paris, en trois exemplaires, le 6 décembre 2011

Le directeur interrégional des Services pénitentiaires de Paris

Michel SAINT-JEAN

La présidente de l'Université Montpellier III

Anne FRAISSE

La proviseure de l'Unité Pédagogique Régionale de Paris

Dominique AUDOUIN

UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY MONTPELLIER 3

ANNEXE TECHNIQUE
A LA CONVENTION DE PARTENARIAT TRIPARTITE

La Direction des Systèmes d'Informations de l'UM3, par le biais du service des usages numériques (DSI/Sun) est en charge de la récupération des cours qui auront été publiés sur Moodle par le SUFCO et de leur archivage sur des supports USB ou cédérom.

Le SUFCO veillera à créer des cours adaptés au public cible (en supprimant notamment tout lien vers un site internet externe).

Les supports de stockage seront fournis par le SUFCO et transmis par le SUFCO au Centre Pénitentiaire du Sud Francilien. Les supports devront être rendus à l'UM3 à la fin de l'année universitaire.

La DSI/Sun archivera les cours au format .mbz dans la version de Moodle2 utilisée à l'UM3.

Le Centre Pénitentiaire du Sud Francilien garantit l'utilisation de la même version de Moodle que celle utilisée à l'UM3, à savoir Moodle 2.1, son bon fonctionnement, un débit réseau suffisant ainsi que l'installation sur les postes clients des logiciels tiers nécessaires à la consultation des cours (notamment un navigateur internet récent, une suite bureautique, acrobat reader, flash player).

Le Centre Pénitentiaire du Sud Francilien devra gérer ses propres infrastructures techniques.