



HAL
open science

La formation professionnelle en prison. La transposition institutionnelle et l'environnement didactique en question

Corinne Manceau

► To cite this version:

Corinne Manceau. La formation professionnelle en prison. La transposition institutionnelle et l'environnement didactique en question. Education. Aix-Marseille Université, France, 2019. Français. NNT: . tel-03772501

HAL Id: tel-03772501

<https://amu.hal.science/tel-03772501>

Submitted on 8 Sep 2022

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.

AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ
UFR Arts, Lettres, Langues, Sciences humaines
École doctorale Cognition, Langage, Éducation
Département des Sciences de l'Éducation

THÈSE

pour obtenir le grade de
DOCTEUR d'Aix-Marseille Université
Présentée et soutenue publiquement par
Corinne MANCEAU
le 20 décembre 2019

TITRE :

La formation professionnelle en prison.
La transposition institutionnelle et l'environnement didactique en question
Volume 1/2

Directrice de thèse :

Caroline LADAGE

JURY

Jean-François MARCEL, professeur, Université de Toulouse, rapporteur

Jean-Michel PEREZ, Maître de conférences HDR, Université de Lorraine, rapporteur

Jean RAVESTEIN, professeur, Aix-Marseille Université, président

Caroline LADAGE, professeur, Aix-Marseille Université, directrice

Table des matières

RESUME	4
REMERCIEMENTS	5
SIGLES	7
AVANT-PROPOS	8
INTRODUCTION GENERALE.....	12
PREMIERE PARTIE : LA FORMATION EN PRISON ET AILLEURS.....	23
INTRODUCTION.....	24
CHAPITRE 1 UNE QUESTION DE DIGNITE HUMAINE	26
1. <i>La réalité historique à l'épreuve des idéologies</i>	26
1.1. Des citoyens et des prisonniers.....	26
1.2. La prison repensée vers l'instruction du prisonnier.....	29
1.3. La formation du peuple s'accélère, la prison recule	32
1.4. Former le peuple, éduquer le prisonnier : un décalage	35
1.5. Le citoyen se forme, le prisonnier s'occupe	39
1.6. Le détenu est une personne « comme tout le monde »	44
2. <i>Jeu de lois</i>	49
2.1. La réinsertion : une utopie carcérale ?	49
2.2. Des principes aux textes de loi.....	57
3. <i>Le pilotage de la formation professionnelle</i>	62
3.1. Au sein des établissements.....	63
3.2. Le transfert de la formation professionnelle aux régions	64
3.3. Des conséquences possibles	68
4. <i>L'environnement carcéral</i>	71
4.1. La prison comme espace	72
4.2. La prison dans l'espace.....	77
4.3. La répartition de la population pénale	80
5. <i>Panorama de la formation professionnelle</i>	82
5.1. En dehors des murs.....	82
5.2. L'offre de formation en prison	85
CHAPITRE 2 LA FORMATION PROFESSIONNELLE : UN OBJET AMBIGU	95
1. <i>La formation en prison : le parent pauvre des recherches</i>	95
1.1. Éduquer les prisonniers : pour quoi faire ?	96
1.2. S'éduquer en prison : pour quoi faire ?	99
2. <i>La formation professionnelle dans la société</i>	101
2.1. Des enjeux économiques flous.....	102
2.2. Une deuxième chance ?	104
2.3. Un public adulte.....	105
2.4. De la fabrication des formations à la fabrication des professionnels	107
SYNTHESE DE LA PREMIERE PARTIE	109
DEUXIEME PARTIE : L'APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE DU DIDACTIQUE	111
INTRODUCTION.....	112
CHAPITRE 3 DES CONDITIONS ET DES CONTRAINTES A DIFFERENTS NIVEAUX	113
1. <i>Quelques notions</i>	113
1.1. En parlant de niveau.....	113
1.2. La (et le) didactique.....	114
1.3. La théorie des rapports	115
2. <i>Une multiplicité de facteurs</i>	118
2.1. Question d'idéologies.....	118
2.2. Question d'institutions.....	122
2.3. Question de « disciplines »	125
2.4. Question de temps.....	129
2.5. Question de distance.....	131

3. <i>La question des notions de savoir, apprendre, connaître</i>	133
3.1. Une approche épistémologique	134
3.2 Didactiquement parlant	135
CHAPITRE 4 POURQUOI ET COMMENT TEL SAVOIR EN TELLE INSTITUTION ?	137
1. <i>D'un lieu à un autre</i>	137
1.1. Ce qui se joue dans la société	138
1.2. Ce qui se joue en prison	140
2. <i>La notion de praxéologie</i>	142
2.1. Quoi ? Comment ? Pourquoi ? Au nom de quoi ?	142
2.2. Quels rapports avec les rapports ?	144
SYNTHESE DE LA DEUXIEME PARTIE	146
TROISIEME PARTIE : LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	148
INTRODUCTION	149
CHAPITRE 5 DESCRIPTION DU DISPOSITIF	151
1. <i>Les conditions et contraintes de notre recherche</i>	151
2. <i>Les entretiens</i>	153
2.1. Grille d'entretiens	154
2.2. Prises de contact	155
2.3. Conduite des entretiens et transcriptions	156
2.4. Profils des formateurs interrogés et des formations	157
3. <i>Les questionnaires</i>	166
3.1 Premier groupe de population : les stagiaires	166
3.2. <i>Deuxième groupe de population : l'administration pénitentiaire</i>	168
CHAPITRE 6 RESULTATS DE L'ENQUETE	170
1. <i>Les entretiens</i>	170
1.1 Présentation des résultats	170
1.2 Synthèse des entretiens	209
2. <i>Le questionnaire</i>	210
2.1 Présentation des résultats	210
2.2 Synthèse du questionnaire	223
CHAPITRE 7 ANALYSE DES RESULTATS	224
1. <i>Pourquoi la formation professionnelle en prison ?</i>	224
1.1 Pour la prison et ses pensionnaires	224
1.2 Pour les formateurs	225
1.3 La « nature » de la formation professionnelle en prison	227
2. <i>Le fonctionnement des systèmes didactiques</i>	228
2.1 Des choses à et pour enseigner	229
2.2 Apprendre un métier	231
2.3 Des choses à créer	232
2.4 Adaptations ou créations ?	234
3. <i>Les conditions et contraintes</i>	235
3.1 Ce qui pèse sur le système didactique	235
3.2 Ce que génère le système didactique	236
En guise de synthèse : peut-on parler de formation professionnelle en prison ?	238
CHAPITRE 8 DISCUSSION, LIMITES ET PERSPECTIVES	240
1. <i>Ce à quoi renvoie notre recherche</i>	240
1.1 La formation professionnelle : pour quoi faire ?	240
1.2 Le sens de la formation professionnelle en prison	241
1.3. La formation professionnelle sert-elle les théories de la prison ?	243
2. <i>Des limites à des perspectives</i>	244
2.1 Des travers	244
2.2 ... A des possibilités	247
CONCLUSION GÉNÉRALE	250
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	260

Résumé

Titre : La formation professionnelle en prison. La transposition institutionnelle et l'environnement didactique en question

Résumé en français : Cette recherche porte sur la formation professionnelle pour l'apprentissage d'un métier en milieu carcéral et sur ce qui empêche ou, au contraire, favorise la diffusion des connaissances dans ce lieu de formation inhabituel. La recherche s'appuie sur le cadre de la théorie anthropologique du didactique et plus particulièrement sur la notion de rapports institutionnels et personnels. Nous examinons à travers des données socio-économiques et des textes de loi l'influence des rapports à la prison et aux personnes détenues sur la formation professionnelle puis, au sein de certains établissements pénitentiaires, la nature des conditions et des contraintes qui gouvernent le fonctionnement des systèmes didactiques. L'issue de ce travail, dont la méthodologie s'appuie sur une enquête par entretiens et par questionnaire, témoigne de l'incongruité de vouloir reproduire en prison ce qui se passe dans le monde libre et invite à repenser l'organisation didactique de la formation professionnelle afin que celle-ci soit plus efficace au regard de la mission de réinsertion de la prison à laquelle elle concoure.

Mots clés : formation professionnelle, prison, théorie anthropologique du didactique, transposition institutionnelle, transposition didactique, échelle des niveaux de codétermination du didactique, conditions et contraintes, rapports personnels et institutionnels, environnement didactique.

Title: Vocational training in prison. Questioning the institutional transposition and the didactic environment

Abstract : This research concerns vocational training in a penitentiary context and what both prevents and promotes the diffusion of knowledge in this unusual training facility. The research is based on the framework of the anthropological theory of didactics and more particularly on the notion of institutional and personal relations. We examine, through socioeconomic data and legal texts, the influence of relations with prisons and prisoners on vocational training and, in some prisons, the nature of the conditions and constraints that drive the functioning of educational systems. The results of the research based on an interview survey as well as a questionnaire survey, reveals the incongruity of attempting to reproduce in prison what is happening in the free environment and invites us to rethink the didactic organization of vocational training so that it is more effective in terms of the prison's reintegration mission to which it contributes.

Vocational training, prison, anthropological theory of the didactic, institutional transposition, didactic transposition, scale of levels of didactic co-determinacy, conditions and constraints, personal and institutional relations, didactic environment

Remerciements

A ma directrice de thèse, Caroline Ladage, qui a toujours su trouver l'équilibre entre dire et taire, apaiser et questionner, qui m'a permis de porter un regard nouveau sur bien des choses, y compris moi-même. Ce travail lui doit beaucoup... et moi aussi.

A Jean-Michel Perez et Jean-François Marcel d'avoir accepté de porter la responsabilité d'être les rapporteurs et membres du jury.

A Jean Ravestein de présider le jury, tout autant que d'avoir écouté l'expression de ma panique et de mes doutes.

A Yves Chevillard de qui j'ai puisé les ressources théoriques et tenté de saisir le cheminement pour extraire la substantifique moelle qui sert ce travail.

A mes compagnons de galère, Pierre, Philippe et Christine qui ont souvent entendu mes longues plaintes mugissantes pudiquement cachées sous la morsure cinglante de mon humour ravageur.

A Pierre Desproges pour cette dernière phrase.

A tous les formateurs qui se sont prêtés au jeu de l'entretien et sans qui ce travail n'existerait pas ainsi qu'à leur hiérarchie qui m'a autorisé à les rencontrer. Un clin d'œil également aux personnes détenues qui ont participé à mon enquête.

A mes amies, mes amours, mes emmerdes... dans l'ordre :

A mes amies qui de près ou de loin, en acceptant sans toujours comprendre, m'ont accompagnée, m'ont laissée tranquille, m'ont encouragée... par-dessus l'étang et sous le chêne !

A Anne pour son investissement dans ses lectures et ses écritures, pour qui cette thèse est une évidence, sans qui j'aurais perdu 14 kilos.

A ma famille loin de moi, loin de ce travail mais pourtant si proche.

Et puis à vous, éloignées parfois, là toujours, que j'ai saoulées, mises à l'écart, à qui j'ai raconté, à qui je n'ai rien dit, vous qui avez supporté mes longs silences, mes longs discours, de qui j'ai écouté d'une oreille parfois distraite le récit de vos vies. Je ne sais pas encore dans quel état je vais vous rejoindre ni combien de temps cela prendra. Mais je reviens.

A mes pannes de voiture, au vent qui pousse inlassablement toutes les feuilles de platane dans mon jardin, à la poussière qui s'accumule, aux factures à régler, aux courses à faire, aux coupures d'électricité, aux étés trop chauds, aux hivers trop pluvieux, à vous, petites choses de la vie, qui m'avez empêchée de partir trop loin.

Enfin, à ma thèse qui est à elle-seule tout à la fois.

Sigles

AEB : Agent d'Entretien du Bâtiment

AFPA : Agence nationale pour la Formation Professionnelle des adultes

APH : Agent de Propreté et d'Hygiène

APIJ : Agence Publique pour l'Immobilier de la Justice

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CCP : Certificat de Compétences Professionnelles

CD : Centre de Détention

CNAM : Conservatoire national des Arts et Métiers

CNE : Centre National d'Évaluation

CP : Centre Pénitentiaire

CPIP : Conseiller Pénitentiaire d'Insertion et de Probation

CQP : Certificat de Qualification Professionnelle

CRI : Compte Rendu d'Incident

CSL : Centre de Semi-Liberté

DAP : Direction de l'Administration Pénitentiaire

DISP : Direction Interrégionale des Services Pénitentiaires

ENCD : Échelle des Niveaux de Codétermination du Didactique

GRETA : Groupement d'Établissements

MA : Maison d'Arrêt

MC : Maison Centrale

QMC : Quartier Maison Centrale

QSL : Quartier de Semi-Liberté

TAD : Théorie anthropologique du Didactique

TP : Titre Professionnel

Avant-propos

En avant-propos, nous tenions à préciser ce qui a motivé ce travail de thèse, dont l'idée est issue de notre expérience professionnelle. Il nous paraît par conséquent plus adéquat d'user de la première personne du singulier.

En 2011, je suis contactée par un organisme de formation qui était à la recherche d'un intervenant dans un quartier de semi-liberté afin de conduire une formation « jardins espaces verts », à raison de 16 heures par semaine. A cette époque, je n'avais aucune expérience de formatrice, sinon quelques cours de français donnés à un public adulte à l'université de Puerto-Vallarta, au Mexique, 10 ans auparavant.

Le rendez-vous fut donné sur le parking de la prison et l'entretien s'est fait dans un café, faute d'autorisation de rentrer dans les murs. La personne qui me reçoit m'explique par le menu détail toutes les actions conduites en prison et déjà, alors que je n'avais aucune idée de ce qu'était la prison, j'avais pensé qu'il existait beaucoup de moyens de prise en charge du détenu voire même encore plus qu'à l'extérieur.

L'action n'était pas à proprement parler une formation, mais un dispositif de remobilisation, conjointement mené avec ma collègue chargée d'accompagnement professionnel.

Quelques mois après, mes employeurs me demandent de prendre en charge la même formation en maison centrale, à raison de deux jours par semaine. J'ai fait mes premiers pas dans ce type d'établissement accompagnée par le formateur en place. Je dois avouer que lorsque ma main fut saisie par un détenu qui me précise « qu'ici, il n'y a que des crapules » en ajoutant que lui-même « a pris perpet. », un sentiment étrange, indéfinissable s'est emparé de moi. Pas de la peur, mais une impression de rêver ce moment. Chacun des stagiaires est venu me saluer.

Je travaillais donc aux deux extrémités de la chaîne carcérale, d'un côté avec des détenus en fin de peine, de l'autre avec ce qu'on nomme des lourdes peines.

Par la suite, j'ai pris la formation en maison centrale à temps plein, abandonnant le quartier de semi-liberté.

J'aurais bon nombre d'anecdotes à raconter, bon nombre d'incohérences, d'injustices parfois, d'incompréhensions de l'institution carcérale. Loin de moi l'idée de faire un procès à l'institution dont les logiques m'échappaient. Il me semble que là est la raison principale pour laquelle j'ai eu envie de comprendre. Mais comprendre quoi ?

En premier lieu, il s'est agi de m'interroger sur moi-même, au regard d'un public dont les raisons de l'incarcération auraient fait fuir n'importe quelle personne normalement constituée intellectuellement parlant. Et pourtant, je continuais de me rendre chaque matin en détention, de serrer des mains salies par des crimes, de croire que je pouvais les aider à mieux vivre l'enfermement et même de tout faire pour que ce soit le cas.

Il était possible de mettre en place des projets, l'administration pénitentiaire étant encline à étudier les propositions, dans la limite de la sécurité de l'établissement. C'était avec le chef de détention que je négociais, suivant scrupuleusement ses consignes. Lorsqu'on m'a demandé de mettre en place un titre professionnel d'ouvrier de production horticole, la question de l'adéquation du plateau technique avec le référentiel de certification s'est posée. Je voyais « les choses en grand », et, sans rentrer dans les détails, il était nécessaire de toujours arranger, bricoler, discuter les possibles techniques avec la prison, les possibles financiers avec mon employeur.

Étrangement, le changement de direction de l'établissement eut pour conséquences un changement d'objectifs pour la formation, bien que toujours certifiante. J'use du terme « étrangement » car je pensais que la gestion d'une prison ne relevait pas de la direction. Il n'est pas question à cet endroit de juger du mieux ou du pire, mais de poser un constat. Ce point fut une autre source de motivation à conduire une réflexion sur la formation en prison.

Finalement, depuis ma licence de formateur jusqu'à cette thèse, je n'ai cessé d'étudier la formation en prison sous différents angles, à différents moments.

Lorsque je me suis inscrite en master recherche en sciences de l'éducation, je ne travaillais plus en prison, mais mes questions étaient restées sans réponses. La question génératrice tournait toujours autour du métier de formateur dans un tel environnement. Mes études m'ont assez rapidement conduite vers un autre axe de réflexion pour deux raisons.

Premièrement, j'avais établi une première enquête auprès de formateurs en prison et les réponses apportées à un questionnaire n'allaient pas dans mon sens. Finalement, les formateurs ne vivaient pas leur métier comme j'avais vécu cette expérience et je me suis rendue compte que j'étais plus dans une perspective de prouver que dans une démarche de recherche.

Deuxièmement, et là se situe le tournant décisif, j'ai rencontré la théorie anthropologique du didactique. L'enjeu n'avait alors plus de vertu thérapeutique, mais s'inscrivait dans une perspective de compréhension d'un phénomène dans la société.

Au préalable de notre propos introductif, nous proposons un aperçu des différents types de détention et, le cas échéant, la place de la formation professionnelle dans ces institutions.

L'administration pénitentiaire est rattachée depuis 1911 au Ministère de la Justice. Plusieurs types d'établissements existent et sont classés en deux principales catégories : les établissements pour peines et les maisons d'arrêt. Les personnes condamnées purgent leur peine dans un établissement pour peines alors que les personnes mises en examen, en attente de jugement (prévenues) ou en attente d'affectation sont placées en maison d'arrêt. Cette répartition doit cependant être relativisée car il n'est pas rare qu'une personne condamnée à moins de deux ans purge sa peine en maison d'arrêt.

Les établissements pour peine

Il s'agit en réalité d'un terme générique pour désigner un lieu d'enfermement des personnes condamnées. On y distingue cependant différents types d'incarcération en fonction de la durée de la peine ou du reliquat de peine (temps d'incarcération restant à effectuer).

Les maisons centrales (et quartiers maison centrale) accueillent principalement des personnes condamnées à de lourdes peines ou faisant l'objet d'une sanction disciplinaire. Le régime de détention est principalement axé sur la sécurité du fait de la durée de la peine tout comme de la dangerosité des personnes incarcérées. Selon un rapport établi par l'inspection générale des affaires sociales et par l'inspection générale des services judiciaires sur de l'évaluation de la prise en charge par les régions de la formation professionnelle des personnes détenues (2013), dans ce type d'établissement, les actions de formation ne sont pas uniquement identifiées par les condamnés comme outil de réinsertion à moyen terme, mais comme une activité intellectuelle d'occupation sans nécessairement qu'un lien avec un projet professionnel à l'extérieur des murs ne soit construit. L'administration pénitentiaire s'efforce de proposer des formations professionnelles conduisant à des qualifications de niveau IV, mais également lance des appels à candidatures nationaux, entre maisons centrales, offrant à la personne détenue la possibilité de postuler pour une formation dans un autre établissement que dans celui dans lequel elle affectée.

Les centres de détention accueillent des personnes dont la condamnation est supérieure à deux ans et qui présentent les meilleures perspectives de réinsertion sociale. C'est à ce titre que les centres de détention ont un régime principalement orienté vers la resocialisation des personnes détenues (article D.72 du code de procédure pénale). La place de la formation professionnelle est centrale, l'accès des personnes détenues à une formation préqualifiante ou qualifiante facilitée avec la construction d'un projet professionnel à moyen terme.

Les maisons d'arrêt

Les maisons d'arrêt sont des établissements où sont détenus les prévenus en attente de jugement, les condamnés à de courtes peines (inférieures à deux ans) ou les condamnés en attente d'affectation dans un établissement pour peines. La gestion de ce type d'établissement est complexe du fait de la diversité de sa population ce qui, par ailleurs, conduit à une surpopulation carcérale, aucun numéris clausus n'étant imposé aux maisons d'arrêt, contrairement aux autres établissements. Ces établissements sont très critiqués d'une part pour la raison qui vient d'être évoquée, d'autre part en raison de ses paradoxes. Les individus présumés innocents – selon la loi – sont finalement moins bien traités que les coupables incarcérés dans des établissements pour peine, aucune activité ne pouvant leur être proposée dans le cadre des missions de réinsertion et d'amendement de l'administration pénitentiaire. Ceci n'en est pas moins vrai concernant les condamnés à de « trop » courtes peines (de l'ordre de quelques mois) pour qui tout projet d'insertion est impossible, faute de temps. Mais ce qui est d'autant plus paradoxal est d'ordre moral : les établissements pour peine sont destinés à éviter que les « présumés innocents » côtoient les vrais délinquants. Or, les maisons d'arrêt témoignent de cette rencontre.

Les quartiers (les centres) de semi-liberté

Ici, les détenus sont généralement enfermés la nuit et le weekend alors qu'ils travaillent en journée, à l'extérieur. Réservée à des personnes dont la peine touche à sa fin (maximum deux ans de reliquat), cette structure peut aussi être considérée comme une alternative à l'enfermement total.

Introduction générale

Lorsque l'on saisit « prison » sur Google, ce n'est pas moins (à l'heure où nous écrivons) de 858 millions de résultats qui sont proposés. Chacun en aura « pour son compte » car, à priori, de nombreuses informations sont disponibles via ce média. Mais qui saisit « prison » sur Google et pourquoi ? Finalement, qui sait quoi à propos des prisons, ne serait-ce que françaises ?

Il existe de nombreux films et séries télévisées sur les prisons, le plus souvent américains (nous pouvons citer *Prison break*, *Papillon*, *Escape from Alcatraz*, *Midnight express*), mais aussi français (*un prophète* par exemple). Il est donc question de fictions alors même que des documentaires existent bien qu'ignorés voire niés à propos de ce que nous pourrions qualifier de réalité carcérale, tout au moins à propos des prisons françaises¹. Si nous en revenons à Google et à ses 858 millions de résultats, nous ne trouvons pas, du moins immédiatement, de documentaires sur la prison. Tout porte à croire qu'il est plus confortable pour la société de fantasmer la prison plutôt que de la raconter.

Pourtant, plus de 70 000 personnes sont incarcérées dans les prisons françaises et, en grande majorité, seront à nouveau réintégrées dans la société. Les prisons font partie de notre société et ses pensionnaires également. Qui connaît les dimensions d'une cellule ? Les types de détention ? D'ailleurs, qui sait combien de personnes sont incarcérées ? Pour combien de temps ?

Même la notion du temps semble échapper à la plupart d'entre nous. 10 ans, 20 ans d'incarcération ne sont jamais assez lorsqu'il s'agit de crimes horribles. En effet, l'accent est le plus souvent mis sur le crime que sur la conséquence. On oublie la prison au profit de l'individu à enfermer et... à oublier. Pourtant, la durée moyenne des peines de prison en France est de l'ordre de 10 mois. Là encore, les grandes affaires criminelles dont nous abreuvons la télévision et, de manière plus générale, les médias, détournent l'attention sur l'infraction commise. Bien que ces mêmes médias prétendent la regarder depuis l'intérieur, ils relaient des informations croustillantes et anecdotiques sur la prison qui laissent la place à deux visions : cellules douillettes tous frais payés, activités multiples proposées ou encore mobilisation de tous les services sociaux pour aider le pauvre détenu, ou bien tout le contraire : violence, viols, abus d'autorité des surveillants, locaux vétustes, surpopulation.

¹ Nous pensons à « Le dossier télé/prison » réalisé en 1982 par Alain Moreau à la maison d'arrêt de la Santé.

Néanmoins, les études sur la prison, principalement depuis la sociologie, remontent aux années 40. Les études fondamentales sur le milieu carcéral demeurent cependant celles de Goffman et son ouvrage *Asile* et de Foucault dans *Surveiller et punir*, le premier analysant la prison comme une société, le second dans la société.

Dans ce contexte, qu'est-ce qui prévaut : punir au nom de la société ou réadapter à la société ? Les deux, dirons-nous, bien que les missions de l'administration se déclinent plus élégamment, en termes de garde et de réinsertion.

La question de la réinsertion est donc tributaire de l'opinion de la société à l'égard des prisons et de ses pensionnaires. Par extension, il en va de même pour la formation professionnelle considérée comme un « outil » de réinsertion.

Le travail que nous présentons est le produit de la rencontre entre deux institutions qui, apparemment, ne « vont pas ensemble » : l'École et la prison. Nous pourrions même dire la formation professionnelle et la prison. La première interrogation est de savoir sous quelles contraintes vit la formation professionnelle dans le milieu carcéral et ce qui la conditionne.

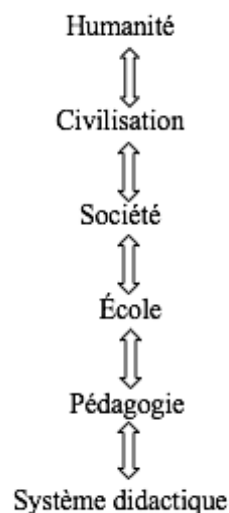
Nous proposons de présenter les notions théoriques utiles au développement et à la compréhension de notre thèse.

Conditions et contraintes

Ces notions sont au cœur même de la définition de la didactique. Yves Chevallard (2011) note la distinction relative à faire entre conditions et contraintes, la seconde tenant à l'inaltérabilité de la première. Les contraintes, regardées depuis une certaine position institutionnelle au sein de la société, apparaissent donc comme non modifiables. La tentation est alors grande d'oublier ces contraintes – voire de les nier – les considérant comme un « allant de soi » et donc de croire à ce que l'on est contraint de faire. Une nécessité s'impose, par conséquent, et consiste à rappeler que les contraintes avec lesquelles il faut compter ne sont pas seulement des conditions quasi modifiables que l'on renonce à modifier. En d'autres termes, on pourra déplacer les contraintes et modifier les conditions.

Tout savoir, toute connaissance est donc savoir d'une institution et un même objet de savoir peut vivre dans des institutions différentes à condition qu'il se soumette à un certain nombre de conditions et de contraintes afin de se maintenir dans l'institution. Pour les identifier, la TAD propose une « échelle à plusieurs niveaux qui rappelle les conditions " presque " modifiables que l'on renonce à modifier » (Ladage, 2008, p. 22). A ce propos, Chevallard souligne que le qualificatif « anthropologique » est là pour rappeler que l'étude scientifique du didactique – entendu qu'il y a du didactique lorsque quelque instance envisage de faire ou fait quelque chose

afin de faire que quelque instance apprenne quelque chose – doit être attentive à d'autres dimensions du réel social et que ce qui conditionne ou contraint le didactique n'est pas seulement... le didactique. Cette exigence s'incarne dans un outil clé : l'échelle des niveaux de codétermination du didactique (ENCD). Nous n'en retiendrons ici que l'échelle partielle suivante.



Cette échelle schématise ce qui détermine ce qui conditionne le didactique et est là pour rappeler qu'à chaque échelon siègent des conditions et contraintes spécifiques à ce niveau.

Notons qu'à part le niveau de l'humanité qui renvoie à une réalité historique – il n'y donc qu'une humanité – les autres niveaux renvoient eux à une pluralité.

Un système didactique est formé par trois sous-systèmes : les formés, les formateurs et l'enjeu didactique (remarquons que nous adaptons la formulation à notre propos : la formation professionnelle).

Sur ce niveau pèsent des conditions (dont certaines peuvent se constituer en contraintes) qui ont leur siège dans les niveaux supérieurs. Inversement, ce niveau impose des contraintes et crée des conditions qui jouent sur les autres niveaux. La double flèche doit être lue dans cette perspective : toute condition existante, créée ou modifiée en un niveau peut changer la donne à n'importe quel autre niveau. Les conditions et contraintes qui règnent au niveau de la société ou de la civilisation semblent par conséquent être les moins significatives pour celui qui regarde le fonctionnement d'un système didactique, voire les plus ignorées dont le formateur, par exemple, peut s'affranchir par un aménagement local de conditions appropriées. Or bien

souvent, ces niveaux globaux entrent bien dans la salle de cours, ne serait-ce qu'avec les stagiaires eux-mêmes.

Il apparaît indispensable à notre travail de garder en fait de sève cette échelle pour nous affranchir nous-même du simple repérage des évidentes contraintes du milieu carcéral et d'approfondir notre analyse de ce qui est favorable et de ce qui, au contraire, peut gêner la diffusion de la connaissance dans le cadre de la formation professionnelle en prison.

L'échelle des niveaux de codétermination du didactique tiendra place dans ce travail de fil conducteur à son élaboration. C'est à travers l'histoire qu'il nous semble pouvoir renseigner les échelons les plus génériques et ainsi tenter de comprendre comment s'est opérée la rencontre dont nous parlons et pourquoi. D'une manière générale, c'est vers la théorie anthropologique du didactique que nous nous sommes tournée car elle nous paraît à même « par son abord large, non sélectif, des faits didactiques, de nous permettre d'analyser (...) » (Ladage, 2008, p. 19), après les avoir repérées, les conditions et contraintes qui pèsent sur la formation professionnelle ainsi que leur nature.

Savoirs et transposition

Les enseignements professionnels sont différents des enseignements généraux puisqu'ils se destinent à l'acquisition de praxéologies et savoirs professionnels. Leur lieu d'enseignement est particulier également ; bien que l'école en soit toujours un lieu privilégié, des structures sont créées afin d'y diffuser ce type de praxéologies. Mais où sont décidés le choix de ces praxéologies et savoirs et par qui ou encore « comment “faire passer” dans un autre “ton institutionnel” sans “altérer” ? ou du moins, sans trop altérer, en contrôlant les altérations nécessairement imprimées. » (Chevallard, 1997). La question se pose d'autant dès lors qu'il s'agit de formation professionnelle. Dans la théorie de la transposition didactique Chevallard (1991) propose de repérer comme savoir de référence ce qu'il appelle « le savoir de ceux qui savent », autrement dit « le savoir savant ». Mais l'histoire des théories en didactique révèle que la notion de *savoir savant* ne va pas de soi en milieu professionnel, et que même la notion de *savoir* questionne dès lors qu'on tente de le repérer dans les gestes professionnels. C'est ainsi qu'avec le développement de la théorie anthropologique du didactique Chevallard introduit la notion de praxéologie. Le terme « savoir savant » est également abandonné par certains chercheurs en didactique au profit par exemple de celui de « savoir en acte » (Rogalski & Samurçay, 1994) ou encore de « savoir expert » (Johsua, 1997). Sans chercher ici à rentrer dans le débat touchant la recherche de notions utiles à nommer l'activité humaine en milieu professionnel (et ailleurs), retenons pour commencer que l'enseignement professionnel se

défini par sa finalité socio-économique donc au regard de la société. Il vit nécessairement sous une contrainte temporelle puisque les besoins de la société bougent, évoluent. Nous rejoignons là l'idée développée dans la théorie de la transposition didactique et notamment reprise par Johsua dans l'étude qu'il fait des savoirs experts, qui explique qu'un savoir est considéré comme une référence par une société donnée, à un moment de son histoire. Autrement dit, ce sont les institutions qui décident qu'un savoir sera ou non une référence effective, selon des critères sociologiques. Nous nous rapprochons du « ton institutionnel » mentionné plus haut et surtout de la théorie de la transposition institutionnelle et didactique, nécessaire à assurer ce que Chevallard appelle « la vie des savoirs » qui doivent vivre loin de leur lieu de fabrication dès lors qu'ils doivent être enseignés ou encore utilisés dans telle ou telle institution (citons les mathématiques utilisées dans de nombreuses institutions). Martinand (1986) avait lui introduit la notion de pratique sociale de référence, à propos des savoirs de référence nécessaire à l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école. Notons que pour les formations professionnelles la référence à « ceux qui savent », ou encore aux « pratiques sociales de référence » est essentielle car elle nous amène directement sur le lieu du travail, là où opèrent ceux qui savent le métier, indissociable de leur environnement professionnel.

L'adjectif « savant » entraîne nécessairement une interrogation à propos du « savoir à enseigner », particulièrement dans le cadre des formations professionnelles. Cette remarque nous renvoie directement à la noosphère, lieu où l'on pense et désigne, au sein du savoir savant, donc du savoir de ceux qui savent, ce qui est à enseigner. Cette notion, proposée par Chevallard (1991) qu'il qualifie lui-même de parodique, ne désigne pas une assemblée définie, mais une instance, dont la composition, l'importance et la reconnaissance varient d'une institution à l'autre, ayant un rôle de légitimation sociale, à la périphérie du système d'enseignement. La tâche de la noosphère consiste alors à désigner les savoirs à enseigner et leur renouvellement pour que le système didactique continue de fonctionner en lien avec les évolutions dans la société. Chevallard explique que le phénomène de vieillissement du savoir constitue le moteur du phénomène transpositif. Le savoir enseigné n'est alors plus regardé comme une simplification du savoir savant. En réalité, il est question « d'écologie » didactique des savoirs, concept introduit par Chevallard (1994) qui interroge les raisons et les conditions et contraintes de la présence de tels savoirs en tels lieux.

Dans ce travail il est question de transposition didactique et de transposition institutionnelle dans la mesure où, particulièrement dans le cas des environnements carcéraux la première est fortement déterminée par la seconde. Ceci nous invite à préciser le sens donné en TAD à la notion d'institution, qui a une portée très large devant nous aider dans l'analyse et la

compréhension du fonctionnement et des configurations complexes d'institutions dans le système pénitencier français.

Institution, sujet, objet, rapport

Le mot d'institution est, en TAD, tout ce qui peut être... institué. En ce sens, le « travail » est une institution, « la famille », « le repas dominical » pour exemple, pourvu qu'ils soient « marqués par certains rapports à peu près invariants à des objets emblématiques » (Ladage, 2008, p. 28). Les institutions sont donc des créations humaines au sein desquelles une personne en sera le sujet. L'assujettissement d'une personne à une institution peut survivre au-delà de la période où elle « appartient » à l'institution. Ainsi, un détenu deviendra – ou pourra devenir – un « ancien détenu ». Puisqu'il existe, de fait, plusieurs institutions, un individu y occupe différentes positions, selon les institutions en jeu, c'est-à-dire qu'il exprime différents assujettissements qui se révèlent dans le comportement. Ce qui introduit la notion de rapport puisqu'une situation d'apprentissage voit se rencontrer plusieurs institutions, et qu'un individu en formation appartient ou a appartenu dans le passé, à différentes institutions. Son rapport à la situation d'apprentissage existe donc sous la contrainte du rapport à cette même situation qu'ont les institutions et c'est du fait des interactions institutionnelles que la situation prend tout son sens. En d'autres termes, un individu sera un bon sujet de l'institution si le rapport qu'il entretient avec la situation est conforme à celui attendu par l'institution. La théorie des rapports ainsi développée par Yves Chevallard (2003), sur laquelle nous reviendrons, est la clé de voûte de notre analyse. C'est à nouveau à travers l'histoire que nous pourrions saisir les évolutions des rapports de la société à la prison, mais aussi à la formation professionnelle, rapports qui, nous le verrons, ne sont pas sans conséquence sur la vie voire la survie des systèmes didactiques.

La théorie des rapports personnels et institutionnels à un objet – dans notre cas, la formation professionnelle – et la notion d'assujettissement (Chevallard, 2003) nous permettent de rendre compte de l'existence ou non de tels rapports et, s'ils existent, de la manière dont ils sont vécus par tel sujet ou telle institution en telle institution. Il est à cet endroit toujours question de contraintes pouvant (éventuellement) peser sur la diffusion des complexes de praxéologies.

C'est lors du premier congrès international sur la théorie anthropologique du didactique à Baeza (2005a) qu'Yves Chevallard synthétise les principes de la TAD. La didactique « se définit en se donnant pour objet d'étude un certain ensemble de *conditions et de contraintes de la vie des sociétés humaines* » (p. 13). Cette définition s'adresse à toutes sciences – dites « dures » (mathématiques, physique, etc.) ou sociales – ces dernières étudiant « *comme des faits de nature* certaines des conditions et contraintes de la vie des sociétés » (p. 13). Un deuxième principe

énoncé dans ce même texte tient à la spécificité de la didactique qui la distingue des autres sciences en introduisant le concept de praxéologie qui « permet d'énoncer (...) cette définition : *la didactique se voue à étudier les conditions et les contraintes sous lesquelles les praxéologies se mettent à vivre, à migrer, à changer, à opérer, à dépérir, à disparaître, à renaitre, etc., au sein des institutions humaines* » (p. 14).

Notons dans cette définition la présence de la notion de praxéologies qui est donc engendrée par un besoin de « modéliser la connaissance en s'affranchissant des limitations imposées de façon plus ou moins subreptice par les notions jusque-là seules disponibles dans la culture courante, celle de *savoir* ou de *savoir-faire* notamment » (Ladage, 2008, p. 19). Ainsi, la modélisation en termes de praxéologies offre une méthode d'analyse des pratiques institutionnelles et personnelles permettant leur description, explicitation et étude de leurs conditions de réalisation.

Praxéologies

« Lorsqu'Yves Chevallard l'a introduite (...), le point de départ se trouvait dans la question suivante : de quoi naissent les objets et les rapports aux objets ? » (Ladage & Chevallard, 2017, p. 17). Voici comment Chevallard explique le sens qu'il donne à la notion de praxéologie et de quelle manière ce sens permet d'utiliser la notion comme un outil d'analyse des activités humaines (des personnes et des institutions). Une praxéologie se décompose en type de tâches, technique, technologie et théorie de sorte que pour accomplir un type de tâches, il faut mettre en œuvre une ou un certain nombre de techniques : c'est la praxis. « Cela noté, il convient de souligner que le découpage de l'univers des activités humaines en genres et types de tâches varie d'institution à institution et, dans le temps, au sein d'une même institution » (Chevallard, 2011, p. 32). En d'autres termes, une technique – une « manière de faire » – est une construction institutionnelle tout autant que personnelle, ce qui implique qu'une technique peut être dynamique ou, au contraire, statique. La notion de praxis nous intéresse dans le sens où elle questionne la capacité de mise en œuvre de telle ou telle technique. Reste à savoir au nom de quoi et pourquoi.

Finalement, la question qui se pose est pourquoi une technique permet(trait)-elle d'accomplir les tâches d'un certain type ? En TAD, la réponse à cette question, ou plutôt le discours qu'elle engendre, est nommée *technologie* (entendu comme le logos sur la « technè » du grec, signifiant « production »). Cependant, il n'est pas rare que la technologie (qui est donc le discours justificatif de la technique) renvoie une incomplétude, voire une incapacité à expliquer, aboutissant à une réponse de type « c'est comme ça », qui permet de faire accepter ou qui ne

fait rien d'autre que d'imposer l'usage de telle ou telle technique. Cette « autorité institutionnelle » appelle des explications supplémentaires que la TAD nomme le niveau de la théorie. Comme les trois autres éléments constitutifs de la notion de praxéologie, ce composant doit être entendu comme une construction personnelle et/ou institutionnelle. Le niveau de la théorie peut ainsi être porteuse de justifications plus générales de l'activité humaine, consistant en un discours raisonné d'une institution ou d'une personne relativement à un certain univers d'objets. Chevallard explique ce niveau théorique également comme « des systèmes d'assertions explicites ou implicites qui permettent de justifier, de comprendre, de produire (ou de contribuer à produire) des technologies et techniques. » (2011) En ce qui concerne notre travail, nous tenterons de repérer ce niveau dans les discours justificatifs des rapports des personnes et des institutions à la prison et à ses modes de fonctionnement.

La notion de praxéologie prendra également sa place dans la construction de notre dispositif méthodologique, nous y reviendrons.

Ces notions ainsi ébauchées nous permettent à présent de préciser la nature de ce travail de thèse et d'expliquer notre cheminement. Nous l'avons souligné, nous envisageons de définir les conditions et contraintes du développement et du fonctionnement de la formation professionnelle en prison en termes de rapports, qu'ils soient personnels ou institutionnels. Il s'agit là, nous semble-t-il, de « commencer par le commencement », d'autant que nous verrons qu'il n'existe que peu de ressources relatives à la formation professionnelle lorsqu'elle a lieu en prison, ni dans la littérature scientifique, ni précisément à travers les textes de loi qui encadrent les activités proposées en prison alors que, lorsqu'il s'agit de la formation professionnelle en dehors de ce contexte particulier, la littérature scientifique abonde. Par conséquent, il nous est difficile de nous appuyer sur des données empiriques déjà existantes, les dernières datant de 1981 (Fize), nous y reviendrons.

Ce constat nous invite à questionner l'apparente évidence de la formation professionnelle en prison. La notion de rapports exprimée en termes de praxéologies interroge le comment et le pourquoi et nous nous demandons si en prison, les choses - peut-être paradoxalement - ne vont pas d'elles-mêmes, comme s'il n'était pas nécessaire de créer autre chose pour que la formation soit professionnelle. Pourtant, nous le verrons dans la deuxième partie, nous appuyant dans un premier temps sur les éléments socio-économiques du contexte, différentes notions doivent être mises en débat : les institutions en jeu, c'est-à-dire l'École (dans une large acception) et la prison, la discipline dans un sens pluriel, le temps et l'espace. Nous verrons qu'engagée dans

l'ENCD, l'analyse de ces notions renseigne les niveaux les plus génériques : civilisation, société et École.

Tout notre travail est élaboré comme un *parcours d'études et de recherche*, démarche méthodologique développée au sein de la TAD qui « étudie elle aussi l'évolution historique de l'enseignement scolaire où elle montre que les raisons d'être des objets étudiés ont pu être apparentes un jour, mais aujourd'hui les connaissances enseignées n'apparaissent plus comme constitutives de réponses à des questions dûment explicitées » (Ladage & Chevillard, 2017, p. 66). C'est par conséquent, en élargissant le propos, avec des questions que nous aborderons ce mémoire de thèse, bien que nous avancions l'hypothèse que l'enseignement professionnel en prison vit des altérations.

C'est donc depuis les notions dont nous venons de dresser un bref aperçu que nous avons envisagé notre enquête de terrain. En effet, les questions que nous nous sommes posées sont relatives aux rapports à la formation professionnelle, aux métiers, à la prison, aux détenus somme toute, relatives à toutes les interactions personnelles et institutionnelles qui influencent le déroulement des formations en prison.

Revenons un court instant sur l'échelle des niveaux de codétermination du didactique. L'objectif de notre enquête de terrain est de permettre une analyse de ces niveaux, c'est-à-dire ce qui se passe en termes de formation professionnelle « entre les murs », tout en tâchant de repérer ce qui se joue en dehors de ces murs qui en déterminerait son fonctionnement. A cette fin, nous avons identifié trois populations qui jouent un rôle majeur, pour ne pas dire évident : l'administration pénitentiaire « locale »², les formateurs et les personnes détenues.

Notre enquête se voulant nationale, c'est à tous les établissements pénitentiaires que nous voulons nous adresser et aux plus grands nombres de personnes détenues qui suivent ou ont suivi une formation professionnelle. Nous sommes entrée en contact avec la Direction de l'Administration Pénitentiaire (DAP) à cet effet, une des contraintes majeures de ce protocole étant d'obtenir une autorisation à conduire notre recherche. Nous le détaillerons dans notre troisième partie car, bien qu'un accord de principe nous ait été donné au démarrage du travail de thèse, le questionnaire destiné à l'administration pénitentiaire n'a finalement pu être diffusé par le bureau de la DAP en charge des études et recherches qui devait par ailleurs également nous fixer les modalités de diffusion du questionnaire à destination des personnes détenues. Sur ce dernier point, c'est avec nos propres moyens que nous avons réussi à saisir 54 répondants.

² C'est à travers des éléments du contexte que nous avons ciblé les chefs d'établissements, les services pénitentiaires d'insertion et de probation, les responsables locaux de formation

Notre population principale est donc représentée par les formateurs auprès de qui, nous situant dans une démarche qualitative, nous avons conduit des entretiens afin de faire exprimer les praxéologies des répondants ou, dit autrement, leurs rapports à la formation professionnelle, à la prison, au public carcéral.

La présentation et l'analyse de nos résultats montrent, sans surprise, que toutes les conditions matérielles ne sont pas réunies dans le cadre des formations professionnelles. Toutes les techniques nécessaires à l'apprentissage de tel métier ne peuvent en effet être mises en œuvre. Nous verrons surtout qu'il existe des conditions et contraintes à d'autres niveaux qui questionnent notamment le phénomène de transposition institutionnelle et didactique et, de fait, l'efficacité des formations professionnelles en prison ainsi que le fonctionnement même des systèmes didactiques.

PREMIERE PARTIE :
La formation en prison et ailleurs

Introduction

Dans cette première partie, nous nous sommes donné pour ambition de poser le problème général qui oriente notre recherche : celui de la nature des conditions et contraintes qui gouvernent la formation professionnelle dans les prisons françaises.

Les prisons sont des créations de la société et le traitement du détenu est inhérent aux bouleversements et évolutions sociaux et sociétaux. Nous souhaitons en rendre compte dans ce qui suit, mêlant dans un premier temps l'histoire de la formation professionnelle et des prisons à celle de leur rencontre.

C'est également à travers la loi que nous trouvons des explications, à partir de principes qui émanent d'instances supranationales jusqu'aux textes de loi français qui situent la formation professionnelle dans la mission de réinsertion de la prison.

Depuis le 1^{er} janvier 2018, la formation professionnelle, à l'instar de ce qu'il se passe dans le monde libre, est prise en charge par les conseils régionaux, ce qui n'est pas sans conséquence sur la détermination des formations professionnelles, eu égard le changement de leur mode de gestion.

La formation professionnelle s'inscrit dans le parcours d'exécution de la peine, projet global institutionnalisé dans le Code de procédure pénal par la loi pénitentiaire du 24 novembre 2009. On peut se demander si ce parcours n'est pas envisageable au sens propre du terme. C'est à travers l'architecture des prisons et l'étude de leur lieu d'implantation que nous pouvons saisir là encore des contraintes, sinon des incohérences au regard du déroulement et de l'organisation des formations professionnelles. Nous pourrions même dire au regard des formations car l'étude de l'offre de formations dans les prisons françaises dénote, bien qu'apparemment riches, de propositions de formations professionnelles finalement peu variées et d'une confusion relative à la définition même de *formation professionnelle*.

Cette confusion se retrouve dans la littérature scientifique où il n'est quasiment jamais question de formation professionnelle, mais le plus souvent d'éducation, voire d'activités. Pourtant, la littérature scientifique à propos de l'objet de notre étude abonde lorsqu'il s'agit de l'analyser hors de murs d'une prison.

Notre revue de littérature questionnera l'objectif de l'éducation en prison, pour l'institution pénitentiaire et pour la personne détenue puis nous proposons un état des lieux de la formation professionnelle à l'aune des objectifs qu'elle revêt pour un public « en difficulté ».

Chapitre 1

Une question de dignité humaine

Afin de comprendre pourquoi et comment la formation professionnelle s'est imposée dans les établissements pénitentiaires, il est nécessaire de comprendre l'évolution de la prison et, en parallèle, celle de la formation professionnelle. Nous nous sommes penchée sur le cas de la société française et, parfois, des sociétés occidentales, saisies dans leur historicité.

1. La réalité historique à l'épreuve des idéologies

1.1. *Des citoyens et des prisonniers*

Déjà en 1791, Talleyrand, dans son « rapport sur l'instruction publique »³ pose cinq principes fondamentaux comme base de l'instruction visant à la rendre accessible à tous, sans distinction de fortune. Dans la même mouvance révolutionnaire, Condorcet, en 1792, dans son rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique, énonce ce qui peut être considéré comme une première ébauche de définition de la formation des adultes :

Nous avons observé que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent de l'école, qu'elle devait embrasser tous les âges ; et qu'il n'y en avait aucun où il ne fut plus utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire, que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites⁴.

Préserver la dignité humaine et instruire le peuple sont les pierres angulaires de cette nouvelle société. En cette époque de révolution, l'éducation du peuple ne s'énonce plus comme un vœu, mais comme un projet sociétal. C'est par ailleurs depuis les inspirations révolutionnaires que se sont vu exister le conservatoire national des arts et métiers, sous l'impulsion de l'abbé Henri Grégoire en 1794, et l'école centrale des travaux publics née la même année et rebaptisée un an plus tard « école polytechnique ». Il faut attendre le XIX^e siècle, où naît le suffrage universel et construit la société industrielle, pour que ce projet se précise tant en termes de fondements idéologiques qu'en termes de pratiques.

³ Rapport sur l'instruction publique, fait, au nom du Comité de constitution, à l'Assemblée nationale, les 10, 11 et 19 septembre 1791, par M. de Talleyrand-Périgord, ancien évêque d'Autun. Imprimé par ordre de l'Assemblée nationale. Paris, Baudouin, 1791

⁴ <http://caillaudp.free.fr/enseignement/MIscieduc/Histoiredroitformation.pdf> consulté le 9 mai 2016

C'est en effet après la révolution de 1830 que se développent les initiatives tendant à favoriser l'éducation du peuple. L'industrialisation, les évolutions politiques avec le suffrage universel pour les hommes, les colonisations, appellent un progrès de l'instruction. Cette éducation se produit sous l'effet de conjonctures politiques et économiques et, par conséquent, est portée par des groupes sociaux divers. Les cours du ministère de l'instruction publique représentent le volet le plus important. Promulguée par la Loi Guizot⁵, l'éducation des adultes se dispense dans les écoles, qui doivent posséder un cours d'adultes. Les ambitions sont claires : il s'agit de résorber l'illettrisme et l'éducation des adultes doit en tous points se caler sur les contenus de l'instruction élémentaire. Cependant, il est alors plus question de l'éducation du peuple, en général, les adultes ne constituant pas une catégorie clairement définie. Pour illustration, la loi du 22 février 1851 élaborée par l'Assemblée nationale de la Deuxième République crée le contrat d'apprentissage et fixe la durée de travail pour les apprentis de 12 à 14 ans et ceux de 14 à 16 ans. Il s'avère que le public est constitué de jeunes adultes, la tranche d'âge étant les 13-20 ans.

Parallèlement à l'initiative étatique, des groupes divers organisent l'éducation du peuple sous le nom d'éducation populaire. Ces groupes se multiplient, sous l'influence d'une rivalité entre mouvements confessionnels et mouvements laïques. Même si le mouvement s'essouffle au début du XX^e siècle, témoin de la difficile rencontre entre les intellectuels et le peuple par l'éducation, il n'en reste pas moins que combattre l'ignorance du peuple afin de ne pas mettre en péril les institutions républicaines (Carré & Caspar, 2007) – référence sera faite à l'affaire Dreyfus et ses dérives antisémites – témoigne du plein essor de l'éducation des adultes alors que l'instruction du condamné peine à s'installer dans le milieu carcéral.

Même si dans les textes, on trouve des références à la prison depuis l'Antiquité, la plupart des historiens ne s'intéressent à son fonctionnement que depuis 1789. Il faut dire que pendant toute la période du droit monarchique, l'emprisonnement n'est pas une peine, mais un moment d'attente du jugement ou du châtement. La période couvrant l'après-révolution jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale (1789-1944) voit naître la conception moderne des prisons : la privation de liberté est reconnue comme peine à part entière. Comme l'indique un récent rapport⁶ :

En 1789, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen a posé les bases juridiques qui, aujourd'hui encore, fondent le système répressif français. Elle a affirmé la règle de la présomption d'innocence et le principe selon lequel la loi n'établit que des peines strictement et évidemment nécessaires.

⁵ Loi sur l'instruction primaire, Loi Guizot du 28 juin 1833

⁶ Rapport de la cour des comptes « garde et réinsertion – la gestion des prisons » (2006)

L'adoption en 1791 du premier Code pénal place en effet l'enfermement au centre du dispositif judiciaire, « les châtiments devaient corriger ou éliminer les coupables et dissuader ceux qui seraient tentés de les imiter. » (Rostaing, 1997, p. 32). « Les hommes de la Constituante » suppriment les châtiments corporels comme le marquage au fer rouge, le pilori ou le fouet, châtiments qui souvent précédaient la mort. D'ailleurs, c'est par la description du supplice de Robert François Damiens en 1757 que commence l'ouvrage *Surveiller et punir* (Foucault, 1993). La loi du Talion ne pouvant plus exister dans une société en pleine évolution, les penseurs des Lumières remettent en question l'expiation du mal par le mal : la société bascule vers une expiation de la faute par l'âme, la prison représente un châtiment de l'âme. Il est bien question du niveau de la société puisque c'est à travers les cahiers de doléances pour les états généraux de 1789 que le peuple demande l'adoucissement du système pénal. La Déclaration des droits de l'homme le stipule dans l'article 8 : « La Loi ne doit établir que des peines strictement et évidemment nécessaires », abrogeant toute souffrance physique si cette dernière n'est pas utile à la société. L'Article 2 du Code criminel révolutionnaire de 1791 entérine la suppression de la torture : « la peine de mort consistera dans la simple privation de la vie, sans qu'il puisse être jamais exercé aucune torture envers les condamnés ». « Tout condamné aura la tête tranchée » (Art. 3). En cette période révolutionnaire, la liberté est désignée comme le bien le plus précieux dont un individu sera privé s'il viole le contrat social. La prison, comme dit précédemment, devient le pivot de la sanction pénale.

Il faut donc de nouveaux lieux d'enfermement et les autorités locales, dans un souci de moindres frais, se tournent vers des locaux existants : couvents, abbayes, châteaux, hôpitaux. Cependant, prévenus et condamnés partagent ces mêmes locaux et très rapidement, l'insalubrité, la promiscuité dont découlent de mauvaises conditions de vie s'installent si bien que certains détenus préfèrent les travaux forcés au sein des bagnes à l'emprisonnement (Petit, Faugeron, & Pierre, 2002). L'on assiste alors à la naissance des maisons centrales qui se différencient des maisons d'arrêt : les condamnés se séparent des prévenus. Centrales parce que sous la responsabilité de l'administration centrale du ministère de l'Intérieur, parce que financées par l'état central et enfin parce que placées au centre d'une circonscription à l'origine militaire (Febrer, 2009). C'est ainsi que « Les maisons centrales furent pendant longtemps de grandes manufactures textiles, avec des femmes à la filature, des hommes au tissage et des enfants qui rattachaient les fils » (Carlier, 2009, p. 9). Les entrepreneurs trouvent une main-d'œuvre bon marché, surveillée gratuitement par les « gardiens », mais des abus vont rapidement voir le jour. L'archi-dominance de l'entreprise traduit au quotidien l'impossibilité de mettre en œuvre une politique pénitentiaire cohérente, en accord avec les orientations

réformatrices constamment affichées depuis 1791. Comme le souligne Foucault (1993), l'amendement du détenu ne passe pas seulement par le travail, bien que ce dernier en soit un moyen. L'instruction est indissociable de la préparation d'un délinquant à reprendre sa place dans la société. Mais comme l'évalue Perrot (1980), l'offre d'enseignement est alors de trois heures par semaine, l'école étant facultative et prise sur le temps de travail salarié du prisonnier. Malgré les bonnes intentions et les idées nouvelles tendant à rendre le détenu meilleur non seulement par la lecture et le calcul, mais aussi par des enseignements d'ordre moral, les soucis d'intimidation et d'expiation l'emportent sur l'amendement.

Ainsi, la Révolution, la République, l'Empire, périodes sous lesquelles la sanction pénale fut renouvelée, n'ont pas imposé l'idée de rachat qui reste étrangère à l'idéal laïc et la prison reste un lieu de punition.

1.2. La prison repensée vers l'instruction du prisonnier

C'est sous la Restauration que commence un grand projet de rénovation des prisons en même temps que l'amendement du prisonnier redevient l'objectif essentiel de la prison. Le travail, l'éducation religieuse et la morale en sont les pivots. Dès 1815, on trouve des écoles élémentaires dans les prisons. Cependant, elles ne sont pas confiées à des instituteurs, mais, rappelant que les philanthropes ont été l'un des rouages essentiels des prisons sous l'Ancien Régime, à des philosophes tels Benjamin Appert, mais aussi quelques aristocrates qui se réclament de la monarchie et du christianisme. Bénévoles, ils détestent les prisons et s'inscrivent dans une mission de charité des prisonniers. Autour de 1830, les philanthropes engagent « un processus d'hygiénisation des prisons et [s'inscrivent] dans la volonté politique de leur contrôle par la société civile » (Carlier, 2009, p. 10). Leur règne fut de courte durée et, passé 1830, le discours des doctrinaires (citons Guizot, Thiers, Rémusat ou encore Duchâtel) est sans appel : les prisons coutent cher et produisent épidémie, homosexualité et récidive. Précisons que les doctrinaires étaient sous la Restauration un groupe de royalistes qui espéraient réconcilier la monarchie avec la révolution. Pour enrayer la montée de ces trois fléaux, une conclusion s'impose : il faut supprimer les prisons. Alors, que faire des délinquants ? Les éloigner. C'est ainsi que les milieux politiques et juridiques privilégient le modèle anglais de transportation pénale : les prisonniers sont déportés à l'étranger, principalement en Angleterre, en Suisse, mais aussi aux États-Unis. Cependant, Charles Lucas, alors président du Conseil des inspecteurs généraux des services administratifs, préconise, lui, l'enfermement. C'est par ailleurs dans cette optique qu'il va s'intéresser au monde des prisons et proposer une réforme globale du système pénitentiaire.

Au hasard de l'histoire, Tocqueville, alors magistrat, est envoyé en mission en Amérique pour y étudier les modèles carcéraux. Un concept, né de ce voyage, défend le système pennsylvanien où chaque détenu est isolé dans une cellule, 24 heures sur 24. Ce système s'oppose au modèle de la prison d'Auburn, système dans lequel les prisonniers vivent en commun le jour, en silence, et sont encellulés individuellement la nuit. Dans un souci d'éradication des trois fléaux (épidémie, homosexualité, récidive), c'est le modèle pennsylvanien qui fait l'objet d'un nouveau modèle de construction des prisons : la structure panoptique. Le principe, imaginé par Jeremy Bentham, philosophe anglais, repose sur une figure architecturale telle

qu'à la périphérie un bâtiment en anneau ; au centre, une tour ; celle-ci est percée de larges fenêtres qui ouvrent sur la face intérieure de l'anneau ; le bâtiment périphérique est divisé en cellules, dont chacune traverse toute l'épaisseur du bâtiment ; elles ont deux fenêtres, l'une vers l'intérieur, correspondant aux fenêtres de la tour ; l'autre, donnant sur l'extérieur, permet à la lumière de traverser la cellule de part en part. Il suffit alors de placer un surveillant dans la tour centrale, et dans chaque cellule d'enfermer un fou, un malade, un condamné, un ouvrier, un écolier. (Foucault, 1993, p. 233).

Ce modèle peut donc être mis en œuvre pour les hôpitaux, les écoles et les prisons. En réalité, si Bentham a mis en avant l'exemple de la prison, c'est parce qu'elle est censée assurer plusieurs fonctions : de contrôle, d'instruction et de réinsertion. Foucault attirera par ailleurs l'attention sur le modèle panoptique imaginé par celui que l'on considère comme le père de l'utilitarisme⁷ dans *Surveiller et punir*. Cependant, « au moment où l'utopie pénitentiaire fait confiance à la géométrie (...), elle s'intéresse peu à un système de surveillance panoptique, mais beaucoup plus à une organisation de l'espace qui (...) limiterait la récidive » (Petit et al., 2002, p. 53). Rattrapé par des réalités budgétaires, le modèle panoptique est abandonné au profit de constructions de formes variables dans la perspective de penser les droits de l'homme sous forme d'intégrité physique des détenus qu'il va s'agir d'assujettir à « de bonnes habitudes » par le travail, l'instruction ou la religion.

Charles Lucas, dans *De la réforme des prisons* (1836), fait de l'instruction la base de sa théorie sur la réforme pénitentiaire. Selon lui, la question de l'emprisonnement est une question d'éducation, cette dernière pouvant à elle seule servir d'instrument pénitentiaire. C'est à ce titre que la circulaire (Rémusat, 1840)⁸, qui complète la loi Guizot de 1833, va déclencher le recrutement d'instituteurs en prison. Malgré cette bonne volonté motivée par des convictions humanistes, les premiers instituteurs ne sont recrutés que de façon marginale au point où des années plus tard, « en 1868, on ne recense que 19 instituteurs laïques parmi les employés (...)

⁷ Nous n'entrerons pas dans les détails, mais notons que l'utilitarisme est une doctrine en philosophie politique

⁸ Circulaire sur l'instruction primaire du 24 avril 1840 rédigée par le ministre secrétaire d'état de l'intérieur Charles Rémusat

et dans les prisons pour femmes ce sont toujours des religieuses qui dispensent l’instruction » (Febrer, 2009, p. 38). Le rapport établi en 1872 par le vicomte d’Haussonville⁹ renforce ce douloureux constat : il n’existe que 28 instituteurs pour l’ensemble de la France dont 21 internes dans les maisons centrales et seulement sept externes dans les 402 prisons départementales où la population pénale est en majorité analphabète. À Paris, pour 5 000 détenus, ils ne sont que deux.

La réflexion – pourtant riche en ce milieu de XIX^e siècle – sur le traitement des détenus, précisément en termes d’éducation, s’affaiblit et l’amendement du prisonnier à travers l’instruction n’est plus à l’ordre du jour. Plusieurs explications sont possibles. Comme le souligne Carlier (1997), historien spécialiste de l’administration pénitentiaire, l’instituteur en prison se trouve finalement principalement affecté au service du secrétariat des directeurs. Ainsi, il songe plutôt à faire carrière, utilisant son statut comme tremplin pour accéder à la fonction de directeur ou alors est résigné à « ne s’occuper que mécaniquement de sa tâche » (p. 115). Situation d’autant plus catastrophique que l’on sait que les personnes emprisonnées ne maîtrisent ni la lecture, ni l’écriture, sont pauvres, que la voracité des entrepreneurs entraîne qu’ils disposent de tout le temps des prisonniers et enfin que ces derniers manquent d’intérêt pour leur instruction. Cependant, il est probable que la raison se situe dans une tout autre logique. Ne serait-il pas question de ne pas favoriser l’intelligence du criminel par l’instruction afin de ne pas le rendre plus rusé et donc plus dangereux pour la société ? C’est l’argument avancé par l’historienne Michelle Perrot (2003) pour qui il existe une certaine volonté de limiter l’instruction des condamnés de la part des directions, hostiles à toute organisation d’un enseignement primaire dans les établissements. Perrot distingue, à l’égard de l’éducation, les classes supérieures dont l’intelligence est le but et le moyen, des classes inférieures pour qui il s’agit d’instruction professionnelle, morale ou religieuse, toute émancipation intellectuelle ne pouvant être réinvestie, faute de ressources et de possibilités d’accéder à toute forme de loisirs. Ainsi, seules les notions élémentaires de lecture, d’écriture et de calcul sont enseignées, avec parcimonie.

C’est d’autant plus regrettable qu’à cette époque, 18% des femmes détenues seulement peuvent fréquenter l’école où elles apprennent les rudiments de la lecture, de l’écriture et du calcul, alors que 66% d’entre elles sont totalement illettrées. Chez les condamnés masculins, dont près de la moitié restent illettrés (44%), seuls 15% sont admis à l’école. Pour ceux-ci que l’on présente comme des privilégiés, les résultats scolaires ne peuvent être que décevants : ils reçoivent une heure d’enseignement journalier dans le meilleur des cas, après 12 à 14 heures de travail exténuant. Quant aux prisons départementales, en 1869, on ne compte que 9 instituteurs pour 402 départements. (Febrer, 2009, p. 44)

⁹ Rapport N°1676 de M. le vicomte d’Haussonville sur le régime des établissements pénitentiaires dans le cadre d’une enquête parlementaire

La cause pénitentiaire fait débat entre criminologues et pénalistes. A contre-courant, Lombroso, médecin, avance que l'on naît criminel et que cela se soigne alors que Ferri, juriste et militant socialiste, estime que c'est la société inégalitaire qui est responsable de la production de la délinquance. Éclectique, du moins prétendant l'être, Tarde, sociologue et psychologue social, comprend très tôt l'aspect caricatural de la théorie lombrosienne, qui peut par ailleurs prêter à maintes dérives, et s'accorde à penser que le système d'appréhension développée par Ferri a une autre cohérence. Il s'opposera par la suite aux idées pénitentiaires positivistes de Ferri,

qui entendaient substituer la *peine-défense* et la *peine-éducation* à la *peine châtime*nt et appelaient de leurs vœux un *régime pénitentiaire dans le sens de la rééducation du délinquant*, appuyé sur deux principes essentiels... :1° la *sériation des délinquants* ; 2° *L'orientation professionnels des délinquants* (Carlier, 1989, p. 28)

On le voit bien, la responsabilité du délinquant est remise en question et, par conséquent, l'idée de la prison qui châtie. La prison doit devenir un lieu de traitement plutôt que lieu de punition (Carlier, 2009). Il est certain que dans ce mélange de théories, la place de l'enseignement pose également question, particulièrement dans cette France républicaine qui a entamé un vaste programme d'instruction publique et qui ne veut pas laisser en dehors de ce combat idéologique les prisons.

1.3. La formation du peuple s'accélère, la prison recule

En effet, des initiatives se multiplient, notamment en termes de formations techniques et professionnelles des adultes. Les entreprises, en plein essor industriel, désertent les villes et s'implantent dans des zones peu urbanisées. Elles prennent en charge la formation initiale professionnelle, mais également des formations de spécialisation par cours du soir. L'enseignement général se développe tout autant : en même temps que les républicains s'attachent à laïciser l'enseignement élémentaire public, la loi du 11 décembre 1880 met au nombre des établissements d'enseignement primaire publics les écoles manuelles d'apprentissage, loi par conséquent à l'origine de l'enseignement technique. Cependant,

la loi de 1880 traduisait l'hésitation des élites républicaines entre les deux modèles de formation, primaire supérieur ou technique. La supervision des écoles techniques existantes y était en effet confiée simultanément au ministère du Commerce et à celui de l'Instruction Publique. (Brucy & Troger, 2000, p. 11).

Comme pour clore un débat entre partisans de l'enseignement général et partisans de l'enseignement technique, en 1892 est créée la Direction de l'enseignement technique au ministère du Commerce qui récupère la tutelle de l'ensemble des écoles à vocation technique. A la fin du XIX^e siècle, l'éducation du peuple est perçue comme une solution de la question

sociale. Léon Bourgeois le souligne dans sa doctrine dite du solidarisme « qui implique pour tous les individus des droits à une éducation (...) » (Damon, 2007). Est-il alors question de former des adultes ? A quoi ? Selon des historiens de l'éducation (Lescure, Laot, & Al., 2008), éduquer le peuple consiste en une moralisation qui sous-tend de faire accepter à l'ouvrier sa condition. Ces mêmes auteurs estiment que la formation professionnelle se produit essentiellement au travail et fait l'objet de peu d'intérêt, malgré le foisonnement de créations d'établissements d'enseignement professionnel. Il faudra en effet attendre l'entre-deux-guerres pour voir apparaître la formation professionnelle des adultes. La crise économique et l'accroissement du chômage des années 30 entraînent de favoriser la création de centres de formation professionnelle pour les travailleurs adultes en chômage, mission confiée au ministère du Travail. Ce ministère va donc se substituer à l'instruction publique dans un domaine qui était jusqu'alors réservé à cette dernière. Le clivage éducation/formation persiste dans ce constat, ce que confirment Brucy et Troger (2000), professeurs en sciences de l'éducation, pour qui « la mise en œuvre de dispositifs (...) suggère que la formation en entreprise vise désormais en priorité le public adulte et que la formation professionnelle initiale des jeunes relève majoritairement de la forme scolaire publique » (p. 15).

A la fin de cette période de transition, « la formation s'est mise en phase avec sa décennie en rééquilibrant ses composantes pour répondre à de nouveaux enjeux : la production de qualification pour accompagner l'histoire économique, le soutien à un monde ouvrier naissant à la recherche d'arguments face au pouvoir patronal, le développement de l'individu – et non plus son instruction, réalisée désormais par l'école – pour son épanouissement. (Carré & Caspar, 2007, p. 28)

La formation professionnelle est donc affaire... de professionnels. Ce que confirmera plus tard la loi de 1971 instaurant « la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » et qui, par son inscription dans le Code du travail, renforce la dichotomie entre formation et éducation. Nous y reviendrons plus loin.

Si la formation professionnelle vit une période de transition, l'administration pénitentiaire vit, elle, une période de léthargie. Tarde est mort en 1903 et deux professeurs de droit, Cuhe et Roux, vont dominer l'idéologie pénale pendant cette période. Bien qu'ils ne croient pas plus que Tarde à la possibilité d'amendement qu'offre la prison, ils considèrent que la peine doit conserver un caractère moral, forcés par l'opinion publique qui croit que le coupable doit expier sa faute (Carlier, 2009; Febrer, 2009). Mais le combat idéologique fait place à « la crise de la répression » due, selon les pénalistes, au laxisme des tribunaux. Cette crise n'est pas sans conséquence : des prisons ferment faute de condamnés et, le 19 février 1912, un arrêté supprime les emplois d'instituteurs externes dans les établissements. La prison se replie sur elle-même et ses portes se referment sur ses seuls agents pénitentiaires. Au sortir de la Première Guerre

mondiale, les surveillants, couverts de décoration ou mutilés, bénéficient d'un surcroît de considération et se voient confier la double mission de garde et d'amendement du prisonnier (Carlier, 2009). Cette situation où idéologie et réformes sont mises en sourdine, va perdurer jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale.

Si en prison, il est question d'empêcher la récidive, n'est-il pas question dans la société d'empêcher le crime ? Le prisonnier est une émanation du peuple. On ne naît pas détenu. Il est à noter que les discours sur l'éducation diffèrent alors peu des discours sur la prison : « lutter contre le cabaret, la débauche, contre les mille appâts, d'apparence séductrice qui attirent chaque soir la foule désœuvrée » (Carlier, 2007) en même temps qu'en prison, « les jeux et les beuveries sont interdits (...). Il faut éduquer par l'occupation (...) » (Rostaing, 1997, p. 38). Ainsi, éduquer l'ouvrier peut l'éloigner des tentations perverses, à l'instar du prisonnier.

Cependant, alors que l'éducation du peuple s'inscrit dans l'ambition de réduire les inégalités socio-économiques, celle du prisonnier est abandonnée et, dans la foulée, toute perspective d'amendement. Même si pendant un demi-siècle le débat pénitentiaire fut passionné, il n'en restera pour finir que la loi de 1875 qui organisera simplement la séparation prévenus/condamnés, instituera les réductions de peine et accentuera la tutelle de l'État.

Bien avant cela, John Howard, héritier d'une richesse considérable, est nommé en 1773 haut shérif du comté de Bedford, Angleterre, et la supervision de la prison du comté est devenue une de ses responsabilités. Choqué par les conditions qu'il y a trouvées – les geôliers sont payés par les prisonniers pour la nourriture, la literie et d'autres installations et les enfermés doivent s'acquitter d'une somme avant de sortir, ce qui implique que certains restent en prison même s'ils ont purgé leur peine ou (pire) sont innocents, faute de paiements – a sillonné l'Europe pendant plusieurs années et en tirera quatre ouvrages. *The state of the prisons, in England and Wales, with preliminary observations and an account of some foreign prisons and hospitals*, l'un d'eux, aura pour conséquences deux recommandations : il réclame d'une part une plus grande salubrité des locaux et des conditions d'enfermement, d'autre part une réclusion sévère (interdiction de boire de l'alcool, de jouer), dans une optique d'amendement du détenu. Il préconise donc des « formes de travail organisées suivant la force et le degré de culpabilité du condamné » (Combessie, 2009, p. 72). Howard sera en quelques sortes le précurseur des investigations dans les prisons.

1.4. Former le peuple, éduquer le prisonnier : un décalage

La Libération marque l'histoire contemporaine de la formation. La période de 1945 à 1955 imprime le champ de la formation professionnelle. La guerre a entraîné des conséquences politiques, économiques et sociales et un bon nombre de pratiques éducatives de l'adulte naissent, sans pour autant porter le terme unique de formation.

Pour les besoins de la reconstruction, la France fait venir de ses colonies une main-d'œuvre en grande majorité illettrée. Bien que la formation de cette population prenne l'appellation « alphabétisation », c'est bel et bien toujours dans un souci de normalisation du niveau d'instruction visant l'insertion et la professionnalisation que des cours à destination de ces adultes sont promulgués. Le pays est donc un énorme chantier et, outre ce qui vient d'être évoqué en termes d'alphabétisation, les qualifications manquent. L'idée est donc de former en quelques mois des manœuvres spécialisés et de le « jeter » immédiatement dans la production. Peu importe le niveau d'instruction générale, seules les compétences professionnelles comptent dans ce contexte économiste. C'est ainsi que la « FPA », d'abord formation professionnelle accélérée puis formation des adultes, n'a jamais été autant utile et est perçue, non sans difficulté, comme « une contribution à la régulation du marché de l'emploi » (Carré & Caspar, 2007, p. 29). Parallèlement à la formation de nouveaux ouvriers, le perfectionnement n'est pas en reste, faute de salariés qualifiés. Les formations promotionnelles permettant l'acquisition d'une qualification supérieure en cours d'emploi voient le jour sous deux formes ou plus précisément deux idéaux. Le premier est économique et se traduit par la formation continue des salariés en cours du soir, du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CPA) au diplôme d'ingénieur. La seconde est sociale et s'inscrit dans la volonté de réduire les inégalités devant l'offre éducative. Ainsi, l'offre de formations promotionnelles est proposée par les grandes entreprises qui développent des filières internes et l'éducation nationale, garante des valeurs républicaines, qui permet l'accès à des diplômes facilitant la mobilité professionnelle. Cependant, l'éducation ouvrière vit une période de déclin en cette période d'après-guerre et le mouvement ouvrier n'a plus d'offre éducative ouverte à tous publics. Les syndicalistes « prennent le relais » et proposent des formations internes à destination des cadres et des militants. Le syndicalisme prend de plus en plus de responsabilités au sein de l'entreprise, mais également dans des organisations paritaires, comme la sécurité sociale ou les prud'hommes, et bien entendu les comités d'entreprises. Ce pouvoir grandissant permet l'intérêt des autorités : en 1957 est votée la loi sur le congé éducation ouvrière, premier droit d'absence pour formation dans le droit du travail¹⁰.

¹⁰ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000315617>

La formation syndicale est donc reconnue et ouvre une autre voie de production d'élites, tout comme l'éducation populaire.

L'éducation populaire, qui s'était essouffée au début du siècle, saisit la reconstruction après la libération comme une opportunité pour « refonder l'homme et la société ». Considérant le développement culturel comme facteur de progrès, tant en termes de lutte contre les inégalités sociales qu'en termes de participation au débat politique, ce mouvement axe ses actions sur la culture. Nous citerons *Peuple et culture*, réseau d'associations d'éducation populaire, qui, à partir de « l'entraînement mental » devient « une véritable école de pensée pour la formation des adultes (...) et le creuset de la réflexion à venir sur l'éducation permanente » (Carré & Caspar, 2007, p. 31).

Il faut attendre les années cinquante pour que davantage d'entreprises s'engagent dans des pratiques de formation autre que « sur le tas », phénomène porté par la pénétration du marché européen par l'économie américaine. Des missions sont envoyées aux États-Unis et reviennent avec un constat : la France ne forme pas ses dirigeants ni même ses cadres. S'inspirant du *Training Within Industry*, modèle américain de formation accélérée des cadres, les entreprises françaises se mettent à perfectionner leurs dirigeants. On voit en parallèle se préciser un appareil de formation, notamment l'ouverture de stages et de séminaires pour directeurs et cadres, ou la création des IAE (Instituts d'Administration des Entreprises) par l'Université.

Au milieu des années cinquante, les contours de la formation post-scolaire sont définitivement tracés. La totalité de ses fonctions sociales et économiques est posée : contribuer à l'insertion sociale et professionnelle, à la mobilité professionnelle, intervenir dans la régulation du marché de l'emploi, contribuer à la démocratie culturelle, à la démocratie économique et sociale, produire supplétivement des qualifications supérieures, offrir de nouvelles chances de développement culturel, permettre la reprise d'études, contribuer à l'amélioration de la productivité (Carré & Caspar, 2007, p. 33).

Voici ce qui peut être une définition de la formation professionnelle dont la liste, selon ses auteurs, ne s'allongera pas. L'éducation nationale, pourtant et jusqu'alors institution éducative, semble n'être réduite qu'au scolaire. 1955 marque le tournant de la formation professionnelle des adultes. Le pays sort d'une période de reconstruction pour entrer dans une période de croissance. Le statut de la formation professionnelle change et on commence à penser cette dernière comme une nécessité structurelle. L'éducation seule ne suffit pas au développement professionnel : la formation n'est plus considérée comme palliative ou réparatrice. C'est ainsi que le terme formation tend à s'imposer au détriment d'éducation. Comme le soulignent Carré et Caspar (2007), c'est plus autour du monde du travail qu'autour du monde de l'éducation que désormais la formation se pense, se dispense et se dépense. Cette étape porte les premiers paradoxes avec ce qui se joue en prison.

Concernant les prisons, remontons encore un bref instant dans le temps pour constater que sous Vichy, les prisons françaises connaissent une crise sans précédent, à bien des égards. Sous le joug d'une pénurie de personnel pénitentiaire, la prison est devenue un haut lieu de dangerosité, alors que la population carcérale s'envole. Ce qui explique, paradoxalement, l'ouverture des prisons à la société, l'administration seule ne pouvant remplir ne serait-ce que sa première mission : l'entretien des détenus. On voit alors naître des aides extérieures de toutes natures et une certaine porosité des établissements. La dérive se poursuit jusqu'en 1944 où « les huit premiers mois constituent la période la plus noire de l'histoire des prisons françaises » (Carlier, 2009, p. 19). Les milices prennent sinon possession tout au moins part à « la vie des prisons » et naissent des Cours martiales itinérantes, sous la houlette de Maret, alors sous-directeur de l'administration pénitentiaire après avoir été chef régional de la milice, où le détenu, s'il enfreint les règlements, peut se voir exécuté immédiatement. Certains surveillants (encore appelés « gardiens »), même si ce phénomène est rare, se livrent à certaines exactions, particulièrement envers les résistants et les communistes. Dans ce contexte désastreux, un homme de loi se lève face à la barbarie milicienne. Il s'agit de Paul Amor. Les prisons nécessitent des changements, ce que porte le procureur de Laon qui fut condamné, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, pour avoir aidé un réseau de la Résistance de la maison d'arrêt de Laon. Emprisonné, il s'évade et revient délivrer des camarades menacés de déportation. Porté par une vision nouvelle éloignée du régime de Vichy, Paul Amor est nommé le 30 septembre 1944 avocat général près de la cour d'appel de Paris et directeur de l'administration pénitentiaire (Carlier, 2005). La réforme Amor voit le jour dans un contexte que Carlier estime « complexe et contradictoire, avec des éléments favorables au développement de la réforme ». Nous sommes au lendemain de la Libération et la situation carcérale se caractérise par une surpopulation, un parc pénitentiaire vétuste ainsi que des enfermés qui ne l'auraient certainement jamais été en temps de paix. En même temps que le pays est à reconstruire et a besoin d'une main d'œuvre de toute sorte – y compris par conséquent de prisonniers – les prisons voient à nouveau apparaître des idées déjà présentes au début du siècle et qui semblaient alors être une hérésie. Rappelons en substance que Lombroso, alors médecin, soutient l'idée que l'on naît délinquant et s'oppose à Ferri, juriste, pour qui la société inégalitaire « fabrique » le délinquant. C'est ainsi que les théories de Lombroso et de Ferri sont, une guerre plus tard, envisagées par la France comme un nouveau système de pensée. Comme l'explique Carlier, la réforme Amor c'est donc d'abord la notion de travail en équipe au sein de la pénitentiaire, mais aussi dans son ouverture à de nouveaux agents qui se partagent le « territoire » carcéral avec des intervenants extérieurs. Les magistrats, qui s'appelleront plus tard juges d'application des

peines, ont désormais un rôle de classement des détenus dans les établissements adaptés à leur profil criminel tel que défini au centre de triage de Fresnes (futur Centre National d'Orientation). Surtout, la réforme Amor est humaniste et repose sur quatorze principes¹¹ avec pour objectif essentiel l'amendement et le reclassement du détenu, premier point de cette réforme. Le principe numéro 3 – « le traitement infligé au prisonnier, hors de toute promiscuité corruptive, doit être humain, exempt de vexations, et tendre principalement à son instruction générale et professionnelle et à son amélioration » – nous interpelle particulièrement car « c'est la première fois qu'il est explicitement évoqué aux yeux de la société que l'instruction est une nécessité pour l'amélioration du traitement des détenus » (Febrer, 2009, p. 48). Puisqu'en pleine période de reconstruction la Nation a besoin d'ouvriers qualifiés particulièrement dans les secteurs du bâtiment et de la métallurgie, l'administration pénitentiaire entend montrer qu'elle est prête à assumer son rôle d'éducateur et devenir un service public comme les autres. Elle forme donc dans ses ateliers la main-d'œuvre qui fait défaut à l'économie nationale (Fize, 1981a). Ces ambitions se manifestent par le choix de la prison d'ouvrir des formations correspondant aux besoins du marché de l'emploi ainsi que de nourrir des relations étroites avec le ministère du Travail et particulièrement l'Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre (l'ANIFRMO, qui deviendra en 1966 l'AFPA) en charge de former les instructeurs.

¹¹ Mai 1945 : Les quatorze principes formulés par la commission de réforme :

1. La peine privative de liberté a pour but essentiel l'amendement et le reclassement social du condamné.
 2. Son exécution est organisée dans la métropole ou en Algérie à l'égard de tous les individus condamnés par les juridictions du continent, de la Corse ou de l'Algérie, pour des infractions de droit commun.
 3. Le traitement infligé au prisonnier, hors de toute promiscuité corruptive, doit être humain, exempt de vexations, et tendre principalement à son instruction générale et professionnelle et à son amélioration.
 4. Tout condamné de droit commun est astreint au travail et bénéficie d'une protection légale pour les accidents survenus pendant son travail. Aucun ne peut être contraint à rester inoccupé.
 5. L'emprisonnement préventif est subi dans l'isolement de jour et de nuit.
 6. Il en est de même en principe de l'emprisonnement pénal jusqu'à un an.
 7. La répartition dans les établissements pénitentiaires des individus comparés à une peine supérieure à un an a pour base le sexe, la personnalité et le degré de perversion du délinquant.
 8. Un régime progressif est appliqué dans chacun de ces établissements en vue d'adapter le traitement du prisonnier à son attitude et à son degré d'amendement. Ce régime va de l'encellulement à la semi-liberté.
 9. Dans tout établissement pénitentiaire où sont purgés des peines de droit commun privatives de liberté d'une durée supérieure à un an, un magistrat exclusivement chargé de l'exécution des peines aura seul compétence pour ordonner le transfert du condamné dans un établissement d'un autre type, pour prononcer l'admission aux étapes successives du régime progressif, et pour rapporter les demandes de libération conditionnelle auprès du comité institué par le décret du 16 février 1888.
 10. Dans tout établissement pénitentiaire fonctionne un service social et médico-psychologique.
 11. Le bénéfice de la libération conditionnelle est étendu à toutes les peines temporaires.
 12. Assistance est donnée aux prisonniers pendant et après la peine en vue de faciliter leur reclassement.
 13. Tout agent du personnel pénitentiaire doit avoir suivi les cours d'une école technique spéciale.
 14. Il pourrait être substitué à la relégation un internement de sûreté en colonie pénale. Cet internement serait en principe perpétuel. Toutefois, le relégué pourrait bénéficier de la libération d'épreuve.
- Disponible sur le site : <https://criminocorpus.org/fr/reperes/legislation/textes-juridiques-lois-decre/textes-relatifs-aux-p/de-1945-a-nos-jours/les-14-points-de-la-reforme-amor/>

Cependant, cette période 1945-1955/1960 se fixe, selon le sociologue Michel Fize (1981), pour objectif le redressement moral du détenu, mais ne concerne que les sujets les plus doués. L'institution carcérale reçoit pour mission de transformer le prisonnier par le travail et l'éducation et dispose pour acteur principal de l'instructeur technique, propre personnel de cette administration. Malgré ce que l'auteur nomme « l'âge d'or », force est de constater que la formation professionnelle ne concerne que très peu d'établissements et que son accès se limite aux détenus qui d'une part séjournent suffisamment longtemps en prison, d'autre part sont dotés de capacités intellectuelles de base pour assimiler l'enseignement qui leur est proposé. Ce qui exclut bon nombre de détenus : ceux qui sont condamnés à de courtes peines, mais aussi ceux qui ne présentent pas de garanties sérieuses de succès aux examens.

1.5. Le citoyen se forme, le prisonnier s'occupe

Dans la continuité de Vichy, les prisons ouvrent timidement leurs portes, notamment à la Croix rouge et au secours catholique, qui apportent une aide matérielle et morale aux enfermés, mais aussi aux psychologues, enseignants, etc. de sorte que le milieu carcéral est désormais placé sous le double regard de la société civile et des visiteurs de prison. La réforme Amor initie un nombre important d'avancées prometteuses, mais la population carcérale ne cesse d'augmenter au point où, en 1962 alors qu'il est directeur de l'administration pénitentiaire, Robert Schmelck soulève que

La prise de conscience des buts sociaux de la peine, la profonde transformation des méthodes de détention qui en a été la conséquence ne vont pas sans quelque inconvénient pour la sécurité des établissements et l'obligation de garde qui continue d'incomber au premier chef à l'administration pénitentiaire. Elles accroissent incontestablement les risques. Ces risques inéluctables, il faut bien les admettre dans une certaine mesure. Mais dans une certaine mesure seulement. (Carlier, 2009, p. 23)

La formation professionnelle ne cesse d'évoluer. C'est en effet à partir de la loi de 1959 due à l'initiative de Michel Debré alors Premier ministre de la toute nouvelle V^e République, que la politique de formation permanente a été définie par une série de lois qui restent le fondement du dispositif encore en vigueur. Les formations promotionnelles, à cette même période, sont en plein essor. C'est d'abord leur popularité qui installe la formation dans la vie sociale, et c'est aussi la « montée en puissance des investissements intellectuels » qui conduisent le Premier ministre à lancer une campagne de promotion sociale par la loi qui porte le même nom, votée le 31 juillet 1959, avec

Cette idée qu'il faut promouvoir des travailleurs en organisant pour eux une formation spécifique admet deux lectures. Une lecture de gauche : il s'agit de promouvoir des élites ouvrières. Une lecture de droite: si les ouvriers bénéficient d'une promotion, il y aura moins de mécontentement et moins d'agitation; la promotion est une propédeutique de la paix sociale (Prost, 2006, p. 21)

Créée dans un but de mobilité et de paix sociales, la promotion sociale trouve assez rapidement ses limites car elle repose sur une forme d'abnégation : cours du soir et weekends sacrifiés. Ainsi, l'écart se creuse entre la nécessité pour les entreprises d'ajuster leur organisation et leur savoir-faire et le manque d'initiative, au demeurant qui doit être personnelle, des salariés à s'engager en formation, donc à se qualifier. Bien qu'en 1963 est créé le fonds national à l'emploi, qui permet de rémunérer les stagiaires, ces derniers ne sont pas assurés de retrouver leur emploi après leur formation. Parallèlement, des idées foisonnent, particulièrement à Nancy ou, en 1960, Bertrand Schwartz, alors directeur du CUCES (Centre universitaire de coopération économique et sociale), met au point et diffuse des pratiques comme les bilans préalables, l'analyse des besoins, la définition de modules, la formation de formateurs. De nombreux groupes sociaux, en particulier les cadres, revendiquent l'inscription réglementaire de la formation dans le temps de travail. En décembre 1966¹², la loi d'orientation et de programme sur la formation professionnelle crée le Comité interministériel de la formation professionnelle et de la promotion sociale. Cette loi pose le socle d'une nouvelle organisation de la formation professionnelle : elle introduit le droit d'absence pour formation et la convention. En 1970 est signé l'accord interprofessionnel sur la formation et le perfectionnement qui définit les modalités du congé-formation dont découle la Loi du 16 juillet 1971 qui porte sur l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. La loi dite « Loi Delors » impose aux entreprises de plus de 10 salariés de participer à la formation de son personnel. Le plan de formation ainsi que les premiers organismes collecteurs font leur apparition et le congé individuel de formation est créé.

En prison, cette même période est nommée par Fize (1981) « le déclin ». La formation professionnelle n'est plus destinée uniquement qu'à l'élite carcérale, mais se démocratise bien que l'administration pénitentiaire conserve le même discours moralisateur. Cependant, cette ouverture à quelque public carcéral que ce soit – prévenus et condamnés à de courtes peines – entraîne une impossibilité, compte tenu de la brièveté du séjour carcéral, de mettre en place un réel programme éducatif. L'auteur ajoute que de toute façon, là n'est pas la préoccupation de l'administration pénitentiaire qui ne cherche qu'à occuper ses pensionnaires, la formation professionnelle ne représentant alors qu'une activité comme toutes les autres. Pourtant, le législateur marque sa volonté d'instituer l'enseignement dans les prisons. Un rapport établi en 1959¹³ par Pierre Orvain, alors directeur de l'administration pénitentiaire, précise en outre :

¹² Loi n°66-892 du 3 décembre 1966 d'orientation et de programme sur la formation professionnelle

¹³ Ministère de la Justice – Direction de l'administration pénitentiaire – Rapport général présenté à Monsieur le garde des sceaux par Pierre Orvain (Directeur de l'administration pénitentiaire) - 1959

Si beaucoup de détenus sont dépourvus des connaissances scolaires élémentaires, un nombre assez élevé d'entre eux manque également d'une formation professionnelle véritable. Cette absence de qualification est fréquemment un signe d'inadaptation sociale et un facteur de délinquance.

L'enseignement professionnel constitue donc un des modes de préparation les plus efficaces à un retour dans la vie libre. Aussi est-il largement répandu dans les établissements pénitentiaires qui sont pourvus de nombreuses sections d'apprentissage, de métiers variés susceptibles de procurer facilement un emploi; ces établissements sont des centres spécialisés dans la formation professionnelle comme celui d'Ecrouves, des prisons-écoles comme celles d'Oermingen ou de Rennes, des centres de relégués comme Saint-Martin-de-Ré ou Mauzac, des maisons d'arrêt comportant un centre de formation accélérée pour les adultes condamnés à de courtes peines ou des maisons centrales, dont certains ateliers assurent la formation d'apprentis.

Le Code a prévu ces différentes hypothèses en disposant que la « préparation aux examens professionnels est assurée plus spécialement dans les établissements pénitentiaires qui ont été aménagés et pourvus du personnel nécessaire » (art. D. 457).

D'autre part, les détenus qui ne pourraient bénéficier d'un enseignement technique déterminé peuvent être autorisés à entreprendre ou à poursuivre individuellement de telles études, notamment à l'aide de cours par correspondance (art. D. 458).

La formation professionnelle peut être enfin assurée à l'extérieur de l'établissement et, dans les conditions des apprentis libres, grâce à l'application du régime de semi-liberté (art. D. 458, al. 2).

Les examens sanctionnant l'enseignement professionnel sont réglementés dans le même esprit que les examens scolaires (art. D. 459).

Ce passage marque la volonté de l'administration pénitentiaire de généraliser la formation professionnelle en prison.

Il est important de noter la coopération et la coordination entre le ministère de la Justice et celui de l'Éducation nationale à propos de l'enseignement alors qu'il est toujours question d'instructeurs agents de l'administration pénitentiaire qui sont en charge de la formation professionnelle. Un autre point qui nous semble important de noter : en même temps que la définition de la formation professionnelle se précise, explicitement par son « détachement » d'avec l'éducation, en prison, c'est tout le contraire qui semble se produire. Ce que confirme Fize pour qui « à la qualification professionnelle considérée comme élément fondamental de la resocialisation, l'institution carcérale substitue l'éveil à des activités multiformes qui lui paraît être le meilleur gage d'un retour de l'individu à des conditions de vie normale au-dehors » (p. 250).

Un rapport¹⁴ établi en 1966 marque le tournant de la formation professionnelle en prison et son éloignement d'avec la réforme Amor. Notamment, il précise (p. 103) à propos des jeunes détenus qu'il s'agit de « les occuper aussi intensément que possible par des activités variées, enrichissantes et formatrices, animées et dirigées par le personnel ». Ce qui a pour conséquence le développement « d'initiations » à la formation professionnelle et, par conséquent, le changement d'orientation de l'administration pénitentiaire en matière de formation

¹⁴ Rapport présenté à monsieur le garde des sceaux, Ministre de la Justice, par Raymond Morice, Directeur de l'administration pénitentiaire, exercice 1966.

professionnelle. Ces préformations à destination des jeunes s'étendent à la population carcérale et l'objectif de réinsertion professionnelle des détenus de 1950 s'essouffle à l'aube des années 70.

La prison et ses pensionnaires

La période de l'entre-deux-guerres, au terme des grandes luttes ouvrières, a vu se réduire les inégalités socio-économiques et les injustices. On peut alors dire que le modèle social est acceptable et que celui qui enfreint la loi, donc qui refuse un comportement normatif, est un inadapté voire un malade social. C'est par ailleurs à cette même époque que la psychologie moderne s'intéresse aux causes de la délinquance, de la déviance et de la marginalité. Cette nouvelle orientation offre un autre regard, plus scientifique. L'ordonnance du 2 février 1945¹⁵ témoigne de cette nouvelle vision. Le mineur de moins de 18 ans ne doit plus être considéré sous l'œil unique de la répression et doit faire l'objet de mesures éducatives avant tout. Si le mineur délinquant est perçu comme un être social, il en va de même pour la population pénale adulte qu'il convient de préserver, y compris des effets néfastes de la prison. Autre conséquence majeure : la réforme Amor. Cependant, alors que l'instructeur pénitentiaire est en charge de la formation professionnelle en prison, « dehors », la professionnalisation des formateurs, bien qu'encore jugée inopportune avant la Loi de 1971, commence néanmoins à s'institutionnaliser. A ce propos, deux modèles retiennent particulièrement notre attention : le modèle « professionnel » et le modèle « généraliste » (Laot & Lescure, 2006). Le premier est issu du constat que le mieux placé pour former un chômeur à devenir plombier est justement un plombier. Ce modèle s'inspire directement de la tradition du compagnonnage qui a par ailleurs fait ses preuves. C'est la Formation Professionnelle des Adultes (FPA), dont les prémices remontent à 1935 et qui deviendra l'Agence pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) que nous connaissons encore aujourd'hui, qui postule, en raison de l'urgence de la préparation à la guerre en 1939, qu'un professionnel transmettant à un tiers son métier va permettre à celui-ci de devenir lui-même un professionnel. Le deuxième modèle, développé par le CUCES, s'attache à intégrer des connaissances dans une perspective culturelle réelle plutôt qu'à limiter le savoir par des besoins immédiats. En d'autres termes, la formation devient une action qui touche à la culture même du travail. Ainsi, suivant ce modèle, l'évaluation porte davantage sur les transformations dans l'organisation du travail dans l'entreprise que sur les savoirs acquis, au contraire du modèle « professionnel ».

¹⁵ Ordonnance n°45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante

C'est également pendant les années trente que la sociologie s'intéresse aux prisons, notamment aux États-Unis avec les travaux menés par Clemmer (1940) sur lesquels nous nous arrêtons quelques instants. Comme le nom de son ouvrage l'indique – traduit en français par « la communauté de la prison » – la prison qu'a étudiée Clemmer de 1931 à 1934 est vue comme un espace de communauté de vie. Il a enquêté dans un établissement qu'au demeurant il ne nommera pas, et analysé comment les détenus étaient engagés dans un processus d'assimilation de valeurs qui se manifeste au travers d'un mode de vie propre à l'univers carcéral : la *prisonization*. Ce processus décrit par Clemmer désigne dans des termes similaires ceux de la généralité des processus d'acculturation qui établit par conséquent un rapport de proportion inverse entre l'adaptation au milieu carcéral et la réadaptation au milieu extérieur. Cette « culture pénitentiaire » est qualifiée de criminogène en raison de ses valeurs principales, notamment la loyauté entre les codétenus et l'hostilité envers le personnel, identifiée au rejet par la société globale. Ainsi, le détenu incorpore des habitudes carcérales qui rendent d'autant plus difficile, à sa libération, toute réinsertion sociale. En 1958, le concept est repris par Sykes qui étudie le langage des détenus avec des outils linguistiques. Il conclut à l'existence d'une sous-culture carcérale développée pour lutter contre les privations entraînées par la détention et d'une « contre-culture » qui insiste sur le langage « codé » des détenus, solidaires.

Ce constat fait écho à la notion d'*institution totale* étudiée des années plus tard par Goffman (1968)¹⁶. Durant trois ans, de 1954 à 1957, il étudie les différentes interactions en milieu clos, dont la prison. Durant l'année 1955/1956, il enquête au sein de l'hôpital psychiatrique Sainte-Elisabeth de Washington et élabore des grilles d'interprétation de ce qu'il nomme des institutions totales. Son analyse propose le concept « d'adaptation » et distingue les modalités par lesquelles le reclus tente de respecter les règles et les consignes de l'institution, il parle alors « d'adaptation primaire », des subterfuges du reclus pour échapper à ces mêmes règles et ainsi se créer des espaces de liberté hors du contrôle institutionnel qu'il nomme « adaptation secondaire ». Selon lui, tout nouvel arrivant dans une institution totale, dont les traits structuraux principaux sont l'isolement dans un espace clos et la prise en charge de tous les besoins du reclus, y entre avec une culture importée et une impossibilité d'actualiser ses comportements. Nous voyons mal comment la notion de réinsertion peut être alors envisagée. Cette idée d'importation de culture est soulevée par Irwin et Cressey (1962) et vient en contestation à la notion de culture carcérale acquise en prison. Une nouvelle notion voit également le jour en 1965 : le concept d'autocensure développé par Mathiesen (1965) pour qui,

¹⁶ Première parution en 1961

après s'être entretenu avec une trentaine de détenus, la personne incarcérée, au lieu de lutter contre la norme, manifeste une adhésion scrupuleuse dans le but de faire remarquer et dénoncer les injustices. Il n'est donc pas réellement question de solidarité entre détenus, mais de « compacité » puisque les détenus se comportent de la même manière. Cependant, nous pouvons nous interroger sur la scientificité de la recherche dont les conclusions s'opposent à Goffman, Sykes et Clemmer dans la mesure où les propos émanent justement des détenus. C'est précisément la question que pose Houchon en 1969 :

Houchon a disposé de moyens d'investigation différents : deux fois six mois d'observation participante parmi les détenus d'une prison belge. En confrontant les résultats des deux chercheurs, on peut se demander dans quelle mesure Mathiesen n'a pas été, plus qu'il ne peut le penser, utilisé comme porte-parole des détenus qui cherchaient à dénoncer l'injustice qui leur était faite (...). Il constate que, dans la plupart des domaines de la vie carcérale, les détenus développent au contraire ce que Goffman dénommait des « adaptations secondaires » ou Sykes les signes d'une contre-culture (...) (Combessie, 2009, p. 77).

La prison est analysée de l'intérieur, en tant que société ou microsociété. Les recherches focalisent leur attention sur le détenu, principalement, et il faudra attendre 1975 et Foucault pour qu'une nouvelle voie s'ouvre : la prison dans la société. Nous y reviendrons plus loin.

1.6. Le détenu est une personne « comme tout le monde »

L'enseignant s'installe dans les prisons. Selon Alain Loeb¹⁷, qui s'exprime lors d'un colloque sur l'enseignement en milieu pénitentiaire organisé les 3 et 4 décembre 2001 et premier enseignant nommé en prison en 1963, on compte 13 enseignants au plan national à la rentrée 1964. Il faudra attendre 1967 pour que des subventions annuelles soient demandées aux Conseils régionaux pour le fonctionnement des locaux scolaires et de leur équipement mobilier. Cette même année, des centres scolaires sont créés à Paris puis Toul-Ecrouves, Gradignan, Lyon, Loos. La Loi sur la formation professionnelle de 1971 sert de références à de nombreuses actions menées en milieu carcéral, sous l'égide du ministère de l'Éducation. Par décret, le principe d'un versement aux détenus qui suivent une formation professionnelle d'une rémunération égale au tiers du SMIC est adopté.

Mais les mutineries de 1973 et 1974 vont ralentir cet essor tout autant que susciter un plus vif intérêt du gouvernement. Valéry Giscard D'Estaing, alors nouvellement élu président de la République, visite les prisons de Lyon, rencontre des détenus et, conscient du désarroi de l'administration pénitentiaire, déclarera : la prison n'est que la privation de liberté. Seront ainsi mises en place en 1975 des réformes qui ont pour conséquences la création de centres de

¹⁷ Colloque sur l'enseignement en milieu pénitentiaire organisé les 3 et 4 décembre 2001, disponible sur le site <http://prison.rezo.net/spip.php?article4786>

détention (établissements orientés vers la réinsertion des détenus) et les quartiers de haute sécurité, le développement de la libération conditionnelle et la Loi instituant les premières peines de substitution à l'emprisonnement¹⁸. Ces mesures insistent sur la nécessité d'accentuer les missions de resocialisation des détenus par la mise en œuvre d'actions d'enseignement, de formation professionnelle, de travail et de préparation à la sortie. Il s'agit en effet de faire en sorte que l'incarcération ne soit pas une occasion pour le détenu d'être plus avant dans la criminalité, mais au contraire de mettre à profit cette période de temps carcéral pour se réadapter à une vie sociale normale. La formation professionnelle est alors gage de sortie anticipée, comme le précise une circulaire du 26 décembre 1975¹⁹

pour tenir compte du caractère exceptionnel de cette réduction de peine, il importe de ne l'accorder qu'à ceux des condamnés pour lesquels la réussite à l'examen considéré a nécessité un effort de perfectionnement en vue d'améliorer les connaissances ou aptitudes qu'ils possédaient auparavant".

L'administration pénitentiaire, dans le cadre de la réforme de 1975, sollicite un partenaire en vue de favoriser l'embauche et la réinsertion professionnelle des détenus : l'Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE). Comme le souligne Fize (1981a), toutes ces dispositions réglementaires (rémunération des stagiaires, réduction de peine, collaboration avec l'ANPE) sont présentées comme des mesures de réinsertion sociale et force est de reconnaître que l'administration pénitentiaire cherche à donner une impulsion nouvelle à la formation professionnelle en prison. Les mesures ne s'arrêtent pas là. Le 1^{er} janvier 1978, le niveau de revenu versé aux stagiaires est porté à 54% du SMIC.

En avril de cette même année, un fonctionnaire du Ministère de l'Éducation est détaché au bureau de la gestion économique et technique de la direction de l'administration pénitentiaire afin de développer et de coordonner la formation professionnelle des détenus. 12 juin et le 6 décembre, le Directeur de l'Administration Pénitentiaire, dans des notes adressées aux directeurs régionaux et aux chefs d'établissements, rappelle à ses collaborateurs qu'il attache la plus haute importance à l'organisation et au développement du travail pénitentiaire (dont la formation professionnelle constitue l'un des volets), "domaine privilégié où l'Administration Pénitentiaire peut assurer sa mission essentielle de réinsertion sociale". Enfin le 4 janvier 1979, est défini le rôle des délégués régionaux à la formation.

Placés sous l'autorité du Directeur régional ces délégués ont pour mission de promouvoir la politique définie en la matière par l'Administration Pénitentiaire, d'en coordonner les réalisations au plan régional et d'assurer la liaison entre les différentes instances de formation (administration centrale, École Nationale d'Administration Pénitentiaire, directions régionales, GRETAP, établissements) (Fize, 1981a, p. 40).

L'administration pénitentiaire propose et organise plusieurs types de formation : formations de type AFPA, formations préparatoires, formations mises en place par l'Éducation nationale. Son objectif est de favoriser l'existence de véritables filières de formation, quel que soit le type d'établissement, tout en s'articulant avec le dispositif général de la formation continue.

¹⁸ Réforme pénitentiaire du 23 mai 1975 dite « Lecanuet » et Loi du 11 juillet 1975

¹⁹ Circulaire du Garde des Sceaux aux directeurs régionaux et chefs d'établissement pénitentiaire, Bureau des méthodes et de la réglementation.

S'ouvre alors une période très riche, mais finalement très inégale selon les établissements jusqu'à la fin des années quatre-vingt. Riche déjà par la concrétisation de la politique de rapprochement et de collaboration entre les ministères de la Justice et de la Culture. En effet, depuis 1981, la nécessité d'ouvrir la prison à la culture, considérant que le détenu en est dépossédé bien qu'elle soit fondamentale à la construction de son identité sociale, voit apparaître à l'initiative de Myriam Ezraty, alors directrice de l'administration pénitentiaire, une obligation à tous les établissements de constituer une association destinée à promouvoir les actions éducatives, sportives et culturelles auprès des détenus. Riche également par une réflexion inter institutionnelle à propos du concept d'illettrisme apparu en 1984 et qui renforce l'idée selon laquelle la culture constitue une réponse pertinente.

La crise économique et la montée du chômage entraînent des difficultés d'insertion sociale de plus en plus importantes pour un public de plus en plus nombreux ce qui conduit les pouvoirs publics à imaginer des dispositifs d'insertion adaptés. La politique publique conduite par l'État et les Régions ambitionne de réduire le chômage des jeunes par des dispositifs de plus en plus mobilisateurs de ressources. La Loi Rigout du 24 février 1984²⁰ élargit le droit au congé individuel de formation et introduit une obligation de négociation dans les branches ou les entreprises en renforçant le rôle des comités d'entreprise. L'entreprise est confirmée dans un rôle de partenaire, l'alternance comme principe organisateur.

Ceci n'est pas sans conséquence sur le monde carcéral ce qui se traduit par la banalisation du public détenu. L'obligation d'une approche pluridisciplinaire en matière d'insertion et de formation va bénéficier des dispositifs de droit commun, l'intention de l'administration pénitentiaire étant d'inscrire le public dont elle a la charge comme bénéficiaire de ces dispositions.

Désormais, les détenus sont des personnes sans qualification professionnelle ou en grande difficulté d'insertion sociale, bénéficiaires non plus d'actions spécifiques adaptées aux exigences carcérales, mais relevant du droit commun et dont la mise en œuvre doit se rapprocher au plus près du cadre extérieur.²¹

De fait, les personnes détenues demeurent des citoyens, qui ont droit aux actions de lutte contre l'illettrisme et aux dispositifs d'enseignement général et professionnel financés par les directions régionales du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP).

Dans un même temps, en 1987, le nouveau Garde des Sceaux, Albin Chalandon, introduit le système des prisons privées par l'instauration d'une loi²². L'article 2 de cette loi

²⁰ Loi n°84-130 du 24 février 1984 portant réforme de la formation professionnelle continue et modification corrélative du code du travail

²¹ Alain Loeb, op. cit.

²² Loi n°87-432 du 22 juin 1987 relative au service public pénitentiaire

précise : « Dans les établissements pénitentiaires, les fonctions autres que celles de direction, du greffe et de surveillance peuvent être confiées à des personnes de droit public ou privé selon une habilitation définie par décret en Conseil d'État ». Ainsi, les prisons restent publiques, mais leur construction, leur maintenance et une partie des fonctions sont concédées au secteur privé. Du fait de la diversité des intervenants en prison, le détenu prend des figures différentes : patient, stagiaire en formation, convive, client. Outre le détenu qui devient un sujet autonome, le surveillant doit s'adapter et faire face à cette prolifération d'identités. Dans cette nouvelle distribution, les professionnels de la formation sont ceux qui portent avec le plus de conviction et de clarté ce nouveau modèle de la détention notamment par l'écriture d'un projet qui définit, entre autres, le planning, l'organisation, la durée, le but ultime de la formation dans cette relation contractuelle étant de porter « une réflexion sur soi-même, sur l'environnement et soi, sur l'environnement » (Akrich & Callon, 2004, p. 8). L'évolution des prisons dans leur prise en charge par l'extérieur s'accélère en même temps que la formation professionnelle est de plus en plus en prise à l'économie.

L'AFPA, durant les années 80, confirme son rang de premier organisme de formation tandis que l'Éducation nationale a trouvé sa place sur le marché, grâce à la création de groupements d'établissements (GRETA) et que le Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) a toujours son public. Par contre, dans une société riche en diversité d'acquisition de sources de connaissances, l'éducation populaire a du mal à faire entendre ses valeurs et son rôle de créateur de liens sociaux et de formation du citoyen. Dans un souci de qualifier la qualité des prestations de formation, et ainsi moraliser le marché de la formation, est votée la Loi du 4 juillet 1990²³ qui ouvre un droit à la qualification pour les organismes de formation en créant l'office professionnel de qualification des organismes de formation et institue un droit individuel à la qualification comme principe général du Code du travail.

Les prisons s'ouvrent... timidement

La prison contemporaine commence à se dessiner par l'évolution des conditions de détention et l'entrée dans les murs de personnes extérieures à l'administration pénitentiaire. Rostaing (1997), sociologue spécialiste des prisons, parle d'ailleurs d'*institution contraignante*, atténuant la notion d'institution totale de Goffman. L'ouverture des prisons au monde extérieur tend à

²³ Loi n°90-579 du 4 juillet 1990 relative au crédit formation, à la qualité et au contrôle de la formation professionnelle continue.

suggérer d'autres approches dont l'axe d'analyse porte moins sur la prison en tant que société, mais sur le lien entre la prison et la société.

Cette nouvelle voie – bien que proposée de prime abord par les sciences sociopolitiques qui ont analysé la place de la prison au sein de l'État (nous renvoyons le lecteur curieux à Froment, 1998; Gleizal, Montain-Domenach, & Journès, 1993; Kaluszynski & Wahnich, 1998; Vogel, 1998) – est particulièrement investie par la sociologie. La double analyse des effets de la prison sur la société et des effets de la société sur la prison établit des constats essentiels. D'une part, la relation entre détenus et personnel pénitentiaire se place hors situation juridique ou contractuelle (Chauvenet, 1996, 1998), c'est-à-dire, en référence à Mauss, en fonction des dons et des contre-dons. Cette approche s'éloigne du principe d'honneur de cette relation attribuée à des valeurs venant de l'extérieur. D'autre part, l'établissement de normes pénales est la résultante d'une régulation sociale (Christie, 1993; Godefroy & Laffargue, 1993; Combessie, 2003), la prison révélant ainsi « le caractère sacrificiel de la société contemporaine, les détenus faisant office de boucs émissaires » (Combessie, 2009, p. 96).

L'après-guerre voit pour la première fois l'affirmation d'une place donnée à l'instruction, certes sans valeur réglementaire, mais les principes édictés présentent des objectifs en matière de formation.

La formation professionnelle s'inscrit dans le Code du travail, mais lorsqu'elle a lieu en prison – nous le verrons plus loin – c'est le code de procédure pénale qui formalise le droit aux activités éducatives et la loi pénitentiaire qui établit son cadre de fonctionnement. Le caractère d'institution totale de la prison demeure. Cependant, cette représentation de la prison « totale », repliée sur elle-même peine à résister à la réalité des faits. Elle s'ouvre avec notamment l'entrée de professionnels extérieurs et se révèle être une « institution comme toutes les autres ». Alors, puisque les prisons font partie des institutions de notre société, elles ne peuvent être considérées en marge de celle-ci.

Il apparaît que nous pouvons trouver dans l'histoire l'origine de la pensée foucauldienne d'une impossible réforme de la prison consubstantielle au « système carcéral ». Bien que nous souscrivions à l'avis du philosophe, il nous semble que bien d'autres objets de la société, estimés peut-être encore plus enracinés que la question carcérale, ont vécu des mutations : les institutions, les mœurs, les rapports sociaux ont sensiblement muté depuis la révolution. Ainsi, « l'enracinement profond » des représentations du prisonnier et des fonctions de la prison n'est plus une constante. Cependant, les changements témoignent d'allers-retours entre la mission de

réinsertion et la mission de sécurité confiées par la loi à la prison, mission de réinsertion qui se place au second plan dans le discours et dans le droit.

2. Jeu de lois

Sans avoir reproduit un travail historique, nous avons établi que deux-cents ans d'histoire dénotent de rôles contradictoires que la société attribue à la prison. Ces points de vue se retrouvent dans les textes de loi qui oscillent entre fonctions sociales de la prison et nécessité de réformes. Nous n'aborderons pas précisément ce deuxième point, mais gardons en fait de sève ce « paradoxe carcéral » (Chantraine, 2000).

2.1. La réinsertion : une utopie carcérale ?

Insertion versus sécurité

Nous avons vu, particulièrement au regard de la réforme Amor, que cette thématique - la réinsertion - est initiée par les termes « amendement » et « reclassement social » du détenu. Par ce dernier terme, la commission Amor érige la réinsertion en principe majeur et dominateur de l'action pénitentiaire. Cependant, comme nous l'avons précisé, cette doctrine demeure à un stade... de doctrine et ne sera pas formalisée – immédiatement, du moins – en loi. Comme l'évalue Carlier (2009), seulement un quart des établissements bénéficieront des orientations de la réforme Amor, et un cinquième de la population carcérale.

Il faudra attendre l'adoption du nouveau code pénal en 1958 pour trouver, deuxième alinéa de l'article 758, que le régime des établissements pénitentiaires « sera institué en vue de favoriser l'amendement des condamnés et leur reclassement social ». Une fois de plus, les circonstances de l'histoire vont influencer le climat pénitentiaire puisque la guerre d'Algérie aura pour conséquence un glissement de l'objectif de réinsertion vers plus d'autorité et de sécurité ce qui se traduit par la circulaire du 24 février 1960 adressée par le garde des Sceaux à l'administration pénitentiaire prescrivant le renforcement des mesures de sécurité.

Plus tard, les mouvements de mai 68 eurent comme suite indirecte la construction d'une nouvelle critique des conditions de détention dénonçant particulièrement l'incapacité de la prison à améliorer le détenu, comme le prônait la réforme Amor. Ces critiques, portées par, entre autres, Foucault, ont pour conséquences des textes réglementaires laissant apparaître le renforcement des aménagements de peine, alternatives à la peine d'emprisonnement. Dès lors, le gouvernement reconnaît implicitement des lacunes de la prison à « refaire un homme normal dans un cadre anormal » (Seyler, 1980, p. 146). « la fonction réinsersive de la prison se voit en

1975 affaiblie (...) et la dimension sécuritaire de la prison trouve une nouvelle expression de sa prédominance à l'occasion de l'adoption de ce train de réforme » (Gontard, 2013, p. 47).

Bien que dans une circulaire du 8 août 1985²⁴ l'administration pénitentiaire parle encore de « réinsertion sociale des personnes détenues », la loi du 22 juin 1987²⁵ dispose que le service public pénitentiaire favorise la réinsertion sociale des personnes qui lui sont confiées par l'autorité judiciaire (Article 1^{er}). C'est la première fois que la notion de service public apparaît et le premier article de cette loi fait prévaloir ce nouveau statut et reconnaît le service public pénitentiaire comme acteur du maintien de l'ordre public avant de lui assigner sa mission de réinsertion. Cette hiérarchisation se retrouve formalisée à travers la Loi n°2004-204 du 9 mars 2004²⁶ qui modifie le code de procédure pénale dont l'Article 707 établit que « l'exécution des peines favorise, dans le respect des intérêts de la société et des droits des victimes, l'insertion ou la réinsertion des condamnés ainsi que la prévention de la récidive ». Ainsi, les missions de la peine de prison tendent vers la réinsertion sociale et la prévention de la récidive, avec pour contrainte majeure le respect des intérêts de la société, mais aussi des intérêts des victimes. Nous observons ici une nuance entre les objectifs de la peine qui doivent être « favorisés » et les contraintes de la peine qui doivent être « respectées ». Nous retrouvons cette différenciation sémantique dans la Loi qui établit le cadre de fonctionnement de l'institution carcérale qui nous semble la plus importante : la Loi du 24 novembre 2009 dite Loi pénitentiaire sur laquelle nous reviendrons plus précisément. Selon la réforme Amor, la signification d'insertion recouvre les termes d'amendement, de reclassement social, de réhabilitation ou encore de rééducation. La loi de 2009, qui se veut conforme aux règles pénitentiaires européennes, entretient ce flou sémantique de la réinsertion visant plus à prévenir la récidive qu'à l'idée de resocialisation de la personne. L'insertion, d'un point de vue juridique, n'est pas un droit pour les personnes détenues, bien qu'elle soit un devoir pour les pouvoirs publics. Le parcours d'exécution de la peine confère à la personne détenue un droit *de* réinsertion (et non un droit *à* la réinsertion), mais selon les efforts fournis par cette dernière. En effet, selon l'article 721-1 du code de procédure pénale, des réductions de peine sont possibles lorsque les détenus

manifestent des efforts sérieux de réadaptation sociale, notamment en passant avec succès un examen scolaire, universitaire ou professionnel traduisant l'acquisition de connaissances nouvelles, en justifiant de progrès réels dans le cadre d'un enseignement ou d'une formation, en suivant une thérapie destinée à limiter les risques de récidive ou en s'efforçant d'indemniser leurs victimes.

²⁴ Circulaire de l'Administration Pénitentiaire du 8 août 1985. Bulletin officiel du Ministère de la Justice n°19. 30 Septembre 1985.

²⁵ Loi n° 87-432 du 22 juin 1987 relative au service public pénitentiaire, publiée au JO du 23 juin 1987.

²⁶ Loi n° 2004-204 du 9 mars 2004 portant adaptation de la justice aux évolutions de la criminalité, publiée au JO du 10 mars 2004

Ainsi, la réinsertion sociale des personnes détenues est un devoir de conformité dont le manquement entraîne une exclusion d'aménagement de peine.

L'insertion des personnes détenues est soumise au fonctionnement carcéral et le droit lui-même constitue une limite. D'autres obstacles nous paraissent remarquables, notamment l'observation de la population pénale.

Qui réinsérer ?

Nous dévions quelque peu des lois qui encadrent la formation professionnelle pour nous arrêter quelques instants sur la population emprisonnée.

Au 1^{er} janvier 2015, 1,6% de la population pénale n'a jamais été scolarisée, 4,8% ne parlent pas français et 5,1% le parlent de façon rudimentaire, 43,4% sont sans diplôme, 76,2% ne dépassent pas le niveau CAP, 28,5% sont issues de cursus courts (primaire, collège avant la 3^e) et 22% échouent au bilan de lecture proposé (Administration pénitentiaire, 2015) .

Le niveau d'instruction des entrants en prison est un facteur de marginalisation qui n'est pas le seul. En effet, selon Combessie (2009), qui appuie son analyse statistique sur des données recueillies auprès de la direction de l'administration pénitentiaire et sur une étude réalisée par l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques, 2002), environ 60% des détenus vivent en dessous du seuil de pauvreté, une proportion plus importante que la moyenne française ne possède pas de liens familiaux, il existe une surreprésentation de personnes de nationalité étrangère et qu'enfin, la prison doit gérer un public qui présente des troubles psychiatriques. Ce bref détour statistique souligne d'autant la difficulté de la mission de réinsertion confiée par la loi à la prison : l'administration pénitentiaire doit agir en fonction des règles et, dans un même temps, répondre aux besoins sociaux et médicaux des condamnés, afin de rendre une personne « adaptée » à une société qui n'a pas réussi. Et pour faire satisfaire à cette mission, la prison doit faire face à une contradiction permanente entre l'objectif de réinsertion et la sécurité.

Cette contradiction carcérale est en soi un obstacle à la réinsertion et le droit lui-même renforce la limite à la réinsertion du condamné. En effet, la Loi, précisément le code de procédure pénale²⁷, donne la possibilité au juge de prononcer des peines complémentaires pour sanctionner une infraction pénale. Ces peines peuvent impacter les libertés professionnelles (interdiction d'exercer une activité ou d'intégrer la fonction publique), les libertés de circulation (annulation du permis de conduire et interdiction d'une ré-obtention, interdiction de séjour) ou

²⁷ Art. 131-8, 131-28, 131-31, 131-34 (notamment)

encore les libertés sociales (interdiction d'exercer une activité sociale, interdiction d'émission de chèques).

En 2018, la population carcérale écrouée se répartit comme telle :

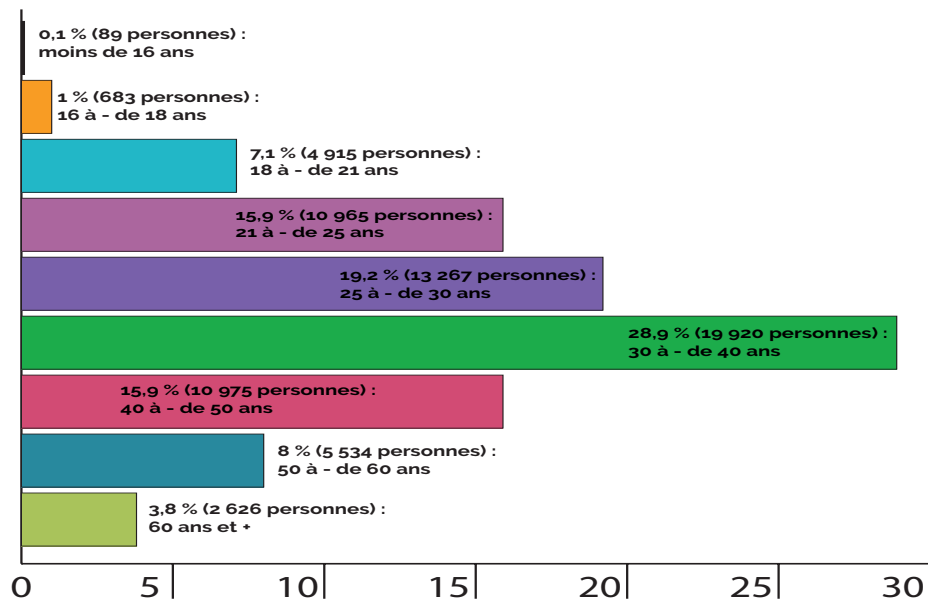


Figure 1 : Distribution par âge des personnes écrouées
Source DAP : l'administration pénitentiaire en chiffres au 1^{er} janvier 2018

Les personnes jeunes sont surreprésentées en prison puisque les personnes détenues âgées de 18 à 30 ans représentent environ 42% de la population carcérale alors que sur l'ensemble de la population française, cette même tranche d'âge représente environ 13%²⁸. A l'inverse, les personnes de plus de 50 ans ne représentent que 12% des personnes détenues contre un peu plus de 36% de l'ensemble de la population française. Ainsi, la population carcérale présente un profil inverse au regard de l'âge de la population libre.

De la durée d'incarcération dépend la construction d'un projet d'insertion, dans lequel s'inscrit la formation professionnelle.

²⁸ Source <https://fr.statista.com/statistiques/472349/repartition-population-groupe-dage-france/> consulté le 6 mars 2019.

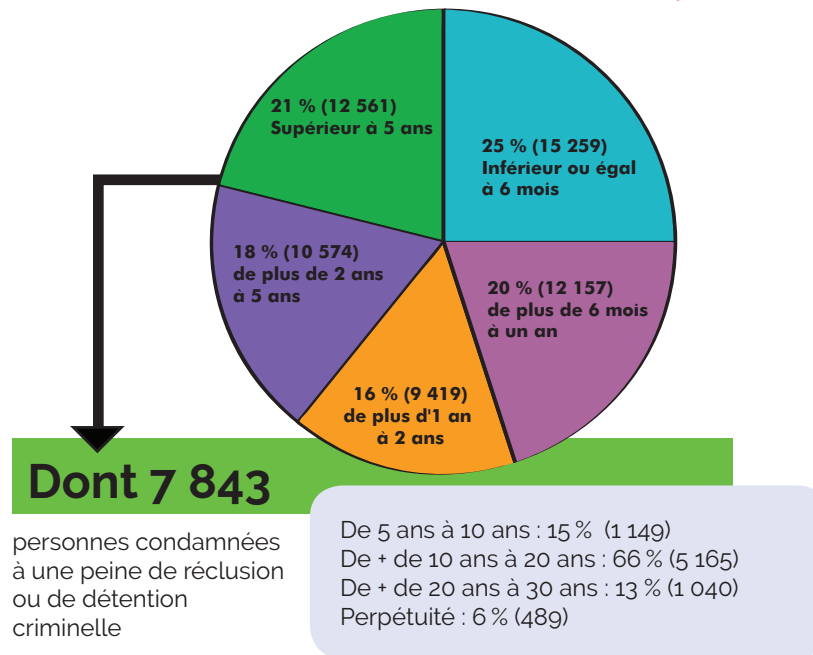


Figure 2 : Distribution des condamnés par peine
 Source DAP : l'administration pénitentiaire en chiffres au 1^{er} janvier 2018

Ce graphique permet de mettre en avant que 61% de la population carcérale est condamnée à moins de 2 ans et donc, incarcérée en maison d'arrêt. Or, nous l'avons évoqué, toute construction de projet est complexe dans ce type de détention du fait de la surpopulation, du fait de la présence de prévenus (individus présumés innocents en attente de jugement) pour qui aucune activité ne peut être proposée et enfin du fait de « trop courtes peines » (de l'ordre de quelques mois) pour lesquelles le temps manque.

A contrario, les « longues peines » (au-delà de 10 ans) représentent environ 10% des personnes incarcérées. Le projet d'insertion, pour ces personnes, est de court ou moyen terme selon qu'elles soient incarcérées en maison centrale ou en centre de détention.

Enfin, sans faire l'analyse du profil criminogène des personnes détenues, nous livrons les données suivantes afin de situer le public auquel un formateur pourrait être confronté.

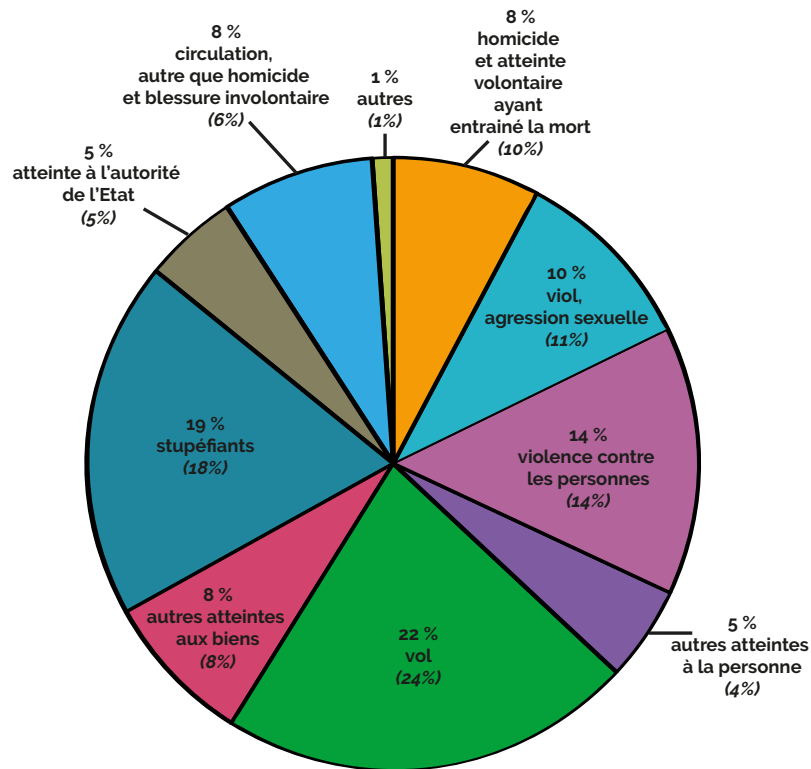


Figure 3 : Distribution des condamnés écroués par infraction
 Source DAP : l'administration en chiffres au 1^{er} janvier 2018

Un public jeune, marginalisé, de faible niveau d'instruction et qui doit faire face à des interdictions à sa sortie de prison. Ceci résume sommairement la population que l'administration pénitentiaire a pour charge de réinsérer selon un cadre formalisé.

Le parcours d'exécution de la peine

La formation professionnelle des personnes détenues s'inscrit dans un projet global de temps carcéral, formalisé dans le projet d'exécution de peine, défini par une Note du 2 mai 1996²⁹ comme étant « la formalisation des étapes qui jalonnent le parcours pénitentiaire du condamné. Ce faisant, il tend à donner du sens à l'exécution de la peine ». L'intérêt de ce dispositif est institutionnalisé au sein du code de procédure pénale par la loi pénitentiaire du 24 novembre 2009 : il devient le parcours d'exécution de la peine et « décrit notamment, pour chaque personne détenue condamnée, l'ensemble des actions qu'il est envisagé de mettre en œuvre au cours de sa détention afin de favoriser sa réinsertion » (Art. D88). Nous voyons là un changement paradigmatique par le passage de « projet » à « parcours », dans le sens ou le

²⁹ Note JUSE9640024N du garde des Sceaux du 2 mai 1996.

« PEP-projet » semblait inscrit dans une volonté d'adaptation que l'on pourrait qualifier de subjective car relative aux évolutions de la personne alors que le « PEP-parcours » est une réponse à la généralisation du dispositif à tous les établissements. Pour autant, ce dispositif répond à l'objectif d'individualisation de la peine et impose donc une offre d'activités correspondant aux capacités, aux demandes et aux besoins de chacun.

Son contenu est arrêté par le chef d'établissement et parmi les actions proposées se trouvent le travail, la formation professionnelle, l'enseignement, les activités sportives et culturelles, les soins, les programmes de prévention de la récidive, les programmes d'insertion destinés à préparer la sortie et les aménagements de peine³⁰. Une commission pluridisciplinaire unique (CPU) opère un bilan de personnalité des personnes détenues. Cette instance de décision résultant de l'article 89 de la loi pénitentiaire, est mise en œuvre par l'article D. 90 du code de procédure pénale et est conforme aux règles pénitentiaires européennes, précisément la règle 83 relative à la promotion des méthodes d'organisation et des systèmes de gestion et dont la disposition 83-b vise à

faciliter une bonne communication entre les prisons et les diverses catégories de personnel d'une même prison et la bonne coordination de tous les services -internes et externes à la prison- qui assurent des prestations destinées aux détenus, notamment en ce qui concerne leur prise en charge et leur réinsertion.

Ainsi, l'un des enjeux relatifs à la CPU porte sur la participation d'acteurs externes et en particulier des représentants des conseils régionaux. Un ensemble de critères d'observation sont définis par une lecture croisée de plusieurs articles de la loi pénitentiaire de 2009. En effet, l'article 22 précise que

L'administration pénitentiaire garantit à toute personne détenue le respect de sa dignité et de ses droits. L'exercice de ceux-ci ne peut faire l'objet d'autres restrictions que celles résultant des contraintes inhérentes à la détention, du maintien de la sécurité et du bon ordre des établissements, de la prévention de la récidive et de la protection de l'intérêt des victimes. Ces restrictions tiennent compte de l'âge, de l'état de santé, du handicap et de la personnalité de la personne détenue.

L'âge, l'état de santé, le handicap et la personnalité des personnes détenues sont des indices que l'on retrouve dans l'article 27 de cette même loi, relatif à l'obligation d'activité ainsi que dans l'article 89 déjà cité et traitant du régime de détention qui est « déterminé en prenant en compte leur personnalité, leur santé, leur dangerosité et leurs efforts en matière de réinsertion sociale ».

L'intérêt de cette démarche est bien de rendre le détenu acteur de sa peine et, en corollaire, est un projet fédérateur pour les différentes catégories de personnels pénitentiaires ainsi que les

³⁰ Règle Pénitentiaire Européenne n°103-4, référentiel RPE, point 2.1.2

partenaires qui interviennent dans les domaines de l'enseignement, de la formation professionnelle, de la culture et de la santé (Saleilles & Ottenhof, 2001).

Cependant, l'insertion n'a de sens qu'en dehors de la prison. Estimer numériquement la portée de la mission de réinsertion de la prison reste difficile, comme l'évaluation de ses résultats.

La difficile évaluation de l'insertion

Comme le souligne Combessie (2009), peu d'études sociologiques portent sur le devenir d'un sortant de prison. Selon l'auteur, cela s'explique

parce que des interdictions légales limitent les possibilités d'investigation : les amnisties effacent des casiers judiciaires certaines condamnations et des dispositifs similaires à la loi française dite " informatique et liberté " empêchent le croisement et le recueil de certaines données.

D'une manière générale, celui qui est libéré a payé sa dette à la société et celle-ci ne peut plus rien lui réclamer.

Il existe par conséquent peu de moyens d'estimer la réinsertion d'une personne sortant de prison, sinon lorsqu'il s'agit d'un aménagement de peine (placement sous surveillance électronique ou libération conditionnelle), la personne demeurant encore dans le cadre de l'exécution de sa peine. Cette population ne dépasse pas 20% (Gontard, 2013).

Certains indicateurs témoignant de difficultés importantes d'insertion sont donnés par l'administration pénitentiaire³¹. Selon les chiffres communiqués, à la sortie de prison, 14% des personnes déclaraient ne pas disposer d'une véritable solution de logement ou d'hébergement et 25% des personnes accueillies en centre d'hébergement ont déjà fait l'objet d'une ou plusieurs condamnations. Précédemment, le rapport des sénateurs Hyst et Cabanel (2000) souligne trois indicateurs pouvant apporter un début d'appréciation sur la réussite de la réinsertion des sortants de prison :

un sortant sur huit n'est pas sûr de disposer d'un hébergement au moment de la levée d'écrou. 20% des détenus sortent de prison avec moins de cinquante francs en poche. 20% des personnes recourant aux actions d'accueil journalières organisées par les associations de lutte contre l'exclusion ont séjourné entre 2 et 5 fois en prison (p. 52).

Enfin, si l'on estime que la récidive est la conséquence d'une réinsertion sociale échouée, les 61% des sortants de prison qui sont réincarcérés dans les cinq ans tendent à démontrer que la mission de réinsertion confiée par la loi au service public pénitentiaire demeure inaccomplie.

³¹ Prévention de la récidive et individualisation des peines. Chiffres clés. Juin 2014

Peu de ressources sont fiables pour évaluer la réinsertion et la récidive – finalement seule donnée statistiquement fiable – croisée avec le profil des entrants en prison permet, selon nous, d'établir un constat de ce qui se passe avant et après, mais pas pendant l'incarcération.

Nous n'entrerons pas très en avant sur ce « phénomène », mais nous y arrêter quelques instants paraît important. Un individu entre en prison lorsque le délit qu'il a commis le mérite aux yeux de la loi. Souvenons-nous qu'en temps d'occupation par l'Allemagne, le régime de Vichy a emprisonné des individus qui ne l'auraient jamais été en temps de paix. Ceci fait réfléchir sur la manière d'interpréter l'échec de la réinsertion par le taux de récidive et appelle nécessairement à questionner « la relation qu'entretient l'institution carcérale avec l'ensemble de la société » (Combessie, 2009, p. 107) dans la mesure où elle n'est pas responsable des décisions d'enfermement.

Pourtant, ce qui se passe entre les murs émane de la société, notamment à propos de la formation professionnelle des personnes détenues qui s'inscrit dans un projet de réinsertion.

2.2. Des principes aux textes de loi

L'inscription de la formation professionnelle dans les prisons françaises – et plus largement de l'éducation – dans un cadre légal découle de dispositions internationales. Elle s'inscrit dans une des missions de l'administration pénitentiaire d'insertion ou de réinsertion du prisonnier et recouvre différentes orientations.

Des principes

Respecter les droits de l'être humain et contribuer à son développement social.

En 1955, les Nations Unies proposent un ensemble de règles minima³² pour le traitement des détenus et rappellent comme un des principes directeurs du sens de la privation de la liberté que

le but et la justification des peines et mesures privatives de liberté sont en définitive de protéger la société contre le crime. Un tel but ne sera atteint que si la période de privation de liberté est mise à profit pour obtenir, dans toute la mesure du possible, que le délinquant, une fois libéré, soit non seulement désireux, mais aussi capable de vivre en respectant la loi et de subvenir à ses besoins. (Art. 58)

³² Ensemble de règles minima pour le traitement des détenus, adopté par le premier Congrès des Nations Unies pour la prévention du crime et le traitement des délinquants, tenu à Genève en 1955 et approuvé par le Conseil économique et social dans ses résolutions 663 C (XXIV) du 31 juillet 1957 et 2076 (LXII) du 13 mai 1977 <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/TreatmentOfPrisoners.aspx>

D'une manière générale, ce premier congrès établit que l'incarcération doit préparer un individu à un retour dans la société et que cette période doit être mise à profit pour réformer la personne délinquante. Dans cette perspective,

[...] il faut recourir notamment (...), à l'instruction, à l'orientation et à la formation professionnelle, aux méthodes de l'assistance sociale individuelle, au conseil relatif à l'emploi, au développement physique et à l'éducation du caractère moral, en conformité des besoins individuels de chaque détenu. [...] (Art. 66.1)

A l'aube des années 90, l'importance de l'éducation en prison est réaffirmée par le Conseil de l'Europe qui, par le texte R(89)12³³, « considérant que l'éducation en prison contribue à rendre les prisons plus humaines (...) et est un moyen important de faciliter le retour du détenu dans la société », entend dépasser les règles minima et reconnaît la valeur de l'éducation pour la personne et pour la société. Dans la même mouvance du respect de la dignité humaine, le Haut-Commissariat des droits de l'homme pose un ensemble de principes³⁴ qui visent à « instaurer un climat favorable à la réinsertion de l'ancien détenu dans la société dans les meilleures conditions possibles » (principe n°10). Les modalités de « retour à la vie » sont définies en détention par le fait que « Tous les détenus ont le droit de participer à des activités culturelles et de bénéficier d'un enseignement visant au plein épanouissement de la personnalité humaine » (principe n°6).

En 1990, l'UNESCO lance un vaste projet d'enquête et de promotion de l'éducation de base dans les prisons. Un manuel (Unesco Institute for Education, 1995) est rédigé afin d'aider les pays à organiser et à dispenser l'éducation en milieu carcéral. En outre, il est indiqué

Il apparaît clairement que l'éducation est l'activité la plus utile à laquelle peut s'adonner un détenu durant son emprisonnement, emprisonnement qui peut sinon avoir des effets néfastes sur les relations sociales et sur le comportement du délinquant après sa libération. Notamment dans le cas des détenus dont le niveau d'enseignement est faible, il est essentiel d'offrir une éducation de base équivalant à celle qui est offerte à l'extérieur, si l'on veut véritablement inciter ces détenus à trouver un emploi régulier après leur libération (p. 165)

Le droit à l'éducation est ici clairement exprimé et apparaît, tout autant que la culture, comme un pilier indispensable au développement de la personne.

En 2009, le Rapporteur spécial de l'ONU soumettait un rapport³⁵ sur le droit à l'éducation des personnes détenues sur lequel se fondent plusieurs recommandations à l'intention des États membres. Établissant le constat d'obstacles personnels, institutionnels et conjoncturels à

³³ Recommandation R(89)12 du Comité des ministres aux États membres sur l'éducation en prison (adopté par le Comité des Ministres le 13 octobre 1989 lors de la 49^e réunion des Délégués des Ministres).

³⁴ Principes fondamentaux relatifs au traitement des détenus adoptés par l'assemblée générale dans sa résolution 45/111 du 14 décembre 1990.

³⁵ Le droit à l'éducation de la personne détenue. Rapport du 2 avril 2009 du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, M. Vernor Munoz, adopté par le conseil des droits de l'homme en application de sa résolution 8/4

l'instruction des détenus, ces recommandations sont, notamment, la garantie de l'éducation des personnes détenues dans la constitution et dans la loi, la fourniture suffisante de cours aux personnes incarcérées à l'aide de fonds publics et le respect des normes établies par le droit international et les orientations internationales en matière d'éducation. Un peu plus tôt, en décembre 2009, les États membres de l'ONU pour l'éducation, la science et la culture

ont posé un autre jalon de la reconnaissance internationale de l'importance de l'éducation en milieu carcéral. En effet, en plus de reconnaître son importance et sa contribution au développement humain, social et économique, les États signataires se sont engagés à agir pour assurer l'accès à l'éducation des adultes en milieu carcéral (Perreault & Meilleur, 2014).

Il est clairement exprimé que l'incarcération ne doit pas être une motivation à l'exclusion et que l'éducation est envisagée comme une condition nécessaire de cohésion sociale.

Contribuer à la prévention de la récidive

En 2007, les Nations Unies définissent un certain nombre d'orientations dans le domaine de la prévention de la délinquance. Dans ce cadre, les parties prenantes sont invitées à agir sur plusieurs plans, dont la prévention de la récidive. Déjà en 1995, le Conseil économique et de l'Organisation des Nations unies (ECOSOC) avait adopté, par le biais de la résolution 1995/9, des orientations pour la coopération et l'assistance technique dans le domaine de la prévention de la délinquance urbaine. Dans le prolongement de cette ambition, « le soutien socio-éducatif dans le cadre de l'exécution des peines en prison pour préparer la sortie de prison » (office des Nations unies contre la drogue et le crime, 2007) est une méthode recommandée. Les principes directeurs applicables à la prévention du crime ont pour cadre de référence des approches et des objectifs à poursuivre, dont une concernant les criminels.

Cette approche consiste à mettre en place des mesures visant à faciliter la réinsertion sociale en préparant les délinquants à la vie et au travail, en les formant et en les encourageant à adopter un mode de vie plus respectueux des lois (Perreault & Meilleur, 2014).

La prise en charge de la prévention de la récidive, donc à destination des personnes condamnées voire incarcérées, s'inscrit dans des programmes globaux de prévention de la délinquance. À ce propos

ceux qui ont déjà été condamnés pour une infraction sont ceux qui sont les plus exposés à la récidive, étant donné qu'ils ont déjà enfreint la loi et qu'ils n'ont guère de possibilités ni de compétences qui leur permettraient de suivre une voie légitime non criminelle et ont souvent des liens étroits avec d'autres délinquants et des modes de vie en marge de la loi. Pour faciliter leur réinsertion, il faut les préparer à la vie et au travail, les former, les éduquer, les encourager à adopter d'autres modes de vie, leur proposer des modèles qu'ils puissent émuler et leur offrir un appui et un logement décent au sein de la communauté. Les programmes réalisés en milieu pénitentiaire peuvent aider à les préparer à leur nouvelle liberté en leur apprenant un métier, par exemple, ou en les éduquant et en leur apprenant à avoir de meilleurs rapports avec la société, notamment dans des situations de conflit, ainsi que par d'autres méthodes réparatrices (Office des Nations Unies contre la drogue et le crime, 2011, p. 15)

Malgré les efforts des instances supranationales, force est de constater qu'il existe une série de facteurs inhibiteurs à la réhabilitation des personnes détenues. C'est le constat établi par l'Institut des Nations Unies pour l'Asie et l'Extrême-Orient pour la prévention du crime et le traitement des délinquants (UNAFEI) qui remarque le manque d'activités d'éducation et de formation professionnelle dans les prisons et qui souligne la nécessité d'une offre de programmes qui correspondent au profil criminogène des personnes sous main de justice (United Nations Asia and Far East Institute for the prevention of crime and the treatment of offenders, 2007).

Contribuer à l'amélioration de la vie des détenus et du personnel pénitentiaire

Selon une note rédigée en 2005 par le Centre international pour l'étude sur les prisons (ICPS), il est avancé que « L'éducation peut contribuer à l'humanisation de la vie en prison [...] et peut réduire les pressions négatives de la vie en prison » (International Centre for Prisons Studies, 2005, p. 7) tout autant qu'il est dans l'intérêt de la détention que de proposer des occupations telles le travail, l'éducation, les activités culturelles et sportives dans le but de réduire les risques de violence et de troubles.

Ce double intérêt de l'éducation des détenus – pour eux-mêmes et pour les autorités pénitentiaires – est renforcé dans le rapport établi par le rapporteur spécial des Nations Unies qui, au-delà de préconiser des alternatives à l'enfermement, souligne que l'absence d'activités en détention alimente un sentiment d'infériorité et une baisse de motivation chez les détenus ce qui pourrait entraîner des difficultés pour l'administration pénitentiaire et les détenus eux-mêmes.

Des textes de loi

En France, le droit aux activités éducatives en prison est formalisé au sein du Code de procédure pénale, notamment dans la section 1^{er} « de l'enseignement et de la formation professionnelle » dont l'Article D435 mentionne que « les détenus doivent acquérir ou développer les connaissances qui leur seront nécessaires après leur libération en vue d'une meilleure adaptation sociale ». Cependant, la priorité est donnée aux détenus de bas niveau scolaire et/ou aux plus jeunes, dans la limite des exigences carcérales, c'est-à-dire que l'enseignement est soumis aux impératifs sécuritaires, ce que confirme ce même article : « 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 ». Ainsi, la formation ne peut s'exercer que dans certaines conditions bien qu'elle apparaisse comme un droit auquel chaque détenu peut prétendre, dans un but de réinsertion sociale et professionnelle. Nous constatons là une perspective sensiblement différente de celle du Haut-commissariat des Nations Unies aux droits de l'Homme qui, nous le rappelons, dans son principe n°6 évoque « le plein épanouissement de la personnalité humaine ».

La loi pénitentiaire de 2009 fixe, notamment, un nouveau principe pour les pratiques d'éducation et de formation en prison. L'article 27 s'inscrit dans le chapitre 3 – dispositions relatives aux droits et devoirs des personnes détenues – du Titre 1^{er} – dispositions relatives au service public pénitentiaire et à la condition de la personne détenue – et précisément section 2 : de l'obligation d'activité. Il précise :

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.

Lorsque la personne condamnée ne maîtrise pas les enseignements fondamentaux, l'activité consiste par priorité en l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Lorsqu'elle ne maîtrise pas la langue française, l'activité consiste par priorité en son apprentissage. L'organisation des apprentissages est aménagée lorsqu'elle exerce une activité de travail.

Une obligation du détenu à exercer une activité est instaurée ce qui implique que l'administration pénitentiaire est tenue de lui offrir un choix et d'en favoriser la mise en œuvre et le bon déroulement. Les activités proposées sont définies par l'article R57-9-1 du Code de procédure pénale.

La personne détenue condamnée remplit l'obligation qui lui incombe en vertu de l'article 27 de la loi n° 2009-1436 du 24 novembre 2009 lorsqu'elle exerce au moins l'une des activités relevant de l'un des domaines suivants : travail, formation professionnelle, enseignement, activités éducatives, culturelles, socioculturelles, sportives et physiques.

Il est rappelé que le bon déroulement des activités est dépendant des contraintes sécuritaires puisque l'article 29 de la loi pénitentiaire stipule « 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 ».

La loi pénitentiaire du 24 novembre 2009 comporte 100 articles et succède à un ensemble de textes aux tendances plus répressives. Comme nous l'avons exprimé, jusqu'alors, la réinsertion se limitait à être favorisée, alors que la dimension neutralisante de la peine était, elle, effective. Faisant face à ce qui apparaît comme un déséquilibre entre mission de réinsertion et mission de sécurité dans les prisons, cette loi s'apparente à une forme de synthèse des propositions faites largement plus tôt par Amor. Elle comporte 4 volets distincts :

Elle précise les conditions d'exercice des personnels pénitentiaires et crée une réserve civile pénitentiaire.

- Elle fixe une obligation d'activité après consultation des personnes détenues sur les activités qui leur sont proposées.
- Elle encourage le développement des procédures d'aménagement de peine plutôt que l'emprisonnement qui constitue un ultime recours ;
- Elle réaffirme le principe d'encellulement individuel ou préconise une adaptation des cellules collectives au nombre de personnes qui y sont détenues.

En d'autres termes, cette loi porte trois objectifs majeurs : le renforcement des droits des personnes détenues, l'amélioration des conditions de détention et le développement des aménagements de peines. Il est difficile de situer la formation professionnelle qui participe de l'amélioration des conditions de vie en détention, mais qui s'inscrit dans une forme d'obligation.

La formation professionnelle des personnes détenues est une mission confiée par la loi au service public pénitentiaire. Cependant, les textes qui la règlementent témoignent d'une oscillation entre la référence au droit commun de la formation professionnelle et la prise en compte des spécificités carcérales. En effet, en application de la loi du 7 janvier 1983³⁶, les régions disposent d'une compétence de principe en matière de formation professionnelle, renforcée par la loi 2004-809³⁷ dont l'article L214-12 du code de l'éducation précise « La région définit et met en œuvre la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes sans emploi ou à la recherche d'une nouvelle orientation professionnelle ». En prison, compte tenu des particularités du milieu et de la mission de réinsertion attribuée à l'administration pénitentiaire, l'État a conservé un rôle actif pour piloter la formation professionnelle des personnes détenues. Un ensemble de circulaires définit par conséquent la mise en œuvre de la formation professionnelle dans les établissements pénitentiaires et le rôle respectif des différents acteurs.

3. Le pilotage de la formation professionnelle

La salve législative ne s'arrête pas aux portes de l'État, mais entre également dans une logique de fonctionnement de la formation professionnelle entre les murs. Au moment où nous écrivons,

³⁶ Loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat, dite « loi Defferre ».

³⁷ Loi n°2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales.

la gouvernance de la formation professionnelle vit une mutation importante : sa décentralisation aux Régions. C'est la loi du 5 mars 2014³⁸ qui confie le financement, l'ingénierie et le pilotage de la formation professionnelle aux conseils régionaux, pour tous les établissements pénitentiaires, sans exception. Entrée en vigueur en janvier 2015 pour les établissements en gestion publique, elle s'applique, depuis janvier 2018, également aux établissements à gestion déléguée.

3.1. Au sein des établissements

La formation professionnelle relève de plusieurs acteurs, au niveau de chaque établissement et au niveau régional.

Localement, la circulaire JUSE0340036C (direction de l'administration pénitentiaire, 2003) confère au chef d'établissement un rôle essentiel : Dans chaque établissement, un responsable local de la formation professionnelle (RLFP), nommé par le chef d'établissement, est chargé de coordonner et d'assurer le suivi des actions de formation. Le Directeur du service pénitentiaire d'insertion et de probation (DISP) nomme un référent qui a pour mission le pilotage en matière de formation tout en étant l'interlocuteur privilégié du responsable local de formation (ministère de la Justice & direction de l'administration pénitentiaire, 2008) sous l'autorité du chef d'établissement. Enfin, ce dernier assure la présidence de la commission disciplinaire unique (CPU) qui propose aux personnes détenues une offre de travail ou de formation.

Au niveau régional, le chef d'unité de formation professionnelle décline les orientations nationales de l'administration pénitentiaire, valide les plans locaux prévisionnels proposés par les responsables locaux de la formation professionnelle. La fiche 3.3 de la circulaire JUSE0340036C déjà citée établit les modalités de mise en œuvre du plan régional de formation et témoigne de la diversité des instances de concertation. Nous la citons :

Le plan régional de formation est élaboré en concertation avec les principaux partenaires de l'administration pénitentiaire et notamment les directions régionales du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP).

Le CUFP le présente au département insertion et probation puis au directeur régional pour validation.

Une commission régionale de formation des personnes détenues est instaurée par région administrative à l'initiative du directeur régional des services pénitentiaires, et en accord avec ces partenaires pour assurer l'information des partenaires publics. Ils sont également consultés sur les orientations et les activités de la formation des personnes détenues pour s'assurer de leur cohérence et de leur articulation avec les politiques de droit commun. Le responsable d'unité pédagogique régionale y est convié.

A cette commission, outre les DRTEFP et éventuellement les directions départementales du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DDTEFP) seront notamment conviés le directeur régional de l'ANPE, le directeur régional de l'AFPA, le directeur régional du FASILD, un représentant du groupement privé pour les établissements à gestion mixte, et un représentant du conseil régional.

³⁸Loi n°2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle à l'emploi et à la démocratie sociale

Le plan local de formation professionnelle régional est par ailleurs soumis aux instances régionales prévues par les textes en vigueur. Il fait notamment l'objet d'une présentation au Comité de coordination régionale de l'emploi et de formation professionnelle, par le préfet de région (DRTEFP), en présence du directeur régional des services pénitentiaires ou de son représentant.

Enfin, le directeur régional présente les orientations générales de la formation professionnelle et le plan régional de formation qui en découle, à l'occasion d'une réunion avec l'ensemble des chefs d'établissement et des directeurs des services pénitentiaires d'insertion et de probation.

La multiplicité des services en charge de piloter la formation en prison peut introduire certaines confusions et rend compte de la complexité de cette dernière.

Nous le voyons, les principes donnés à la formation professionnelle visent à donner du sens à l'incarcération c'est-à-dire à préparer sa sortie donc sa réinsertion. Si les textes officiels préconisent d'organiser des activités de formation et d'enseignement en prison, nous constatons qu'ils n'en décrivent pas les modalités selon lesquelles elles doivent être organisées.

C'est par conséquent de manière plus déductive que l'organisation de la formation professionnelle des personnes détenues s'opère. En effet, c'est la combinaison de la loi pénitentiaire de 2009 et de la loi du 5 mars 2014 qui aujourd'hui permet de définir les organes de décisions tout autant de ce qui est décidé.

Depuis la prise en charge en prison (également) par les régions de la formation professionnelle, les rôles semblent se préciser, les actions aussi.

3.2. Le transfert de la formation professionnelle aux régions

C'est la loi NOTRe³⁹ qui redéfinit les missions des départements et des régions, faisant passer le nombre de régions de 22 à 13. Peu avant, la loi du 5 mars 2014⁴⁰ finalise la normalisation de la décentralisation de la formation professionnelle. Entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2015 pour l'ensemble des établissements en gestion publique puis en janvier 2018 pour les établissements relevant de la gestion déléguée, elle confie le financement, l'ingénierie, le pilotage et le contrôle de la formation professionnelle dans tous les établissements pénitentiaires à toutes les régions. Selon la Cour des comptes (Cour des comptes, 2006), une heure de formation revenait à 7,28€ pour les établissements à gestion publique et à 17,23€ pour les établissements à gestion déléguée. Ainsi, le transfert de la formation aux conseils régionaux a pour objectif d'unifier ce poste. Cependant, des disparités voient le jour eu égard les sensibilités politiques de ces organes démocratiques. En effet, la formation des personnes détenues passe du pouvoir étatique à un pouvoir régional, mais elle reste soumise à la volonté politique et au vote de l'assemblée régionale ; on peut facilement envisager que les régions, par opposition au gouvernement,

³⁹ Loi n° 2015-991 du 7 août 2015 portant nouvelle organisation territoriale de la République

⁴⁰ Loi n°2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

tendent d'exercer un moyen de pression sur l'électorat, la population carcérale, qui vote peu, ne représentant pas une forte attraction électorale.

Bien que la formation en prison tombe sous le droit commun, son financement n'est pas opéré par les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) et doit répondre au respect des règles des marchés et de la concurrence. L'administration pénitentiaire, de fait, ne choisit plus les organismes de formation, mission confiée désormais aux régions, selon la loi du marché qui leur impose de faire preuve de transparence quant à l'achat d'actions de formation, mais également de respecter les règles de la concurrence⁴¹. Ainsi, malgré le désengagement de l'État, les documents budgétaires sont néanmoins transmis au préfet, représentant de l'État.

Depuis la loi du 5 mars 2014, chaque région est tenue d'une relation conventionnelle avec la direction interrégionale du service pénitentiaire (DISP) afin de définir les orientations générales de la politique de formation des personnes détenues. Une des complexités réside dans le fait qu'une direction interrégionale peut avoir plusieurs partenaires, compte tenu de la cartographie :

⁴¹ Article 86 du traité CE §2-Article 42 du Traité de Fonctionnement de l'Union Européenne (TFUE)



Figure 5 : Cartographie des régions administratives françaises

On remarque qu'une région pénitentiaire a en effet plusieurs partenaires régionaux et qu'une même région administrative peut se voir elle-même partenaire de plusieurs directions interrégionales.

De plus, sur un même territoire, l'accès à la formation professionnelle dépend du statut de l'établissement. Dans sa structure, la convention de partenariat définit les dispositifs de formation éligibles – c'est-à-dire conformes aux objectifs d'insertion, de réinsertion et de retour

à l'emploi définis par l'article L6311-1 du Code du travail – et fixe les modalités en termes de classement des personnes détenues, de répartition des charges financières, de garantie d'accès aux formations à l'ensemble des personnes placées sous main de justice.

D'une manière générale, la construction du plan régional de formation est définie par le service public régional de la formation professionnelle (SPRF), y compris, par conséquent, pour les établissements pénitentiaires. Ainsi, le pilotage et la coordination de la formation professionnelle en prison s'effectuent sous l'égide du concours de deux institutions ayant respectivement une expertise propre, la région en la formation professionnelle, l'administration pénitentiaire en la gestion des personnes détenues.

Plus localement, c'est-à-dire pour chaque établissement, c'est le comité technique local de formation et d'insertion professionnelle (CTLFIP) qui détermine les objectifs visés par les actions de formation. Ce comité est composé de représentant de la région en charge de la formation professionnelle, du directeur du service pénitentiaire d'insertion et de probation (SPIP) ou de son représentant, du responsable de la formation professionnelle de la direction interrégionale des services pénitentiaires (DISP), du responsable de l'unité locale de l'enseignement (ULE), du conseiller Pôle Emploi Justice ou d'un représentant de la mission locale.

3.3. Des conséquences possibles

Selon un rapport établi par l'inspection générale des affaires sociales (IGAS) et l'inspection générale des services judiciaires (IGSJ) en 2013 (*Evaluation de la prise en charge par les régions de la formation professionnelle des personnes détenues*, 2013) sur 190 établissements pénitentiaires, la formation professionnelle est confiée aux titulaires des marchés à gestion déléguée dans 45 établissements. Ce même rapport précise que la prestation complète de formation professionnelle prévue par les marchés inclut les missions d'accueil et de formation. La fin des délégations de marchés s'est effectuée, selon la date de signature de ces marchés, au 1^{er} janvier 2015 et 1^{er} janvier 2018.

En 2013, 2015 et 2018, les chiffres suivants sont donnés par l'administration pénitentiaire⁴² :

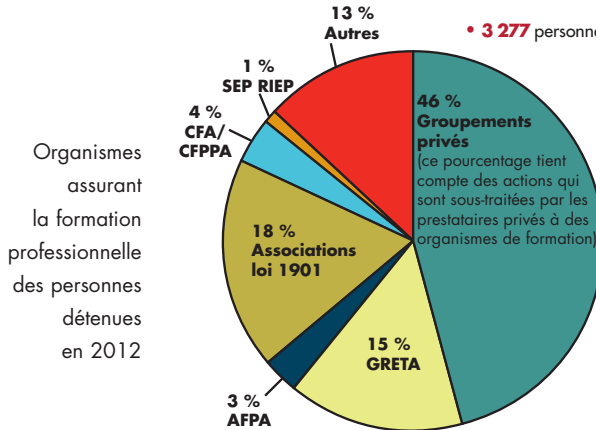
⁴² Les chiffres clés de l'administration pénitentiaire en 2013, 2015 et 2018 accessibles sur le site <http://www.justice.gouv.fr/prison-et-reinsertion-10036/les-chiffres-clefs-10041/>

Actions de formation professionnelle

3 474 821

heures stagiaires, dont 78 % sont des formations rémunérées, suivies par

28 144 personnes détenues inscrites en formation



Organismes assurant la formation professionnelle des personnes détenues en 2012

En liaison avec le ministère de l'Économie, de l'Industrie et de l'Emploi et les régions :

- 5 838 personnes détenues ont bénéficié d'une action de qualification
- 8 924 personnes détenues ont bénéficié d'une action de pré qualification (chantier école, adaptation à l'emploi...)
- 10 105 personnes détenues ont bénéficié d'une action de remise à niveau ou d'une formation de base (action de lutte contre l'illettrisme, français langue étrangère, enseignement à distance...)
- 3 277 personnes détenues ont participé à une action de préparation à la sortie.

Diplômes et certifications accordés en formation professionnelle

- CFG : présentés 264 ; reçus 210
- Niveau V (CAP, BEP...) : présentés 2 521 ; reçus 1 839
- Niveau IV (Bac pro...) : présentés 19 ; reçus 13
- Niveau supérieur : présentés 3 ; reçus 2
- Livrets de compétences délivrés attestant des savoir-faire acquis : 4 507.

Figure 6 : les actions de formation professionnelle en prison en chiffres
Source DAP : les chiffres clés de l'administration pénitentiaire au 1^{er} janvier 2013

Actions de formation professionnelle

3 040 440

heures stagiaires, dont 81 % sont des formations rémunérées, suivies par

22 514 personnes détenues inscrites en formation

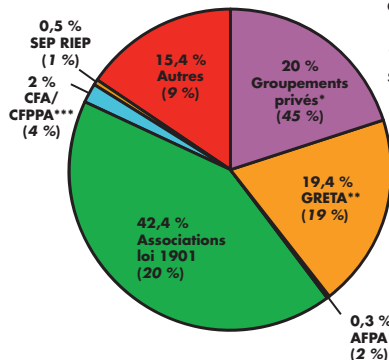
(En 2013 : 3 244 704 heures stagiaires dont 66 % de formations rémunérées suivies par 26 661 personnes détenues)

* Ce pourcentage tient compte des actions qui sont sous-traitées par les prestataires privés à des organismes de formation

** GRETA : groupement d'établissements

*** CFA : Centre de formation d'apprentis

CFPPA : Centre de formation professionnelle et de promotion agricole



Organismes assurant la formation professionnelle des personnes détenues en 2014 (en italique, les % en 2013)

En liaison avec le ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social ainsi qu'avec les régions :

- 6 033 personnes détenues ont bénéficié d'une action de qualification (5 589 en 2013)
- 9 895 personnes détenues ont bénéficié d'une action de pré qualification (chantier école, adaptation à l'emploi, ...) (10 873 en 2013)
- 2 375 personnes détenues ont participé à des actions de formation de base, de remise à niveau (action de lutte contre l'illettrisme, français langue étrangère, enseignement à distance, ...) (4 125 en 2013)
- 4 211 personnes détenues ont participé à une action de préparation à la sortie (6 074 en 2013).

Diplômes et certifications accordés en formation professionnelle

- CFG : présentés 415 ; reçus 329 (288/267 en 2013)
- Niveau V (CAP, BEP...) : présentés 1 961 ; reçus 1 276 (1 749/1 189)
- Niveau IV (Bac pro...) : présentés 85 ; reçus 66 (73/46)
- Niveau supérieur : présentés 7 ; reçus 3 (11/9)
- Livrets de compétences délivrés attestant des savoir-faire acquis : 3 533 (4 433).

Figure 7 : les actions de formation professionnelle en prison en chiffre
Source DAP : les chiffres clés de l'administration pénitentiaire au 1^{er} janvier 2015

Formation

- **2 850 012** heures de formation rémunérée ont été dispensées en 2017, soit **89 %** des heures de formation dispensées en détention
- **12 036** personnes détenues ont été inscrites en formation en 2017 :
 - **5 710** personnes détenues ont bénéficié d'une action de qualification ;
 - **2 909** personnes détenues ont bénéficié d'une action de pré-qualification ;
 - Les autres ont bénéficié d'une action remise à niveau, préparation à la sortie, base, etc. ...
- Un budget de **4 367 026 €** a été alloué au titre du Programme Personnalisé d'Accompagnement à l'Insertion Professionnelle (PPAIP). Plus de **5 000** personnes détenues ont pu bénéficier de ce dispositif.

Figure 8 : les actions de formation en prison en chiffres
Source DAP : les chiffres clés de l'administration pénitentiaire au 1^{er} janvier 2018

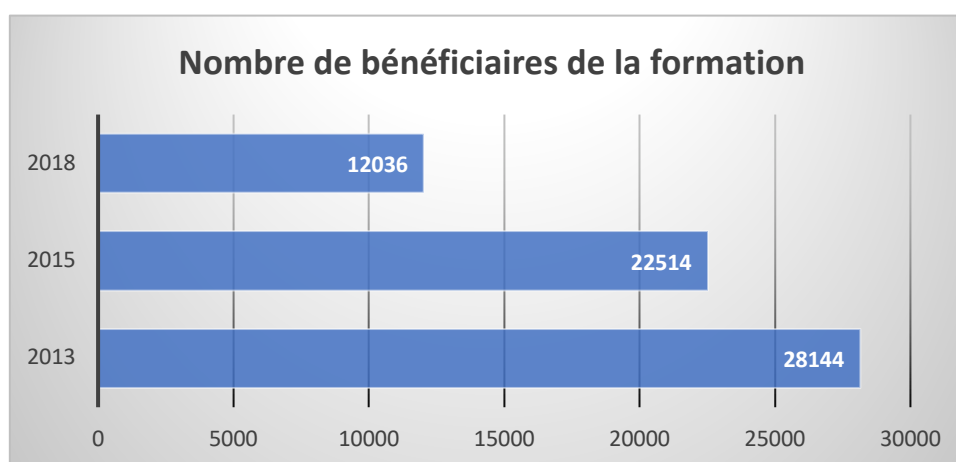


Figure 9 : Nombre de personnes détenues bénéficiaires d'action de formation au 1^{er} janvier 2013, 2015 et 2018

Comme le montre le graphique ci-dessus établi à partir de ces données chiffrées, le nombre de bénéficiaires de la formation a donc diminué de moitié entre 2012 et 2017 (les chiffres étant donnés au 1^{er} janvier, ils concernent les années immédiatement écoulées). Le transfert de compétence de l'État aux régions ne s'est pas fait sans heurt et a nécessité un travail préalable d'identification de ce qui relève précisément de la formation professionnelle. En effet, nous remarquons d'une part que la formation professionnelle est diluée dans un ensemble constitué de formations de base, préqualifiantes, remise à niveau et, comme il est précisé par les documents fournis par la direction de l'administration pénitentiaire « etc. ». Or, seule la prestation de formation est confiée aux régions. D'autre part, bien qu'environ 12 000 seulement de personnes détenues en 2017 contre environ 28 000 en 2012 aient suivi une formation, la rémunération des stagiaires représente 89% des heures de formation en 2017 (contre 78% en 2012). Le rapport de l'IGAS précédemment cité stipule (p. 41) que :

Les conseils régionaux sont particulièrement vigilants sur les dimensions financières des transferts de compétences. Le poids de la rémunération des stagiaires dans les budgets, alors que tout le monde s'accorde

sur la nécessité d'augmenter le nombre d'heures rémunérées, les enjeux du transfert de la formation dans les établissements en gestion déléguée inquiètent les conseils régionaux. Ils sont très réservés sur la perspective d'un transfert de l'investissement, pourtant très lié à l'exercice de leur compétence. S'il devait intervenir, il devrait être précédé d'un état des lieux contradictoire des locaux et des équipements actuels. La mission recommande d'ailleurs de ne pas transférer les investissements aux régions dans un premier temps.

À la préoccupation financière en matière d'investissements et de rémunérations des stagiaires, s'ajoute une autre contrainte, toujours d'ordre financier : les pénalités. En effet, si un marché est rompu avant termes, de lourdes compensations budgétaires sont allouées. Dans le cadre de la décentralisation – c'est-à-dire le transfert de la gestion de la formation professionnelle au conseil régional – c'est à l'administration pénitentiaire qu'incombe cette dépense. C'est la raison pour laquelle la DAP propose de transférer les compétences en tenant compte des échéances contractuelles dont les principales sont fixées au 31 décembre 2015 et 31 décembre 2017, mais exclut trois établissements dont les contrats parviennent à échéance en 2038. Nous constatons qu'une politique, bien qu'elle s'adresse à une population de personnes détenues, se déploie plus ou moins, non en fonction des caractéristiques de cette population, mais selon le statut de l'établissement qui l'accueille.

Une autre conséquence notable concerne les prestataires de gestion déléguée, c'est-à-dire les organismes de formation qui ont conclu des marchés de formation hors contrat avec les régions, donc pour des durées de huit années. Cette nouvelle distribution des responsabilités impacte la pérennité de l'emploi des formateurs, le déploiement d'une nouvelle stratégie de réponse aux appels d'offres et, d'une manière générale, l'organisation même. Ce transfert de compétence aux régions pourrait également influencer la formation professionnelle qui s'inscrit dans une prise en charge globale de la personne détenue : accueil, orientation, formation, travail.

Pour autant, est-il souhaitable qu'un organisme de formation s'inscrive durablement en prison ? Le parcours d'exécution de la peine est encadré par la loi et, nous l'avons vu, renvoie à une prise en charge individuelle des personnes détenues tout autant qu'il se généralise à tous les établissements. Peut-on alors parler de parcours au sens propre du terme ?

4. L'environnement carcéral

La prison est un lieu physique, un espace de vie pour les personnes qui vont y habiter. C'est aussi au sein des établissements que nous étudions la formation professionnelle. Nous nous interrogeons sur les influences éventuelles de la prison en tant que lieu de vie sur la formation professionnelle ainsi que sur les influences de l'environnement sur la prison.

4.1. La prison comme espace

Nous l'avons déjà évoqué, la France s'intéresse aux modèles de construction américains après le retour de mission de Tocqueville en 1832. Selon Perrot (1980), Tocqueville accorde une place à l'espace carcéral dans sa punition, mais aussi dans son utilisation pour parer aux désavantages des prisons. Comment atteindre le détenu pour qu'il expie sa faute et souffre ? Comment le préserver des codétenus et de leurs vices ? Comment protéger la société ? C'est la solitude cellulaire qui permet de concilier les ambitions prêtées à l'emprisonnement. Bien que la mission défende le modèle pennsylvanien, c'est un modèle plus large qui retient l'attention des créateurs des prisons françaises.

Il faut dire que jusqu'alors, l'effort immobilier, faute de finances suffisantes et de priorité de dépenses de guerre, est limité aux maisons centrales installées dans d'anciens dépôts de mendicité (Petit, 1990), donc sans réflexion architecturale. En cette période de régime stabilisé sous l'autorité de Louis-Philippe, c'est le règne de la France bourgeoise obsédée par la criminalité organisée dans les prisons qui trouve la solution : le système cellulaire généralisé. Ce nouveau système est décrit dans une circulaire rédigée en 1841⁴³ par Duchâtel, alors ministre de l'Intérieur. Il argumente le principe d'encellulement individuel d'une part au regard du prisonnier qu'on ne peut forcer à vivre avec des hommes qu'il ne connaît pas et porter ainsi atteinte à sa liberté, d'autre part au regard de la société dont l'intérêt est d'empêcher la corruption mutuelle des prisonniers. Le programme de construction est accompagné d'un atlas où figurent deux modèles, l'un circulaire, l'autre rayonnant. C'est ce dernier qui sera adopté.

Imaginez un long et large couloir bordé de chaque côté par des cellules de 9 m². Superposez ce plan sur trois niveaux. Dans les deux derniers, remplacez le couloir par deux coursives étroites afin de ménager un vide central. Vous reproduisez ce bloc 4, 5 ou 6 fois selon un plan rayonnant. Vous formez ainsi au centre un carrefour qui possède la hauteur des blocs. Enfin, vous disposez dans ce carrefour à hauteur convenable une salle d'inspection dont le centre a vue sur les circulations de chaque bloc et un autel pour les offices religieux qui peut, idéalement, être vu par chaque détenu, grâce à une sorte de guichet pratiqué dans les portes pleines des cellules (Demonchy, 2004)

Ces constructions sont prévues pour les maisons d'arrêt où sont emprisonnés les prévenus, donc des individus en attente de jugement présumés innocents, ou des condamnés en attente d'affectation.

Ce modèle est différent de celui imaginé par Bentham que nous avons évoqué dans le sens où il n'offre pas la possibilité d'observer les prévenus et accusés. Cette délicate attention de

⁴³ 9 août 1841. Circulaire pour la construction des prisons départementales, *Musée Criminocorpus* publié le 7 avril 2009, consulté le 2 mars 2018.

Permalien : <https://criminocorpus.org/fr/ref/25/17022/>

préserver l'intimité du détenu ne cache cependant pas son objectif majeur : éviter la disparition du détenu avant son jugement ou son transfert.

Si Bentham estime que son modèle permet de veiller à toutes les actions d'un prisonnier – y compris son éducation – le modèle de Duchâtel, qui ne vise que les maisons d'arrêt, exclut toute notion d'amendement, ce type d'établissement n'étant pas prévu pour que la peine y soit exécutée. Mais alors quel est le rôle de la cellule ?

Selon Demonchy (2004), architecte a qui a été confiée la construction d'établissements pénitentiaires, le détenu en maison d'arrêt ne présente aucun intérêt pour l'administration. Il est délaissé dans une sorte de salle d'attente où l'on ne cherche ni à le discipliniser, ni à l'amender. La réponse nous est donnée par l'article 11 de la circulaire de Duchâtel : « La disposition des bâtiments doit être telle qu'elle permette au préposé en chef de surveiller, d'un point unique, et sans être aperçu des gardiens, les différentes parties de la prison ». Somme toute, ce sont les gardiens qui font l'objet de surveillance. En plus de l'architecture, c'est tout autant le règlement instauré qui devient un moyen de disciplinarisation du personnel et de coercition à l'encontre des détenus. Au final « les gardiens, assimilés à la troupe de ligne pour la discipline et le service, sont donc à la fois des quasi-militaires et des quasi-prisonniers, voués à l'obéissance et à l'enfermement » (Petit, 1990).

Ce modèle des maisons d'arrêt prédomine, bien que sous Napoléon III une nouvelle circulaire⁴⁴ est rédigée, relative à la restauration des prisons existantes. L'encellulement est parfois abandonné, faute de finance, au profit de dortoirs, mais selon le même principe architectural. Jusqu'aux années 60, la quasi-totalité des programmes de construction n'a été que des maisons d'arrêt, aucun programme de prisons pour peine n'étant lancé. Demonchy souligne toutefois qu'une exception mérite d'être citée : la Petite Roquette qui accueille en 1836 un public que la société se doit d'éduquer, l'enfant. Cet exemple n'est pas dénué de sens parce qu'il constitue l'occasion de mettre en œuvre un système pénitentiaire par le travail et l'isolement cellulaire et sera pourtant non seulement abandonné, mais surtout condamné en raison de nombreux suicides et de récidives. Cet établissement, en 1850, cesse d'être une maison de correction et devient maison d'arrêt pour mineurs. La politique carcérale abandonne l'ambition de corriger par la prison.

En réalité, l'architecture des prisons dénote d'une dispense du gouvernement d'avoir précisément une politique carcérale qui consisterait à envisager des constructions différentes

⁴⁴ Circulaire du 17 août 1853, *Musée Criminocorpus* publié le 10 juin 2007, consulté le 2 mars 2018.
Permalien : <https://criminocorpus.org/fr/ref/25/17040/>

selon la peine prononcée. En effet, l'enfermement est une sanction punitive qui place la privation de liberté comme une souffrance en elle-même impliquant que toute autre souffrance serait injustifiée. La conséquence architecturale doit donc répondre à une limitation des contraintes physiques à leur strict nécessaire pour garantir la privation de liberté d'un individu et en même temps limiter les évasions, éviter la commission de nouvelles infractions pendant la peine. L'architecture carcérale a donc une incidence directe sur la mission de réinsertion, confiée par la loi à l'administration pénitentiaire, rendue plus difficile en raison des multiples fonctions de la prison. Finalement, la prison, dans sa conception matérielle, n'est-elle pas avant tout pensée pour protéger la société et l'intérêt des victimes ?

De la fin du XX^e siècle au début du XXI^e, le régime carcéral se démocratise pour ressembler au monde libre. Les années 70 voient apparaître dans les prisons le droit de vote, le droit au mariage et l'abolition de la tenue pénale. Durant les années 80, l'hygiaphone est abandonné au profit de ce qui permet aux détenus un contact physique avec leurs proches, la télévision est autorisée dans les cellules. Depuis 2003, il existe des unités de vie familiale permettant à quelques détenus d'y accéder ce qui allège les privations de relations hétérosexuelles. Il ne semble rester que la privation de liberté au sens spatial du terme, c'est-à-dire « assignation à résidence de fait, restriction de la liberté de mouvements, ségrégation des sexes parmi les détenus » (Milhaud, 2009).

Cependant, la peine privative de liberté a pour finalité la prévention de la récidive, cette dernière constituant le critère d'efficacité de la politique pénale. Est-il alors matériellement possible de satisfaire à tous ces objectifs ?

Comme l'explique Demonchy (2004) le premier caractère du modèle général est la continuité du bâti en dépit des différentes fonctions qu'il assure, c'est-à-dire hébergement, travail, soins, activités socio-éducatives pour exemple. Le deuxième caractère tient au mode de gestion des différentes unités fonctionnelles, comme les cellules, les ateliers, les cours de promenade où « chaque unité est conçue comme une prison dans la prison » (p. 276). Enfin, le troisième caractère est la circulation des détenus qui, hormis dans la cour de promenade, ne font que passer dans les espaces qui sont finalement le lieu de travail des surveillants. Nous voyons dans ces trois caractères une difficulté spatiale d'accéder aux activités alors que le parcours d'exécution de la peine peut être considéré comme un parcours au sens propre : l'exécution de la peine au sein d'un établissement pénitentiaire consisterait en une succession d'espaces à traverser pour s'orienter vers la sortie. Par conséquent, chaque étape du parcours serait caractérisée par un lieu et un régime de détention – soit une unité spatio-temporelle – déterminés dans lesquels le détenu devrait s'efforcer de vivre faute de quoi il risquerait de retourner là d'où

il vient. Chaque étape vers un régime moins restrictif de liberté témoignerait de l'adaptation du traitement pénitentiaire aux dispositifs des nouvelles prisons. Pourtant, comme le souligne Milhaud (2009), docteur en géographie,

détenir et surtout priver de vie sociale les détenus, les séparer par les cellules et les isoler des gardiens par le fonctionnement spatial, semblent les caractères dominants de l'architecture carcérale traditionnelle. Il ne s'agit pas de faire vivre ensemble des détenus, mais bien de les exclure et de matérialiser par l'architecture leur privation de liberté – depuis la cellule jusqu'aux moindres déplacements.

Les nouvelles prisons sont un ensemble de programmes immobiliers postérieurs à 1987. En effet, alors qu'Albin Chalandon est ministre de la Justice depuis 1986, les prisons sont victimes d'un surpeuplement ce qui laisse le pouvoir public face à un dilemme : libérer des détenus ou alors en entasser de plus en plus, au risque du péril de la sécurité. C'est finalement l'option d'ouvrir des prisons nouvelles qui est adoptée : 13000 places supplémentaires doivent être créées. Pour ce faire, le ministre, dans un souci de contourner « le problème du financement considérable qu'un tel programme exige et la lourdeur d'une administration jugée sclérosée et incapable de tenir des délais compatibles avec l'urgence de la situation » (Akrich & Callon, 2004, p. 2), décide de « faire appel à l'initiative privée, tant pour la construction que pour la gestion de nouvelles prisons » (p. 2).

L'histoire du chantier révèle 4 points : premièrement, la constitution d'un groupe projet en charge d'analyser ce qu'est une prison. Étrangement, ce groupe se trouve rapidement face à une surprise « on ne sait rien ou presque rien sur le coût de la place de prison, sur les ratios de surface entre les divers types d'espaces que comporte une prison ou sur la répartition des coûts de fonctionnement entre les différentes fonctions assurées » (p. 3). Deuxièmement, les entreprises mobilisées à ce projet se rendent compte de son importance relativement à la mission pénitentiaire. Soucieuses de cette mission de réinsertion, « le projet est vécu comme un double défi, un défi pour l'entreprise certes, mais aussi un défi politique » (p.4). Troisièmement, les équipes professionnelles qui interviennent en prison sont choisies pour leur culture du service public. Il est question d'éthique et de considération de l'intérêt général. Enfin, « pour contrecarrer l'effet potentiellement centripète que pourrait avoir la juxtaposition de ces différentes formes de loyauté professionnelle, les entreprises jouent délibérément la carte de l'innovation en matière d'outils de gestion » (p. 4).

Cette intrusion du privé en prison passe par « une redistribution des rôles professionnels (...) et une redéfinition du détenu et de ce que l'on attend de lui » (p. 5). Cette rencontre sociotechnique entre l'extérieur et la prison est vécue comme un vecteur de changement du métier de l'administration pénitentiaire. Cependant, les principaux acteurs de la prison, c'est-à-dire les surveillants et les détenus, sont hostiles à cette intrusion du privé car ils ne sont pas associés à

cette tentative de reproduction des pratiques qui prévalent dans le monde industriel (Akrich & Callon, 2004).

Depuis cette année qui a initié la transformation du parc pénitentiaire, la création de nouvelles prisons vise à améliorer les conditions de vie à la fois pour le détenu et les personnels pénitentiaires. En effet, « l'exigence de qualité dans le traitement des prescriptions architecturales n'est pas la marque d'une ambition esthétique croissante (...). [Les murs] sont destinés (...) à améliorer les conditions d'ancrage de la politique de prévention de la récidive dans l'espace carcéral » (Habouzit, 2018, p. 45) et, nous le savons, l'article 1 de la loi pénitentiaire conçoit la réinsertion de la personne détenue comme un moyen de prévenir la récidive. C'est l'Agence Publique pour l'Immobilier de la Justice (APIJ) qui pilote les constructions de prisons. Or, comme le souligne Habouzit, l'agence ne comporte pas de personnel pénitentiaire et des incohérences peuvent survenir par une méconnaissance des pratiques de l'administration pénitentiaire. La réalisation est confiée à des architectes encore plus ignorants à propos de la question carcérale alors que, paradoxalement, l'APIJ les pousse à s'appropriier le programme pour produire des solutions innovantes.

Les programmes de construction sont exprimés en fonction du nombre de places prévues par les nouveaux établissements. Se sont succédés les programmes « 13000 », lancés en 1987, « 4000 » en 1996 et « 13200 » en 2002 (la Documentation française, 2006) qui visent à répondre à deux urgences : offrir plus de places et améliorer les conditions de détention, ceci avec des coûts réduits en termes de construction, mais aussi de fonctionnement. Ainsi, une architecture générique peut servir à plusieurs sites et les dispositions architecturales doivent limiter au maximum le nombre de surveillants, les charges de personnel représentant 70% des dépenses de fonctionnement (ministère de la Justice, 1991). Au niveau des conditions de détention, de plus grandes surfaces sont dédiées aux activités socio-éducatives, culturelles et sportives. Malgré une volonté d'un mouvement de fond du fonctionnement carcéral avec plus d'activités et plus de mouvements internes à la détention du programme « 13000 », les programmes « 4000 » et « 13200 » accentuent encore plus les contraintes sécuritaires qui entraînent une faible diversité sociale, une ségrégation des sexes et des âges, une opposition structurante entre surveillants et détenus qui partagent peu d'espaces communs, somme toute, en référence à Foucault (1984), une « hétérotopie » sécuritaire où il est difficile d'imaginer le développement d'une vie sociale réelle.

L'administration pénitentiaire, par l'architecture de ses établissements, semble répondre à sa mission de sécurité et à sa mission de réinsertion, mais avec un impératif pour la première et un objectif pour la seconde. Si l'architecture carcérale devait contribuer matériellement au

processus de réinsertion, elle faciliterait les échanges entre le dedans et le dehors. Or, « L'extraordinaire cohésion entre projet d'architecture et projet social, qu'avait insufflée le XIX^e siècle, est rompue ; seule demeure l'enveloppe vidée de son contenu » (Espinass, 1989, p. 371). C'est donc à nouveau à travers l'histoire que nous pouvons saisir la cause de l'uniformité de l'architecture pénitentiaire.

La prison est un espace punitif tout autant qu'un lieu de réinsertion. Elle a donc deux fonctions principales, l'une tournée vers le passé et l'acte commis, l'autre tournée vers l'avenir et la préparation à la sortie. On pourrait donc facilement envisager que le parcours carcéral, au sens propre du terme, verrait la personne détenue passer d'établissement en établissement, vivant de moins en moins les contraintes. Pourtant, toutes les prisons françaises sont conçues de la même manière : de nombreuses portes fermées à clef, des fenêtres avec des barreaux, des murs doublés de grillage, des caméras de surveillance, des portiques de sécurité. Ce qui nous conduit à une autre réflexion : où sont construites les prisons et quels sont les liens entre la prison et son environnement ?

4.2. La prison dans l'espace

L'idée de l'espace carcéral considéré comme un isolat coupé du monde se trouve nuancée par la porosité des murs, c'est-à-dire des influences de l'extérieur consécutives à, comme nous l'avons dit, l'ouverture des parloirs, la création d'unités de vie familiale ou encore la dévolution à des personnels externes à l'administration pénitentiaire des activités socio-éducatives. Combessie (1996) souligne que la prison est loin d'être complètement coupée de son territoire d'accueil, celui-ci influant même sur la gestion interne d'un établissement. Ainsi, l'auteur note que la maison centrale de Clairvaux est un établissement – comme tous les établissements les plus anciens – où le pouvoir des surveillants l'emporte sur celui des autres personnels. Au contraire des milieux urbains et aisés, comme la maison d'arrêt de Bois d'Arcy, qui ne laissent pas la possibilité économique aux surveillants de s'installer durablement dans ces régions et dont les établissements sont sous le « contrôle » des agents médicaux, éducatifs ou sociaux. Cependant, les nouvelles prisons sont localisées en périphérie des agglomérations, comme mises à l'écart de la société. Outre la structuration interne faite de cloisonnements et d'espaces contraints, outre la structuration externe avec ses limites poreuses, il paraît intéressant de « replacer l'institution pénitentiaire dans son territoire local et d'appréhender sa situation géographique à toutes les échelles permettant de comprendre comment la prison tient à distance les détenus » (Milhaud, 2009, p. 54).

Historiquement, les lieux d'enfermement se situent proches des lieux où le crime est jugé. Cette proximité des tribunaux et des prisons s'explique par le fait qu'avant la Révolution française, la prison n'était pas une peine, mais un lieu d'attente de l'exécution, précédée de supplices, en place publique. Au cours des XIX^e et XX^e siècle, des simplifications de la carte pénitentiaire sont menées – nous pensons à la réforme Poincaré (voir Chauvaud & Yvrel, 1995) – ce qui, couplé avec l'exode rural du XX^e siècle, a pour conséquence la fermeture de tribunaux et de prisons, mais également un lieu d'exercice de la justice dans les villes les plus importantes. Seul le prononcé de la peine, fonction de la justice qui apparaît noble, reste au cœur des villes, visible par tous, alors que l'exécution de la peine, qui renvoie au châtement, est difficilement perceptible. Pourtant, la localisation des prisons dans les centres-villes permet des facilités d'ordre matériel (proximité des réseaux d'eau, d'électricité par exemple), d'ordre fonctionnel, comme l'extraction judiciaire (le fait d'emmener un détenu à une audience) ou médicale, mais surtout favorise le maintien des liens familiaux grâce aux réseaux de communication tout autant que le travail des détenus par des entreprises partenaires, compte tenu de la proximité du bassin de l'emploi. L'éloignement géographique des établissements pénitentiaires des agglomérations impacte donc directement les possibilités de réinsertion, d'accès aux soins, aux activités, au travail et aux formations du fait de la rareté des intervenants extérieurs, peu enclins à des déplacements lointains. À ce propos, Combessie (1996) rappelle que les fonctionnaires pénitentiaires eux-mêmes insistent sur la dimension « humanitaire » de leur travail, mettant à distance leur tâche professionnelle et toute stigmatisation carcérale, à l'instar des bénévoles et autres intervenants du secteur médical et social, en habitant loin de l'établissement. Il conclut à l'existence d'un « *périmètre sensible* qui maintient la prison à l'écart du monde extérieur » (p. 94). Cependant, le travail de Milhaud (2009) conclut à des localisations plutôt centrales des établissements, c'est-à-dire proches des agglomérations et des réseaux de transport. Même si la fin des prisons de proximité semble indéniable, construire des prisons dans les centres-villes paraît difficile du fait de nouvelles concurrences territoriales et de nouvelles luttes pour les places (Lussault, 2009). L'administration pénitentiaire n'a donc pas de stratégie délibérée de mettre à distance les établissements, et par conséquent les détenus, du moins d'un point de vue géographique, car l'incarcération constitue à elle seule une exclusion. Au final, le développement de l'urbanisation rattrape les établissements pénitentiaires qui, du fait de l'extension des villes, ne sont pas maintenus à distance.

Ce qui nous conduit à considérer plusieurs logiques : la logique matérielle d'implantation des établissements, mais aussi et surtout la logique institutionnelle qui décide d'enfermer tel individu dans tel établissement selon ses caractéristiques ou son profil. Outre l'immobilité

forcée, la prison peut également se traduire par la mobilité institutionnelle matérialisée par le transfert d'un établissement à un autre.

La carte pénitentiaire, que nous repropsons, nous renvoie donc à cette logique institutionnelle.



Figure 10 : Cartographie des établissements pénitentiaires
Source DAP : Les chiffres clés de l'administration pénitentiaire au 1^{er} janvier 2018

On peut remarquer une forte concentration d'établissements autour des principales agglomérations du pays (Paris, Lille, Lyon, Marseille, Toulouse). Mais, derrière la multiplicité des couleurs qui rendent la lecture difficile, on remarque que ce qui apparaît en creux est la rareté de certains types d'établissements. Par exemple, la France compte seulement six maisons centrales et sept quartiers « maison centrale » répartis inégalement. Les détenus du Nord et de l'Ouest de la France dans ce type d'établissement se voient donc incarcérés loin de leurs attaches. Certaines régions ne disposent pas de centre ou quartier semi-liberté. Il n'existe qu'un seul établissement public de santé national (Fresnes).

Sans aller plus en avant de l'étude de cette carte, les prisons sont donc situées, pour la plupart, à la périphérie des villes, avec des moyens de transport existant, mais également coûteux, compte tenu des distances. Ceci impacte nécessairement la vie du détenu, plus particulièrement dans le maintien des liens familiaux, si cher à l'administration pénitentiaire. De plus, le « tourisme pénitentiaire », jargon des détenus⁴⁵, entraîne des conséquences en ce même sens. Pourtant, la réflexion sur la place de la prison dans la ville est une suite logique à la réflexion sur le sens de la peine. C'est la conclusion tenue par le rapport « la France face à ses prisons » (Mermaz et al., 2000) qui révèle que « sans la proximité de la ville, c'est toute la politique de réinsertion, d'emploi, de maintien des liens familiaux qui est réduit à néant » (p.131). Maître Tietgen, Bâtonnier de l'Ordre des avocats à la Cour d'appel de Paris, considère, dans ce même rapport, que « l'existence d'une prison en ville permet aux citoyens de ne pas occulter le phénomène de la prison » (p. 130).

4.3. La répartition de la population pénale

A notre demande, l'administration pénitentiaire nous livre les données suivantes :

Personnes détenues au 01/01/2018	Effectif	Pourcentage
Dont la région d'origine est différente de la région de détention	8494	12%
Dont la région d'origine est identique à la région de détention	37892	55%
Dont la région d'origine est inconnue	22588	33%
<i>Total</i>	68974	100%

*Figure 11 : Nombre de personnes détenues dans leur région d'origine⁴⁶ au 1^{er} janvier 2018
Source : infocentre pénitentiaire. Me/SDMe/DAP/ministère de la Justice.
Champ : France entière*

⁴⁵ Terme que nous avons entendu au cours de notre expérience professionnelle en prison.

⁴⁶ La région d'origine de la personne détenue est ici entendue comme son département de domiciliation avant écrou (on utilise ici le découpage régional qui prévaut depuis 2016)

Les formations professionnelles sont décidées en fonction du bassin de l'emploi de chaque région et concernent, selon le tableau, 55% de la population carcérale. Cependant, le nouveau découpage régional administratif qui prévaut entraîne un éloignement géographique de la personne détenue de son département d'origine. Lorsque l'on regarde ces mêmes données par département, la population incarcérée dans son département d'origine bascule à seulement 36%.

Personnes détenues au 01/01/2018	Effectif	Pourcentage
Dont le département d'origine est différent du département de détention	21772	32%
Dont le département d'origine est identique au département de détention	24614	36%
Dont le département d'origine est inconnu	22588	33%
<i>Total</i>	68974	100%

Figure 12 : Nombre de personnes détenues dans leur département d'origine⁴⁷ au 1^{er} janvier 2018
 Source : Infocentre pénitentiaire Me5 / SDMe / DAP / ministère de la Justice
 Champ : France entière

Or, comme le montre le graphe ci-dessous, la population carcérale est inégalement répartie sur le territoire, entendu comme les directions interrégionales dont, nous l'avons vu, le découpage diffère des régions administratives.

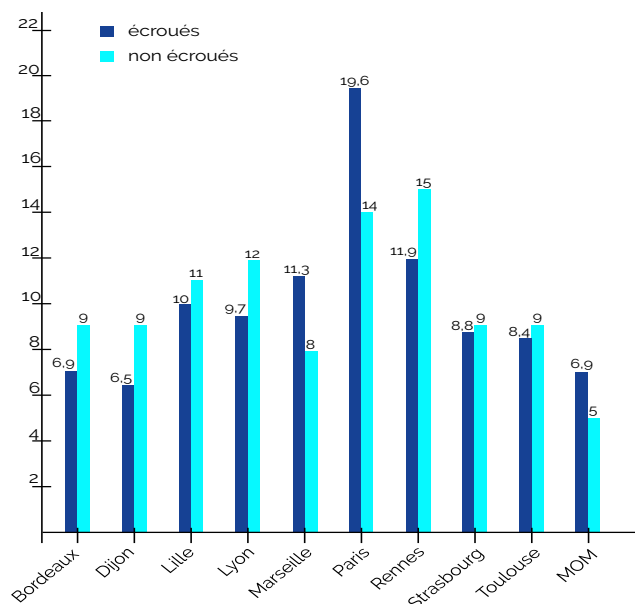


Figure 13 : Répartition des personnes suivies en milieu fermé et ouvert, par direction interrégionale au 1^{er} janvier 2018
 Source DAP : l'administration pénitentiaire en chiffres au 1^{er} janvier 2018

⁴⁷ Le département d'origine de la personne détenue est ici entendu comme son département de domiciliation avant écrou.

Nous savons que les besoins en formation sont décidés par les conseils régionaux, en fonction du bassin de l'emploi ce qui implique qu'une personne détenue incarcérée dans tel établissement sera plus à même de trouver un emploi dans la région administrative concernée. Or, ces données interrogent la pertinence de l'adéquation entre bassin de l'emploi et formation professionnelle en prison.

En avant-propos à l'étude de l'offre de formation en prison, il paraît intéressant de regarder de quelle manière est cernée la formation professionnelle dans le monde libre, principalement en termes de reconnaissance et certification des compétences professionnelles. En effet, si l'histoire nous renseigne sur les principes fondateurs de la formation professionnelle, peu d'indications sont données sur l'aspect pratique des constructions de formations.

5. Panorama de la formation professionnelle

5.1. En dehors des murs

Les principes généraux de la formation professionnelle

Le site du Ministère du Travail⁴⁸ donne les principes généraux de la formation professionnelle :

Une personne engagée dans la vie active et qui souhaite progresser dans sa vie professionnelle ou se reconverter, peut faire reconnaître ses compétences, ses connaissances et les aptitudes qu'elle a acquises dans l'exercice de son métier par :

- un titre professionnel, délivré par le ministère du Travail ;
- un certificat de qualification professionnelle (CQP), établie par les branches professionnelles ;
- la validation des Acquis de l'Expérience (VAE) pour faire reconnaître son expérience professionnelle et les compétences qu'elle a développées dans son activité depuis au moins un an.

La loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel qui a réformé l'apprentissage et la formation professionnelle a introduit un nouveau cadre national des certifications professionnelles pour les ministères et les organismes certificateurs. Ce cadre national définit huit niveaux de qualification et s'appuie sur des savoirs et des compétences acquis, à la différence de la précédente, datant de 1969 et construite en référence aux seuls diplômes de l'Éducation nationale.

Il est précisé, concernant le nouveau cadre national des certifications professionnelles, que ce dernier répond à un double objectif : d'une part, « donner un fondement réglementaire et une lisibilité accrue à la nomenclature française des niveaux de qualification », d'autre part « aligner la nomenclature française sur la nomenclature définie par le cadre européen des certifications ». Outre une nomenclature différente, nous remarquons que la formation professionnelle permet l'acquisition d'un diplôme ou de certifications. Depuis le 1^{er} janvier 2019 les CQP (certification de qualification professionnelle) sont enregistrés au répertoire national des certifications

⁴⁸ <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/> consulté le 2 juillet 2019

professionnelles mentionné à l'article L. 6113-6 du Code du travail, tout comme les titres professionnels qui eux sont composés de blocs de compétences dénommés certificats de compétences professionnelles (CCP). La certification vise la validation des compétences professionnelles, au sens du Code du travail, nécessaire à l'exercice d'activités professionnelles. L'existence juridique d'un titre ou d'un CQP est conditionnée à sa transmission à France compétences.

France compétences est une instance de gouvernance nationale de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Créée le 1^{er} janvier 2019, elle a, en outre, une mission de régulation de la certification professionnelle et s'assure que les référentiels des certifications professionnelles soient accessibles au public. En effet, le site permet de rechercher n'importe quelle certification, pourvu qu'elle existe, et en donne le numéro d'enregistrement au RNCP, les déclinaisons possibles du métier, les organismes, quand cela est possible, qui dispensent la formation, et recense les diplômes et les titres à finalité professionnelle et certains CQP.

Les actions entrant dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle sont formalisées dans l'article L.6313-1 du Code du travail. Cet article précise que

Les actions concourant au développement des compétences qui entrent dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle sont : Les actions de formation, les bilans de compétences, les actions permettant de faire valider les acquis de l'expérience dans les conditions prévues au livre IV, les actions de formation par apprentissage, au sens de l'article L.6211-2.

Les actions de formation ont pour objet de permettre à toute personne sans qualification professionnelle d'accéder à un emploi, de favoriser l'adaptation des travailleurs à leur poste de travail ou d'acquérir une qualification plus élevée, de réduire, pour les salariés dont l'emploi est menacé, les risques résultant d'une qualification inadaptée et de favoriser la mobilité professionnelle. Six critères de qualité servent de base commune à l'analyse de la capacité des organismes de formation à dispenser des actions de qualité, conformément au décret n°2015-790 du 30 juin 2015. Il s'agit de l'identification précise des objectifs de la formation et son adaptation au public formé, de l'adéquation des moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement à l'offre de formation, de la qualification professionnelle et la formation continue des personnels chargés des formations, des conditions d'information du public sur l'offre de formation et de la prise en compte des appréciations rendues par les stagiaires. Les organismes de formation ont donc une obligation de moyens, mais pas de résultats.

La description des référentiels obligatoires d'une certification professionnelle figure à l'article L. 6113-1 du code du travail créé par la loi n°2018-71 du 5 septembre 2018 :

Les certifications professionnelles enregistrées au répertoire national des certifications professionnelles permettent une validation des compétences et des connaissances acquises nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles. Elles sont définies notamment par un référentiel d'activités qui décrit les situations de travail et les activités exercées, les métiers ou emplois visés, un référentiel de compétences qui identifie les connaissances et les compétences, y compris transversales, qui en découlent et un référentiel d'évaluation qui définit les critères et les modalités d'évaluation des acquis.

Par ailleurs, ce même article précise que « les certifications professionnelles sont constituées de blocs de compétences, ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées ».

Ainsi, un référentiel est proposé par un organisme et sert tout à la fois de demande d'inscription au registre national des certifications professionnelles que de documents d'appui pour conduire les formations.

Il existe trois catégories de formations professionnelles certifiantes. Les diplômes qui sont délivrés au nom de l'État via les Ministères. Le titre professionnel, enregistré au Registre National des Certifications Professionnelles (RNCP), est une certification délivrée par le ministère du Travail et de l'emploi et se décompose en Certificats de Compétences Professionnelles (CCP). Pour obtenir le titre professionnel, il est nécessaire d'avoir validé tous les CCP. Enfin, les Certificat de Qualification professionnelle (CQP) est une certification spécifique à la branche professionnelle. Il s'agit en quelque sorte d'un « diplôme » créé par et pour les professionnels dont la valeur est conditionnée par son inscription au RNCP.

Les référentiels de formation

Les référentiels obéissent à un cadre législatif et également terminologique. Une note rédigée par France compétences⁴⁹ livre que « La certification professionnelle, entendue ici comme le processus de vérification de la maîtrise par une personne des compétences professionnelles formalisées dans un référentiel, constitue, lorsqu'elle est construite sur une ingénierie robuste, un repère social fondamental ». Cette même note, destinée à l'aide à la rédaction de référentiels, insiste sur l'écriture en compétences et donne la méthodologie suivante :

L'écriture en compétences peut ainsi être structurée au moyen :

- d'un verbe d'action à l'infinitif, la compétence prenant son sens par rapport à l'action ;
- du « quoi » : le sujet de l'action ;
- du « pourquoi » ou de la « finalité », la compétence s'exprimant par rapport à un objectif ou un résultat à atteindre (pour, afin de, en vue de, à l'attention de) ;
- éventuellement, du « comment », la mise en œuvre de la compétence dépendant des moyens mis à disposition (l'objet de l'action, le mode opératoire ou les moyens).

⁴⁹ <https://www.certificationprofessionnelle.fr/sites/default/files/2019-06/Note%20relative%20aux%20r%C3%A9f%C3%A9rentiels%20d%27activit%C3%A9s%2C%20de%20comp%C3%A9tences%20et%20d%27%C3%A9valuation.pdf> consulté le 2 juillet 2019

et retient la définition de compétence de l'AFNOR comme étant « une mise en œuvre de capacités en situation professionnelle qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité ». Le référentiel d'activités et le référentiel de compétences sont intimement dépendants puisque le référentiel d'activités est construit sur une analyse du travail et la construction des blocs de compétences doit être cohérente avec la dimension professionnelle. Le référentiel d'évaluation permet quant à lui « une guidance et une harmonisation des jurys, une meilleure préparation des candidats aux évaluations, et à l'organisme certificateur de donner une assurance que les compétences sont acquises par le titulaire de la certification ». Ce qui surprend c'est qu'aucune indication n'est donnée sur la durée d'une formation qui semble par conséquent être sous la responsabilité de l'organisme qui dispensera telle ou telle formation.

5.2. L'offre de formation en prison

Le document « FP national 2019 tout établissement »⁵⁰ nous donne plusieurs indications. Au regard de ce que nous avons précisé en termes des principes généraux de la formation professionnelle, nous retenons les critères de qualification suivants :

- Titre professionnel inscrit au RNCP (Registre National des Certifications Professionnelles)
- Diplôme de l'Éducation nationale (Certificat d'Aptitude Professionnelle, Brevet professionnel, Baccalauréat)
- CQP (Certificat d'Aptitude Professionnelle)
- CACES (Certificat d'Aptitude à la Conduite en Sécurité)
- Les licences en soudure.

Nous livrons cette précision car certaines formations présentent une finalité « qualifiante » alors que le type de validation relève d'une attestation délivrée par le prestataire.

Nous proposons un état des lieux de l'offre de formation dans les prisons françaises et des territoires d'outre-mer.

Nous nommerons dans les graphiques « formations professionnelles » les formations qui sont qualifiantes, diplômantes ou certifiantes et « formations non-professionnelles » celles qui ne sont ni qualifiantes, ni certifiantes, ni diplômantes.

⁵⁰ Source : direction de l'administration pénitentiaire : référent national de la formation professionnelle des personnes détenues. Ce document numérique se présentant sous la forme d'un tableau « Excel » nous a été adressé par une direction interrégionale des services pénitentiaires.

332 formations sont répertoriées, dont 140 non professionnelles :

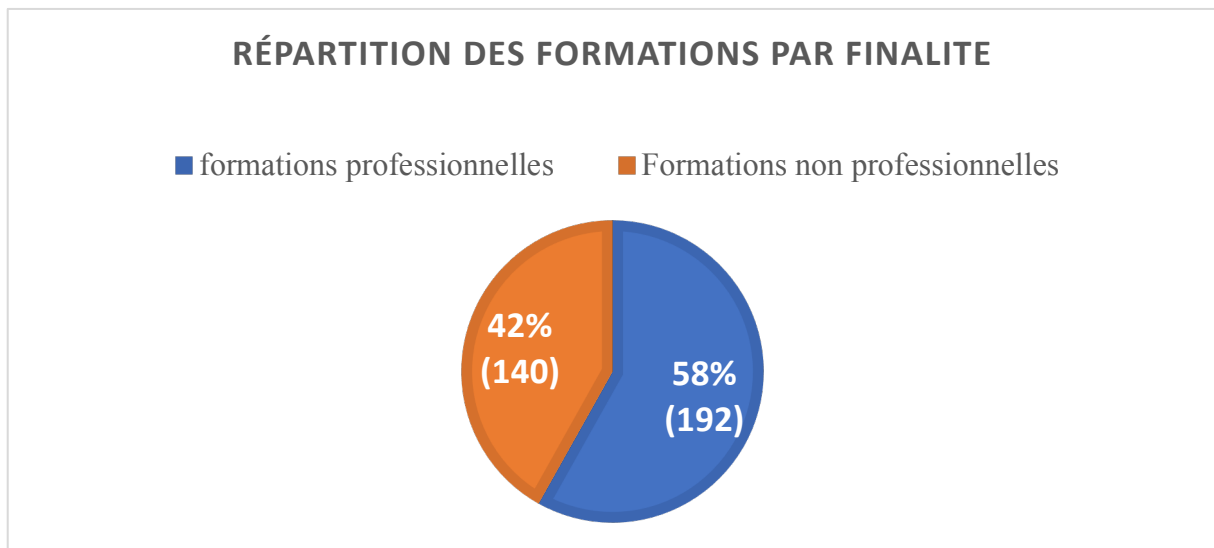


Figure 14 : Distribution des formations par finalité professionnelle et non-professionnelle

Parmi elles, 223 ne sont conduites qu'une fois par an, 59 deux fois, 21 trois fois, 13 quatre fois, 1 cinq fois, 2 six fois, 1 huit fois et 1 douze fois. Pour 10 formations, aucun nombre de sessions par an n'est renseigné.

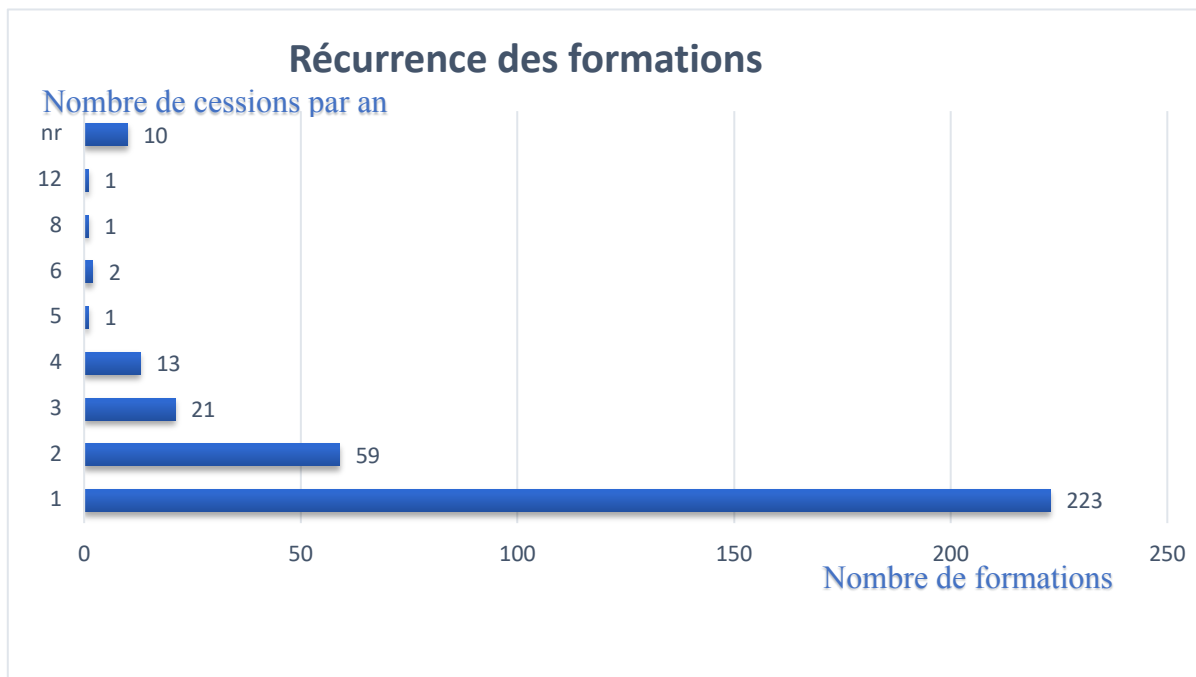


Figure 15 : Distribution des formations professionnelles par nombre de sessions par an

119 formations ne sont pas rémunérées, donc 213 le sont.

RÉMUNÉRATION DES FORMATIONS

■ Rémunérées ■ Non rémunérées

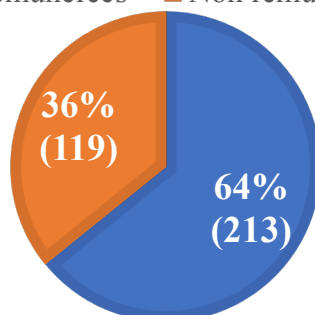


Figure 16 : Distribution des formations rémunérées et non rémunérées

140 formations ne sont pas qualifiantes. À l'issue de la formation, une attestation est délivrée par le prestataire.

Parmi les 192 formations qualifiantes, 116 titres professionnels sont proposés, 3 licences avec une durée de validités limités à 6 mois, 14 certificats de compétences professionnelles, 10 certificats de qualification professionnelle, 41 certificats d'aptitude professionnelle (CAP) délivrés par l'Éducation nationale, 6 certificats d'aptitude à la conduite en sécurité (CACES), 2 brevets professionnels agricoles et un baccalauréat.

TYPES DE VALIDATION

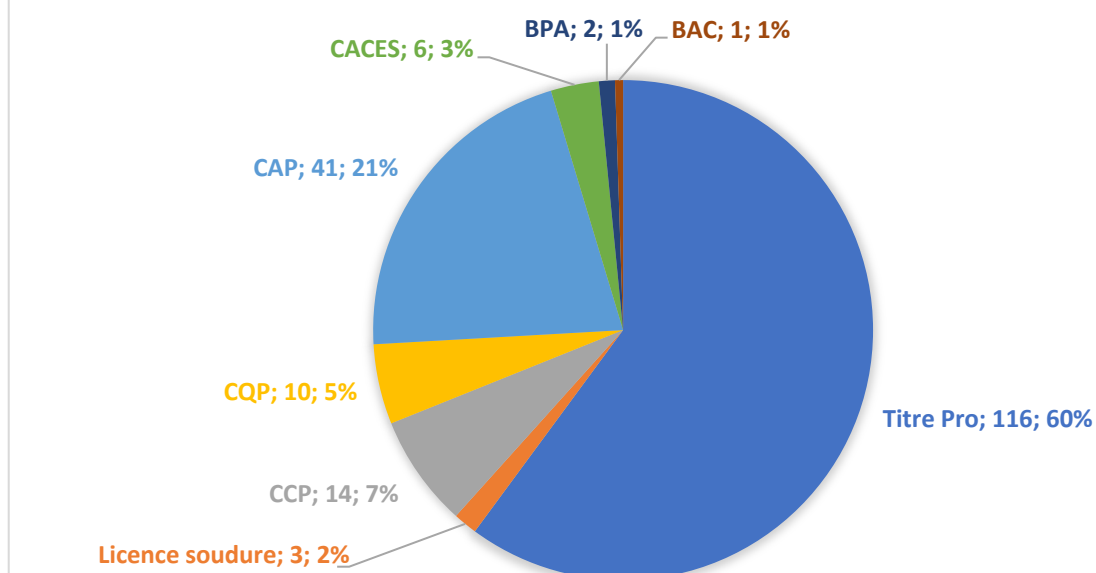


Figure 17 : Distribution des formations professionnelles par type de validation

Le document ne renseigne pas le niveau de qualification lorsqu'il est question des titres professionnels. Ce constat pose question sur le public destinataire de ces qualifications dans la mesure où nous ne savons pas si le titre professionnel est consécutif à une autre certification ou s'il est précurseur et ouvre par conséquent la possibilité de poursuivre vers un niveau plus haut. Quasiment jamais les Certificats de Compétences professionnelles (CCP) - dont nous rappelons qu'ils sont des « modules » d'un titre professionnel - donnent suite à un autre CCP. Nous nous interrogeons sur la pertinence de ne proposer qu'une partie de formation et sur les raisons qui motivent ce choix.

Le niveau 4 (Brevet Professionnel et Baccalauréat) est sous-représenté ce qui semble être en relation avec le niveau d'étude très faible des personnes détenues.

Une apparente diversité

Afin de rendre compte de la variété des formations, nous avons répertorié toutes les formations qualifiantes par métier puis décompté chacune d'entre elles.

« Métier du bâtiment » est donné tel quel, mais nous ignorons à quel métier cette formation correspond. Nous avons regroupé les formations qui ne sont données que dans un seul établissement (comprendre « qui n'existent pas dans plusieurs établissements »). Ces formations vont de pizzaïolo à infographie ou réparateur de matériel agricole ou encore couvreur-zingueur.

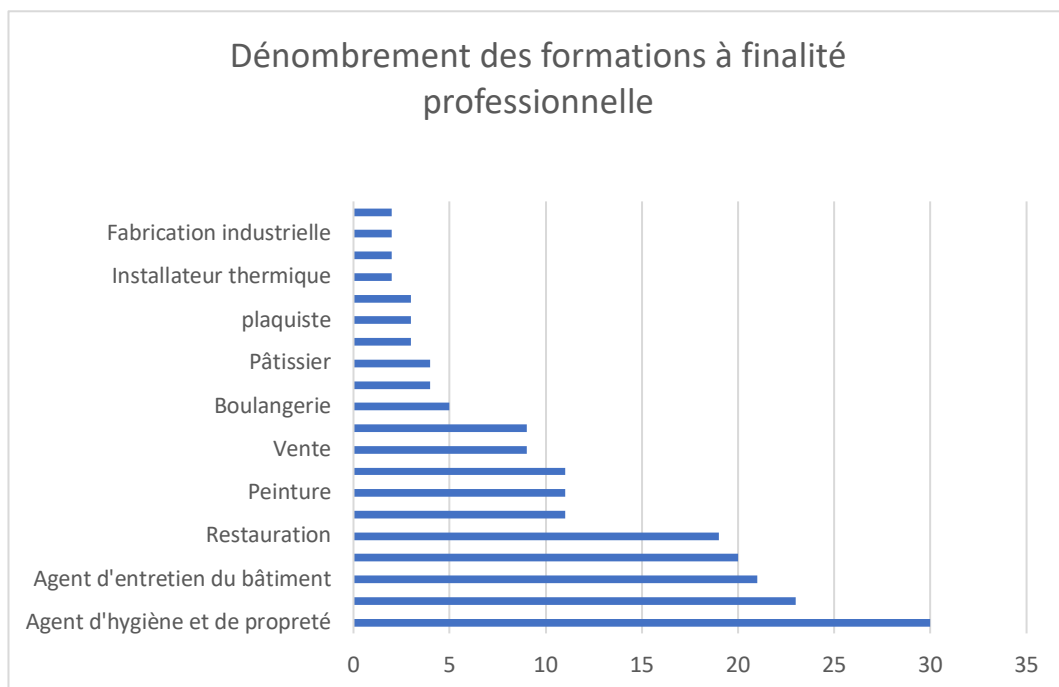


Figure 18 : Distribution des types de formations professionnelles conduites dans les établissements pénitentiaires

Nous avons dénombré 11 formations qui ne sont données que dans un seul établissement - que nous pourrions qualifier de « formations isolées » - ce qui fait qu'il existe dans les prisons françaises 30 formations professionnelles différentes diplômantes, qualifiantes ou certifiantes. Ainsi est l'offre de formation professionnelle dans les prisons françaises. Qu'en est-il région par région ? Nous rappelons que le découpage des régions pénitentiaires diffère de celui des régions administratives. En fonction des éléments du document, nous raisonnons par direction interrégionale des services pénitentiaires (DISP). MOM signifie « mission outre-mer ».

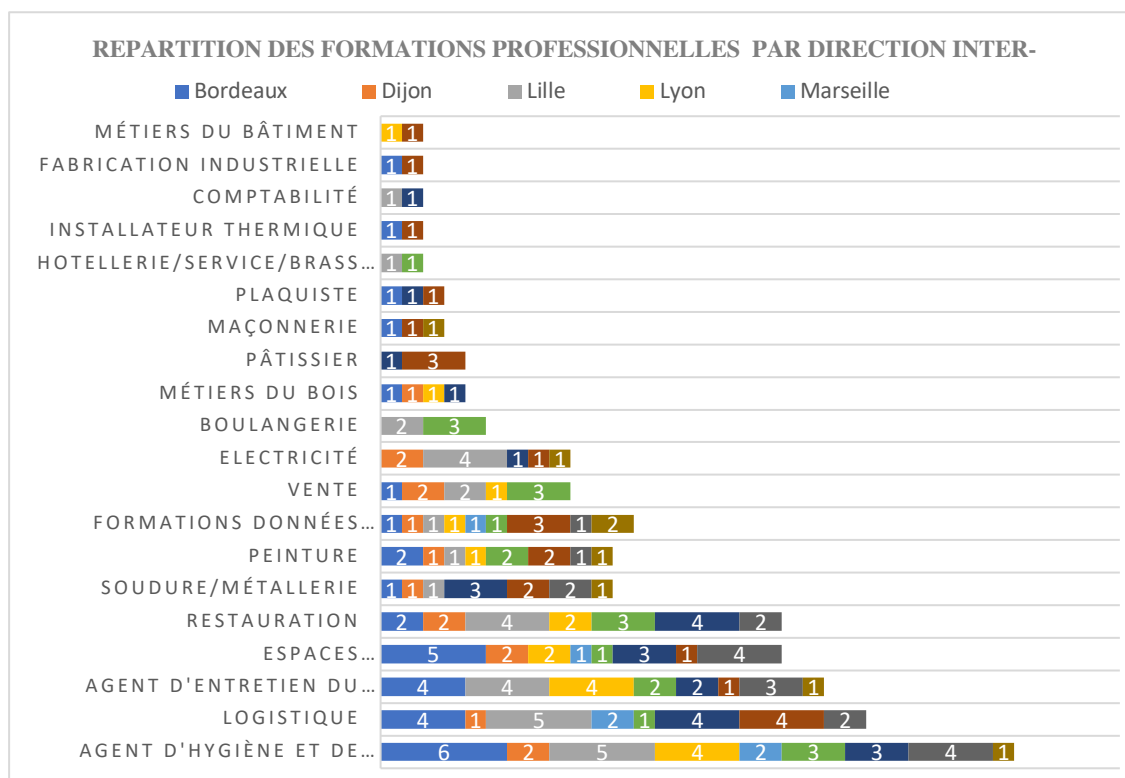


Figure 19 : Distribution des types de formation par direction interrégionale des services pénitentiaires

Nous remarquons que les formations les plus données (agent d'hygiène et de propreté, logistique, agent d'entretien du bâtiment, espaces verts/horticulture, restauration, soudure/métallerie, peinture) le sont dans presque toutes les régions pénitentiaires (entre 7 et 9 régions sur 10), ce qui revient à dire que les mêmes formations sont proposées dans des régions différentes. Ce constat peut remettre en cause l'adéquation des choix de formations avec le bassin de l'emploi des régions administratives et questionne les raisons par lesquelles s'opèrent ces choix.

Le document « FP national 2019. Répertoire formations EPP »⁵¹ nous permet de déduire que le nombre de formations par DISP (les chiffres en blanc sur le graphique) varie en fonction du nombre d'établissements de la DISP concernée (sans pour autant être proportionnel).

Comme nous le montre le graphe ci-dessous, il existe une disparité dans l'offre de formation, bien que relative :

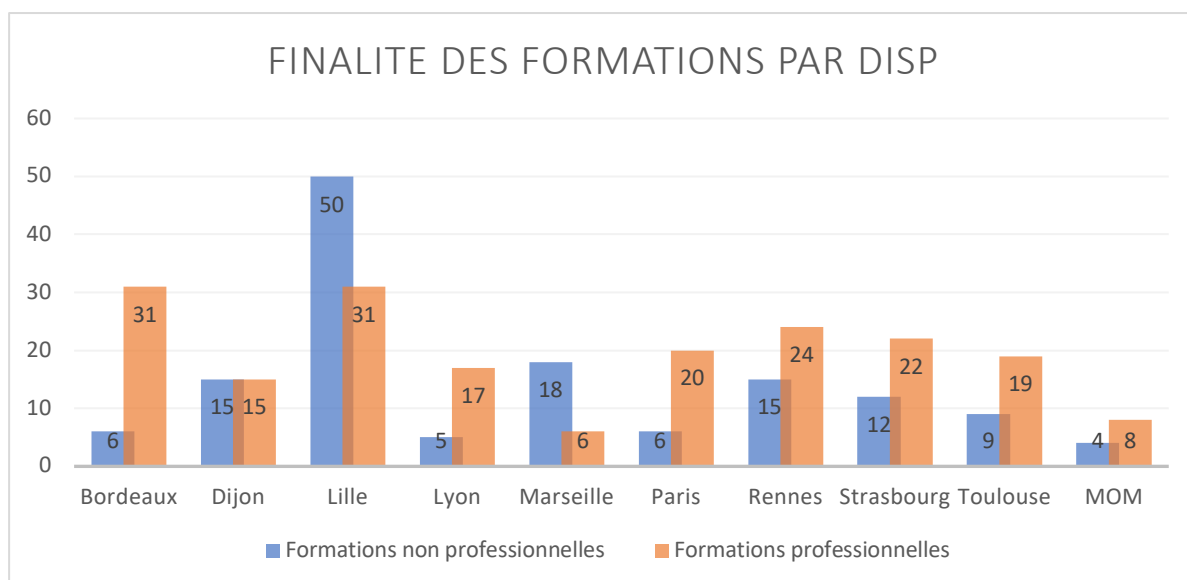


Figure 20 : Distribution des formations à finalité professionnelle et non-professionnelle par direction interrégionale des services pénitentiaires

La grande majorité des DISP propose des formations professionnelles en plus grande part que non-professionnelles, excepté pour Lille et Marseille. Notons que ces deux DISP sont celles qui proposent respectivement le plus de formations (Lille : 81) et le moins (Marseille : 24) en France métropolitaine.

⁵¹ Source direction de l'administration pénitentiaire : référent national de la formation professionnelle des personnes détenues

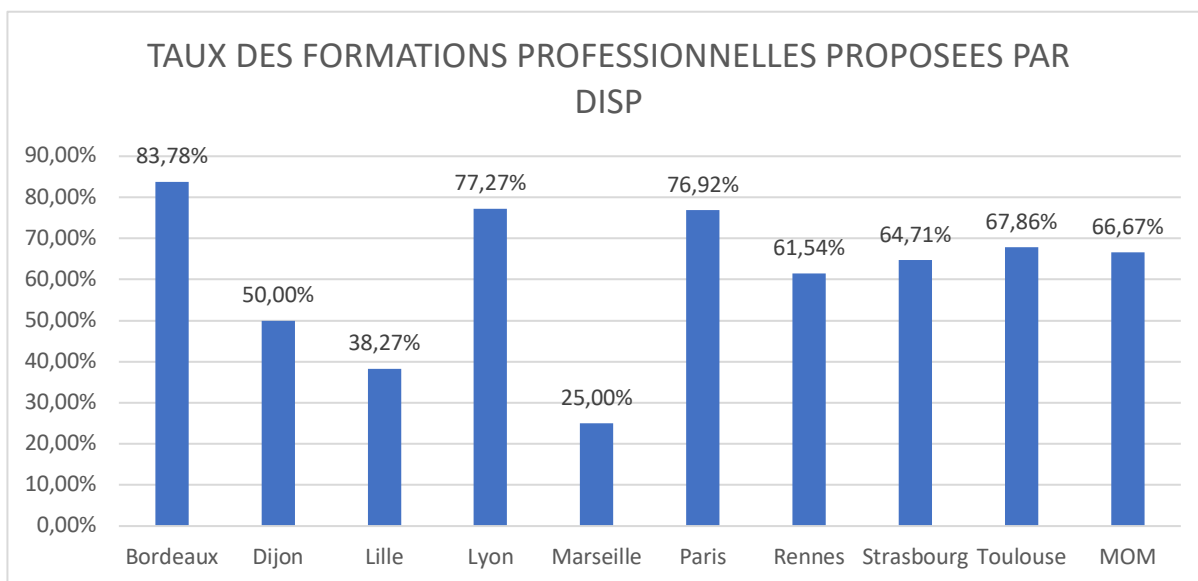


Figure 21 : Taux de formations professionnelles proposées par direction interrégionale des services pénitentiaires

Les types d'établissements concernés

Nous rappelons qu'une maison d'arrêt est une prison où se côtoient les prévenus en attente de jugement et les condamnés à une peine de moins de deux ans ou en attente d'affection. Les formations professionnelles sont très difficiles à mettre en place dans ce type d'établissement en raison de la diversité du public, des séjours de courte durée et d'un turn-over important.

Un centre de détention renferme des condamnés à des peines comprises entre deux et dix ans (le plus généralement). C'est le type de détention où la formation professionnelle s'inscrit dans la construction d'un projet professionnel à moyen terme.

Une maison centrale est destinée aux « grosses peines » (de 10 ans à perpétuité). La formation professionnelle a pour vocation, dans ce type d'établissement, d'occuper les personnes détenues.

Un centre pénitentiaire est un établissement qui comporte au moins deux types de détention (maison d'arrêt et centre de détention, par exemple).

Le catalogue des formations ne précise pas, lorsqu'il s'agit de centre pénitentiaire (CP), les types de détention.

Nous savons, à travers ce document, qu'il existe 112 formations en centre de détention (CD), 204 en centre pénitentiaire (CP) et 16 en Maison centrale (MC).

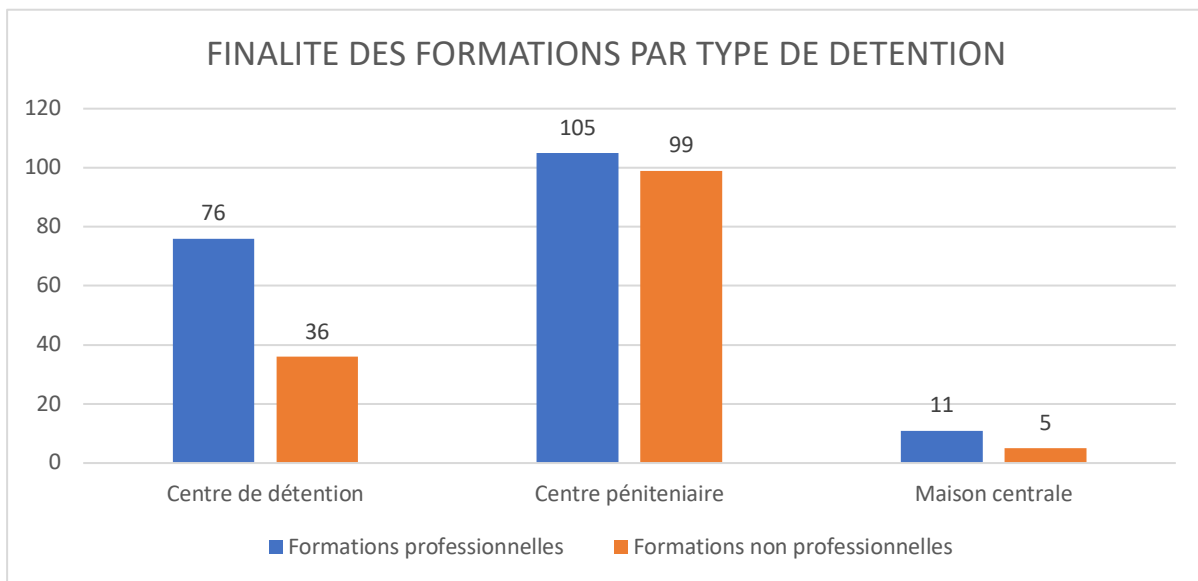


Figure 22 : Distribution des formations à finalité professionnelle et non-professionnelle par type de détention

Ces chiffres ne renseignent pas les formations conduites en maison d’arrêt, ce qui laisse une lecture très approximative des données. Contrairement à ce que nous aurions pu penser, les formations professionnelles en maison centrale sont proposées deux fois plus que d’autres formations, non professionnelles. Assez logiquement, il existe une forte dominance des formations professionnelles en centre de détention.

Il nous est impossible d’identifier les types de détention concernés par la finalité de la formation professionnelle en centre pénitentiaire. Nous pouvons cependant affirmer que les formations en maisons d’arrêt sont incluses, tout autant qu’en d’autres centres de détention, en quartiers maison centrale et en quartiers ou centres de semi-liberté. Les centres pénitentiaires présentent une proportion quasi-égale de formations professionnelles et non-professionnelles ce qui peut s’expliquer par la prise en charge de courte durée des personnes détenues en maison d’arrêt ce qui d’une part ne permet donc pas la mise en œuvre d’un projet de réinsertion par la formation professionnelle et d’autre part laisse peu de temps pour la mise en place d’une formation professionnelle.

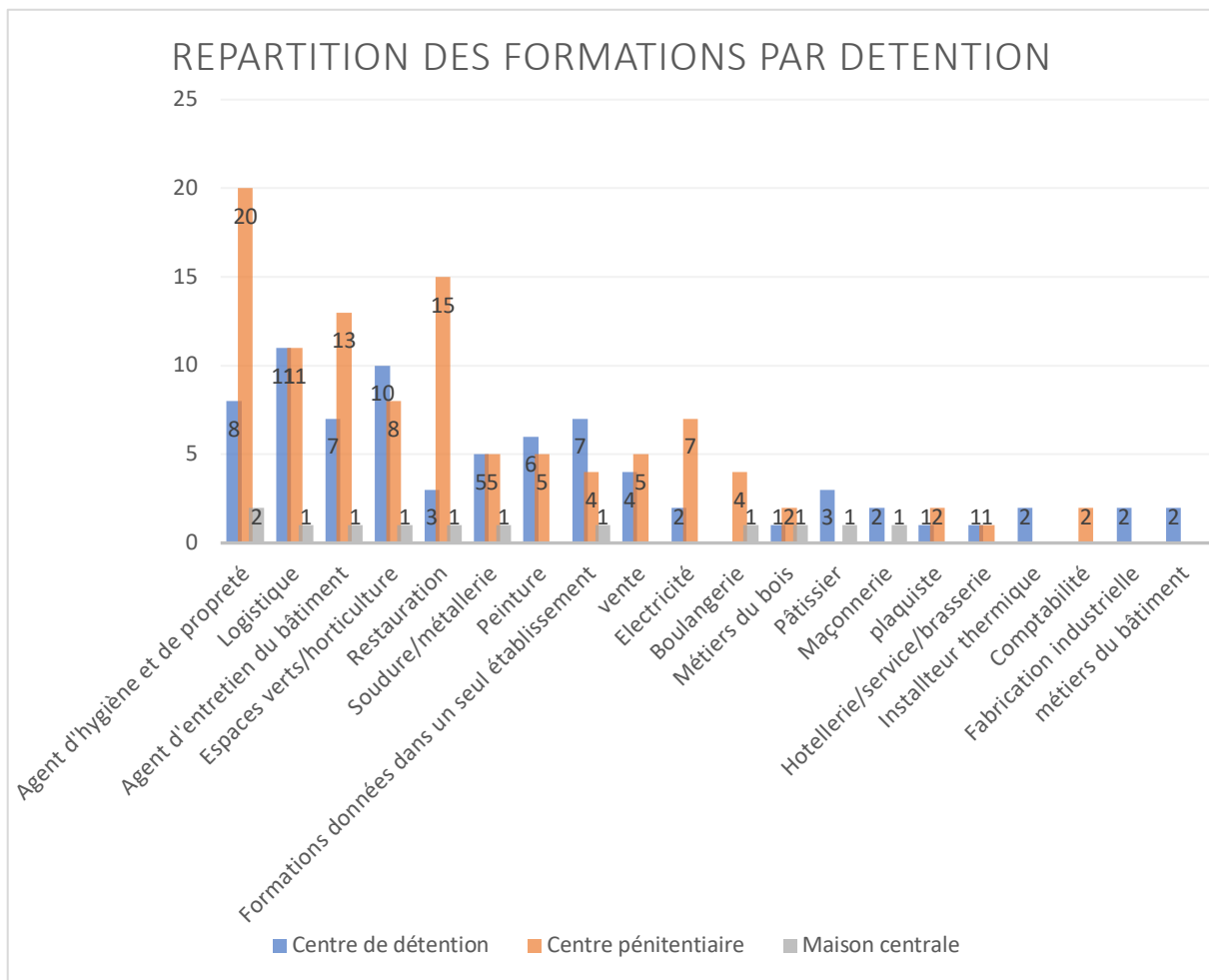


Figure 23 : Distribution des types de formations proposées par type de détention

Là encore, l'interprétation n'est pas aisée, mais nous pouvons remarquer que 9 formations sont conduites dans toutes les détentions, quel qu'en soit le type avec cependant le respect des proportions relatives au nombre d'établissements par type de détention. Cette remarque interpelle le bien-fondé de proposer des formations identiques, quel que soit l'établissement et donc, quels qu'en soient la durée et le parcours carcéral du public bénéficiaire.

Synthèse de l'offre de formation en prison

Nous avons vu dans la section « le pilotage de la formation professionnelle » que les régions concourent au choix des formations professionnelles, en fonction du bassin de l'emploi. Pourtant, d'une manière générale, les mêmes formations professionnelles sont conduites dans les différentes régions, ce qui remet en cause la responsabilité des conseils régionaux quant à la détermination des formations en fonction du bassin de l'emploi et qui donne à l'administration pénitentiaire une position forte en termes de choix de formation. La question qui se pose est de savoir qui, finalement, décide des formations à conduire en prison.

Bien que nous pensions, au vu de l'analyse du catalogue de formations, que les responsables des prisons sont largement partie prenante dans la sélection des formations, nous notons que le document qui émane précisément de l'administration pénitentiaire dénote que pour cette institution, tout est formation professionnelle ce qui, dès la première lecture du document, laisse envisager une proposition riche et variée. Nous avons mis en évidence que finalement, l'offre de formation professionnelle – nous ne saurions négliger les autres formations, mais elles ne concernent pas notre thématique – est restreinte à 30 formations différentes. Parmi elles, 11 sont isolées, entendu ne sont pas données dans plusieurs établissements, et les 7 formations qui tiennent le haut de l'affiche (agent d'hygiène et de propreté, logistique, agent d'entretien du bâtiment, espace verts/horticulture, restauration, soudure/métallerie, peinture) sont présentes dans toutes les directions interrégionales des services pénitentiaires.

Bien que le détail ne soit pas donné, nous déduisons des formations proposées que le niveau de formation est un niveau 3 dans la nouvelle nomenclature⁵². Le niveau est en adéquation avec le profil du détenu, mais interroge la suite à donner aux formations suivies. Nous aurions pu imaginer que le parcours de formation d'une personne incarcérée s'inscrive dans une évolution en termes de niveau d'étude, notamment pour les peines moyennes à longues, c'est-à-dire en centre de détention et en maison centrale. Ainsi, nous supposons que les personnes incarcérées dans ces types d'établissements peuvent suivre plusieurs formations professionnelles sans que pour autant une évolution ne leur soit offerte. À l'instar du parcours carcéral que nous avons analysé dans notre paragraphe 4.1 (« la prison comme espace »), le parcours de formation semble être lui aussi figé, commun à toute la population carcérale.

⁵² Décret n°2019-14 du 8 janvier 2019 relatif au cadre national des certifications professionnelles.

Chapitre 2

La formation professionnelle : un objet ambigu

La formation professionnelle, dans sa définition la plus liminaire, a pour objectif l'apprentissage d'un métier. Elle est devenue, au fil du temps, un projet sociétal, accessible à tous et qui ne cesse d'évoluer d'un point de vue législatif et également de ses ingénieries. A l'heure où nous écrivons, les Actions de Formation En Situation de Travail (AFEST) font l'objet d'expérimentations, ce qui témoigne de la volonté d'un lien encore plus étroit entre la formation et le monde du travail et de l'entreprise. De nouveaux métiers naissent et nécessitent une nouvelle main-d'œuvre pour répondre aux besoins de la société. Ceci explique certainement le fait qu'il existe une littérature scientifique abondante.

De multiples sciences se sont intéressées au phénomène : les sciences de l'éducation, la philosophie, la sociologie, la psychologie, pour exemple. Les questions que pose la formation professionnelle vont au-delà de son objectif primaire porté par le sens des mots : former des (futurs) professionnels. En effet, si la loi ambitionne de transformer en profondeur le paysage de la formation professionnelle, quelles sont finalement ses vertus ? Comment le lien entre formation et monde du travail est-il maintenu ? A-t-elle d'autres finalités ? Ces questions nous semblent d'autant plus importantes lorsqu'il s'agit de former des personnes détenues. Étrangement, transposée dans cet environnement, elle semble ne plus intéresser la communauté scientifique, elle s'y trouve noyée dans un flot d'études ou de proposition d'activités pour les détenus.

1. La formation en prison : le parent pauvre des recherches

Ce titre évocateur témoigne à lui seul du manque de ressources scientifiques relatives à la formation professionnelle en milieu carcéral. Pourtant, s'occuper, s'éduquer, apprendre à lire, faire du sport, pour exemple, ne présentent pas les mêmes enjeux ni les mêmes manières de faire que suivre une formation professionnelle. Ne disposant pas d'une littérature en lien intime avec notre thématique, nous abordons cette section sous deux angles qui interrogent d'une part l'intérêt de proposer des activités en prison, d'autre part, l'intérêt de participer à des activités.

1.1. Éduquer les prisonniers : pour quoi faire ?

Fize (1981a; 1981b) rend les conclusions d'une recherche menée en 1979 à la demande de l'administration pénitentiaire, soucieuse de connaître les résultats de la formation professionnelle suivie par de jeunes détenus dans une maison d'arrêt de la région parisienne. Le choix de cet établissement est décidé par le Centre national d'Études et de Recherches Pénitentiaires qui a estimé que les conditions se trouvaient réunies dans la mesure où l'établissement constitue la plus importante entreprise pénitentiaire de formation professionnelle de la région parisienne. Déjà, le sociologue s'interroge sur l'exemplarité de la formation professionnelle, présentée comme l'un des moyens privilégiés dont disposerait l'administration pénitentiaire pour mener à bien sa mission de réinsertion.

L'objectif fixé est d'extraire de la population des condamnés, en 1975, une sous-population de détenus ayant suivi une formation professionnelle afin de déterminer l'efficacité de cette dernière sur l'insertion sociale et professionnelle des individus concernés. Outre l'absence de recherches précédentes pouvant servir de référence, Fize note les difficultés d'accès au dossier des personnes détenues relatives à la non-concordance entre l'année civile de libération et l'année de formation lui correspondant et au court temps de détention (deux mois en moyenne, sachant qu'une formation dure 9 mois). Le sociologue conclut que la formation professionnelle en prison est un outil de maintien de l'ordre carcéral dans le sens où elle est d'abord « agence de socialisation pénitentiaire, et non pas outil de réinsertion sociale (...) » (p. 257).

Cette conclusion, fortement empreinte de la notion de culture carcérale, est reprise à travers les travaux plus récents à propos de l'enseignement en prison. Dans une étude sur les représentations sociales des personnels pénitentiaires, Milly (2004) note que l'accès à l'enseignement apparaît au cœur d'un système de privilèges plutôt que comme un droit. Cette représentation diffuse fragilise la place de l'enseignement en prison et met au premier plan les logiques pénitentiaires : transferts des détenus sans que l'enseignant soit prévenu, enseignements à titre d'occupation quasi-forcée, « “ négociation ” dans laquelle il s'agit d'échanger du calme en détention contre le “ privilège ” de pouvoir accéder à l'enseignement » (p. 22). Le régime disciplinaire lui-même prévoit comme forme de sanction le déclassement et la privation d'activité. Selon cette recherche, l'accès à l'enseignement est ainsi très souvent posé comme une faveur, une récompense en échange de discipline et apporte aux détenus des privilèges connexes (être seuls en cellule, avoir accès aux structures culturelles ou encore bénéficier de remise de peine). A contrario, l'éducation en prison peut également apparaître comme une sanction, la personne incarcérée étant tenue de « faire quelque chose » au cours de son parcours carcéral. Le sociologue en déduit que l'accès des personnes détenues à

l'enseignement n'est pas un droit respecté bien qu'il soit juridiquement défini comme tel. Cette idée se rapproche du supplément disciplinaire évoqué par Foucault (1993) selon lequel « le dispositif carcéral peut excéder dans ses pratiques réelles les conditions de la détention légale » (p. 33).

Il paraît difficile, dans ces conditions, de penser l'éducation comme vecteur de réinsertion. Cependant, notons que les conclusions relèvent des représentations des personnels – enseignants et surveillants – et entendre les personnes détenues à ce propos permettrait d'étayer ce constat. Il est remarquable également d'observer que ce discours de 2004 diffère peu de celui de Fize en 1981.

Encore plus récemment, Salane (2013) propose une recherche qui ambitionne de mettre en lumière la place de l'éducation en prison. Cette étude est particulièrement pertinente car elle est conduite après 2009, année de la promulgation de la loi pénitentiaire dont l'article premier – nous l'avons déjà fait remarquer – « souligne bien l'ambivalence dans laquelle se trouve l'institution carcérale » (p. 45). Cette ambivalence se situe entre l'obligation de l'administration pénitentiaire de proposer une éducation de qualité aux détenus et les contraintes, notamment sécuritaires. S'articulant entre loi pénitentiaire et code de procédures pénales, le droit à l'éducation en prison s'inscrit dans la double mission de l'administration pénitentiaire de réinsertion et de punition. Pour répondre à la volonté de situer l'éducation dans le milieu carcéral, l'auteur propose une « analyse par entretiens effectués auprès de quarante-cinq détenus inscrits dans un cursus post-baccalauréat en 2005-2006 » (p. 50), tout établissement confondu, majoritairement des hommes condamnés à de lourdes peines.

La première partie de cette analyse, au titre évocateur – « logique sécuritaire contre logique scolaire » – met l'accent sur les contraintes sécuritaires, mais aussi financières « qui sont perçues par les " détenus-étudiants " comme des pratiques dissuasives » (p. 51). Salane souligne les contradictions notamment dans la gestion de la sécurité qui diffère d'un établissement à l'autre, souligne également la souveraineté des chefs d'établissements en termes d'accès aux études des détenus et enfin conclut que « les études apparaissent (...) comme un instrument de pression sur les détenus puisque de leur comportement dépendront les facilités qu'ils auront à les mener » (p. 53). Cette conclusion introduit la deuxième partie au titre non moins évocateur : « la carotte et le bâton ». Un témoignage d'un détenu en BTS inaugure cette seconde partie et sert de point d'ancrage à l'analyse qui renforce la conclusion émise plus haut : « bien se tenir, se conformer aux attentes de l'administration et de ses différents personnels, permet de mener plus sereinement et confortablement ses études » (p. 54).

La conclusion générale de cette étude pose les intentions de l'auteur à savoir met en évidence l'ambivalence de l'administration pénitentiaire à propos de l'éducation en prison, principalement que « la logique sécuritaire prime (...) toujours sur la logique scolaire, limitant en cela la politique en faveur du développement de l'école en prison » (p. 55).

Bien que, dans cette recherche, les sciences de l'éducation se sont intéressées aux études en prison, c'est sous le prisme d'une analyse sociologique qu'elle est conduite. Une autre réflexion concerne la méthode utilisée – l'entretien de personnes détenues – qui ne permet pas à elle seule de statuer sur « un paradoxe carcéral ». Il est question d'un public qui s'inscrit dans un cursus post-bac (BTS, licence et doctorat). Peu de renseignements sont donnés quant à la manière sont menées ces études. Un bémol peut être émis quant à la pertinence du lien entre la conduite de la recherche et sa conclusion. Les personnes interrogées, dont le témoignage n'est pas à négliger, poursuivent bien des études même si elles évoquent les difficultés rencontrées à cette fin. De ce fait, en quoi existe-t-il un paradoxe ?

Chantraine et Sallée (2013) ont réalisé une étude sur les établissements pour mineurs pour lesquels ils notent que la notion d'éducabilité qui s'intègre dans une théorie de réhabilitation est nécessaire à légitimer l'usage de la prison pour les personnes mineures. Cependant, chez les majeurs, cette même notion peut être « entièrement supplantée par les théories dissuasive, rétributive et dénonciatrice et/ou par l'émergence d'une pénalité entièrement vouée à la gestion des risques » (p. 439). Là encore, nous remarquons le caractère socialisant de l'éducation en prison, mais au bénéfice de la détention. Les théories de la prison ainsi exprimées ne sont pas sans rappeler celles exposées par Pirès (2008) : l'expiation, la dissuasion, la neutralisation, la réadaptation. Alors que « l'expiation est une justification des sanctions tournée vers le passé, vers l'acte commis (...) » la dissuasion est quant à elle « une logique tournée vers l'avenir (comme d'ailleurs neutralisation et réadaptation) » (Combessie, 2009, p. 15). Combessie, sans en poser l'exclusivité, affirme la primauté de la théorie de la réadaptation comme justification de la sanction d'enfermement et la légitimité de la logique de différenciation sociale dans le sens où « la privation de liberté des individus dans un pays démocratique ne peut se justifier que si on les rend meilleurs pour la société, c'est ainsi qu'est née la logique pénale de réadaptation des condamnés » (p. 18), ce qui renforce l'idée du *mythe fondateur* de la prison : l'enfermement qui a pour mission d'amender et de réinsérer la personne détenue. Pour autant, « l'enfermement a davantage tendance à désocialiser qu'à faciliter l'intégration dans la société » (p. 20).

1.2. S'éduquer en prison : pour quoi faire ?

L'ouvrage dirigé par Beauvais et Rambourg (2012) questionne la place de l'éducation en prison et est introduit par ces propos d'une personne détenue :

Dans le milieu carcéral, où toute possibilité de liberté de circulation est impossible, il est nécessaire de trouver des moyens pour échapper à la grisaille du quotidien. Durant les 17 années que j'ai passées « derrière les barreaux », j'ai toujours essayé, sous une forme ou sous une autre, de créer une brèche qui me permettait d'accéder à d'autres mondes que celui du quotidien. Je me souviens notamment de ce que j'appelais un « voyage dans le temps ». L'idée était toute simple : elle consistait à me procurer auprès de la bibliothèque, notamment, des livres sur un thème donné, par exemple l'Antiquité égyptienne. Ainsi, muni de plusieurs livres, je me payais le « luxe » de rester en cellule plusieurs jours de suite, dédaignant l'heure de promenade quotidienne au profit de cet immense monde qui s'ouvrait à moi. Je me plaçai en quelque sorte « hors les murs de la prison ». Le voyage dans le temps ou dans une liberté de penser, de se penser, c'était aussi l'école. Au-delà de l'enseignement, avec l'enseignement sur place, le plus important – tout au moins pour moi – est le lien humain développé au fil des cours avec l'intervenant. Des rapports se nouent petit à petit entre l'enseignant et le détenu. Il est très rare que le cours reste purement dogmatique. Une relation de confiance s'instaure petit à petit et de simples rapports humains s'établissent. Cela peut sembler banal, mais dans le milieu de la prison, on finit par oublier ce qu'est un rapport humain. En effet, les personnes qu'on côtoie principalement sont nos codétenus et les gardiens. Ces derniers sont là pour nous surveiller et éviter qu'on leur fausse compagnie...

Ces mots permettent d'entrevoir ce que l'enseignement en prison peut représenter pour ceux qui sont détenus, l'alibi du savoir pour s'échapper et dépasser la carcéralisation des relations. Se pose alors la problématique de la motivation des détenus. C'est ce que note une étude sur les activités d'enseignement et de formation dans les prisons francophones (Delvaux, Dubois, Megherbi, & Schoenaers, 2009) qui relève que « pour beaucoup de détenus, participer à des formations constitue un moyen de sortir de sa cellule, de rencontrer des gens, de retrouver des codétenus, de s'occuper et “ de tuer le temps ” » (p. 76). À noter que les auteurs remarquent qu'ils ne disposent pas d'un matériel empirique nécessaire pour développer le propos de la motivation des personnes incarcérées. Ils affirment cependant la méfiance de ces dernières à l'égard des structures vécues comme scolaires qui réactivent de mauvais souvenirs. À la problématique de la motivation des détenus s'ajoutent les attitudes variables des directions locales et du personnel de surveillance (p. 77). Les enseignants sont considérés par une frange du personnel comme des intervenants extérieurs dont la mission de réinsertion n'est ni encouragée ni reconnue par une partie des surveillants alors qu'une autre partie, au contraire, encourage la population carcérale à participer à des activités pédagogiques ou culturelles. Cette variation que Chauvenet (1994) analyse comme une distinction entre des « agents sociaux » et des « agents sécuritaires » influence la motivation des personnes détenues tout autant qu'elle peut contrarier l'organisation des formations.

Existe-t-il un profil « étudiant en prison » ? Selon Salane (2012), il existe « trois modes d'entrée dans les études et d'affiliation au monde étudiant, qui diffèrent selon la dynamique dans laquelle

s'inscrit la scolarité : en continuité ou en rupture avec la trajectoire scolaire et socioprofessionnelle antérieure » (p. 166). L'auteure interroge à la fois le mode d'entrée dans les études et également la façon d'être reconnu étudiant.

Le premier profil concerne les étudiants-détenus qui entrent dans une logique de continuité, c'est-à-dire qui reprennent des études, une fois incarcérés, généralement en continuité avec le diplôme préparé à l'extérieur. Les plus âgés déjà engagés dans un parcours professionnel favorisé à l'extérieur, « qu'ils reprennent leurs études rapidement ou non, (...) sont toujours dans une démarche de continuité, puisque la construction d'un projet scolaire et culturel est en étroite cohérence avec leur parcours de vie à l'extérieur (p. 166). Ces profils sont, selon l'auteure, tout à fait légitimes dans leur démarche et cette reconnaissance évite les conflits avec l'administration pénitentiaire. Néanmoins, la poursuite d'études participe d'une « stratégie affichée de résistance à l'institution » (p. 167).

Le groupe de détenus-étudiants « en rupture » concerne un quart de la population rencontrée. Selon Salane, les détenus de ce groupe sont ceux qui se rapprochent le plus du profil de la population carcérale en général (voir notre chapitre 2.1.2). Avant l'incarcération, ces détenus gardent de très mauvais souvenirs de l'école et ont été orientés vers des filières courtes et professionnelles. La prison représente une institution de passage qui permet de « compenser » des pratiques de vie invalidantes qui ont entraîné des difficultés relationnelles, économiques et professionnelles. C'est alors qu'ils s'engagent dans une volonté de s'élever scolairement en commençant par un niveau faible. Une fois leur cursus entamé, ces détenus « en rupture » peinent à faire reconnaître leur légitimité auprès des personnels pénitentiaires, mais aussi des détenus et des enseignants et se revendiquent étudiants.

Un groupe intermédiaire « concerne ceux qui réalisent une scolarité en “ continuité transposée ” avec leurs trajectoires antérieures » (p. 168). Ces personnes présentent un parcours scolaire plutôt court et professionnel avec cependant un contexte familial leur ayant permis de mettre en place des tactiques de mobilisation afin de suivre une scolarité jusqu'à la fin de l'âge obligatoire. Ces détenus passent, en prison, souvent par des formations professionnelles avant de s'engager dans un cursus d'études supérieures. Ces détenus sont reconnus et se reconnaissent étudiants bien que cette appartenance au monde étudiant ne fait que peu écho, les études étant perçues comme une activité parmi d'autres. En prison, l'engagement en formation semble lié à la trajectoire de vie, somme toute à l'instar de ce qu'il se passe hors des murs. Justement, cette approche n'est pas sans rappeler celle développée notamment par Barbier (1996) pour qui l'engagement en formation est vu comme une réponse à stratégie identitaire particulière dans laquelle le sujet est engagé au cours de sa trajectoire de vie. L'engagement en formation prendra

ainsi pour un individu des significations différentes selon la fonction qu'il peut exercer et s'accompagnera d'objectifs – sinon d'affects – également différents (Bourgeois, 1998).

La demande de la population carcérale en matière d'éducation est diversifiée : demande stratégique pour bénéficier de remise de peine, demande pour sortir de la cellule exigüe, demande pour obtenir un diplôme, demande d'activités thématiques relevant d'un besoin culturel. D'une manière générale, « l'expérience démontre que pour certaines de ces personnes, le fait d'être en prison coupées du monde extérieur et confrontées à leur trajet de vie, déclenche des “ réveils pédagogiques ” » (Febrero, 2009, p. 154). La difficulté réside alors dans le fait de sortir d'une logique de demande pour entrer dans une logique de besoin.

Benoit (2012), maître de conférences en sciences de l'éducation, avance l'hypothèse que l'action pédagogique est moins contrainte par le fonctionnement institutionnel de la prison que par l'exacerbation des codes sociaux ordinaires. Il explique que les études en prison se passent comme si les codes habituels étaient surjoués. Il parle de *surcodage scolaire*, dans le sens où les élèves en prison réclament un enseignement conforme à leurs représentations de l'école (il est alors plus question de symbolisme social que de fonction pédagogique), de *surcodage occupationnel*, notamment chez les jeunes détenus à qui l'on impose 10 à 12 heures d'activité par jour, de *surcodage sexué*, plus particulièrement chez les jeunes hommes qui pratiquent des séances de musculation qui sont contraires au projet éducatif, et de *surcodage social* qui permet aux étudiants d'un niveau social et relationnel important d'être légitimés dans leurs études par l'administration pénitentiaire alors que d'autres, d'un niveau bas, doivent se revendiquer étudiants (l'auteur fait référence à la recherche de Salane, mentionnée plus haut).

2. La formation professionnelle dans la société

La terminologie même de « formation » tend à traduire plusieurs intentions, notamment celle de se détacher du terme « éducation » et, par conséquent, de mobiliser des milieux sociaux autour d'un projet de société plus moderne que celui jusqu'alors exclusivement réservé à l'école, producteur d'inégalités sociales. La création de « la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » (loi de 1971) s'inscrit dans le Code du travail ce qui témoigne de l'adoption de la notion de formation aux dépens de celle d'éducation. À ce propos, Tanguy (2005) souligne que « l'éducation a été pensée comme un vecteur d'un futur à faire advenir par le registre politique tandis que la formation est, depuis ses débuts, plus fortement arrimée au registre économique ». Comme nous l'avons dit au fil de notre premier chapitre,

l'école est une affaire d'État alors que la formation est élaborée comme affaire de partenaires sociaux, bien que toujours sous le contrôle de l'État.

Nous reprenons une citation déjà mentionnée dans notre travail :

Au milieu des années cinquante, les contours de la formation post-scolaire sont définitivement tracés. La totalité de ses fonctions sociales et économiques est posée : contribuer à l'insertion sociale et professionnelle, à la mobilité professionnelle, intervenir dans la régulation du marché de l'emploi, contribuer à la démocratie culturelle, à la démocratie économique et sociale, produire supplétivement des qualifications supérieures, offrir de nouvelles chances de développement culturel, permettre la reprise d'études, contribuer à l'amélioration de la productivité (Carré & Caspar, 2007, p. 33)

Nous constatons qu'à travers ce qui, aux yeux des auteurs, constitue une définition de la formation professionnelle relève des différentes notions puisqu'il s'agit de développement personnel et professionnel, d'économie, de productivité.

Nous voyons bien que la notion de « formation professionnelle » implique nécessairement divers champs théoriques, bien que sa destination principale, ou pour le moins apparente, a pour finalité de préparer les individus à occuper des positions professionnelles, à s'insérer ou se réinsérer professionnellement ou encore à maintenir leur capacité à occuper un emploi (Dubar, 2004).

La distinction entre éducation et formation est à la l'origine, nous semble-t-il, de courants de pensée à propos de la formation professionnelle. Différentes sciences se sont emparées de la question, selon les objectifs assignés à la formation, ses applications, les rôles qu'on lui fait jouer somme toute, sa place dans la société. Nous n'ambitionnons pas dans cette section faire un état des lieux exhaustif des recherches passées et présentes, mais relever les traits saillants qui, à travers la littérature, nous paraissent idoines à notre travail.

2.1. Des enjeux économiques flous

Les premiers à s'être intéressés à la formation professionnelle sont les historiens, ce qui implique, à notre sens, que les autres approches sont postérieures à la naissance de la formation professionnelle alors que cette dernière s'inscrit dans les transformations sociétales, dès le 19^e siècle. « Les activités de formation ne peuvent [donc] être comprises sans les analyser par rapport à des environnements économiques, techniques, politiques et sociaux qui leur donnent sens » (Carré & Caspar, 2007, p. 16). Nous avons vu dans notre premier chapitre qu'à travers une approche historique, la formation professionnelle se révèle être un produit de la société tout autant qu'elle est elle-même créatrice de l'histoire dans laquelle elle prend sa place. Elle s'inscrit dans un projet de société, motivée en grande partie par des facteurs économiques. La formation professionnelle est historiquement liée au monde du travail. Encore aujourd'hui, elle

est « considérée, dans la majorité des sociétés occidentales, comme un instrument permettant d'accroître la productivité, d'adapter la main-d'œuvre aux changements techniques, de remédier aux effets du chômage et de contribuer à maintenir une cohésion sociale (Tanguy, 1999, p.7). La relation entre formation et emploi est naturalisée, mais se pose la question de la nécessité d'une telle relation. En effet, les années qui ont précédé 1971, année de promulgation de la loi sur la formation professionnelle continue, ont vu principalement les actions des milieux de l'éducation populaire et de l'éducation permanente. Le monde du travail et de l'entreprise travaillait apparemment en arrière-plan avant de s'intéresser plus ouvertement à la question alors que les recherches en sociologie s'appliquent aux relations entre deux sphères apparemment séparées, empruntant « leurs cadres d'analyses aux deux branches d'une même discipline : la sociologie de l'éducation et la sociologie du travail » (Tanguy, 2005, p. 100). Selon Trottier (2005), les économistes de l'éducation se sont emparés de l'analyse sur la relation entre éducation et marché du travail alors que pendant toute la période de prospérité économique des années 60, la problématique portait plus sur le système éducatif perçu comme trop sélectif. La relation entre formation et amélioration des conditions de travail constitue la préoccupation première dès la fin des années 70 et pendant les années 80 (Champy-Remoussenard, 2005).

Ainsi, l'idée que la formation pouvait constituer une activité économique à part entière n'est venue que tardivement et les économistes ont surtout investi le champ de la « relation formation-emploi » (Tanguy, 1986) avant de s'intéresser à l'économie de l'objet formation et non plus prioritairement à l'économie de l'éducation et celle du travail. Certains économistes se sont interrogés sur les inégalités dans la répartition des salaires et concluent que les individus qui souhaitent augmenter leurs salaires choisissent d'investir en capital humain (Becker, 1964). Voisin (2007) souligne que l'entreprise qui a investi en capital humain est supposée récupérer son investissement sous la forme de productivité alors que le salarié doit percevoir un supplément de salaire. Les questions d'ordre économique qui se sont par la suite posées relèvent plus du marché de la formation que de l'investissement individuel (Carriou & Jeger, 1997). La formation est à présent regardée comme une activité économique et fait l'objet d'une production. Un débat s'engage alors : D'un côté, le renouveau du paradigme du capital humain, de l'autre, une réflexion sur le financement de la formation.

« Ainsi la dépense de formation des entreprises a-t-elle d'abord été appréhendée comme une “ dépense sociale ” ou une “ charge sociale ”, pour accéder ensuite au statut d’“ investissement immatériel ou intellectuel ” et redevenir, enfin, un simple “ achat ”, sinon une consommation intermédiaire » (Voisin, 2005, p. 28). Si nous avons voulu introduire cette section par une

ébauche économiste, c'est parce-que, au-delà des enjeux économiques annoncés, le poids financier de la formation s'est considérablement alourdi. De plus, le système de la « formation tout au long de la vie » fonctionne comme un secteur d'activité et la formation professionnelle en prison n'échappe pas à la loi des marchés. Pourtant, malgré la communication par l'administration pénitentiaire des « chiffres clés », aucune indication en termes de dépenses de formation n'est donnée, pas plus de la part de conseils régionaux. Ce qui nous conduit à penser que l'investissement se situe ailleurs, bien que des facteurs économiques, comme nous l'avons souligné, impactent nécessairement l'achat de formations.

2.2. Une deuxième chance ?

L'idée de la seconde chance est consubstantielle à la formation professionnelle depuis ses origines. Son rôle principal est de permettre à des adultes qui ont bénéficié d'une éducation scolaire dans de mauvaises conditions - ou qui n'en ont pas profité du tout - de compenser.

Pourtant « le doute n'est guère permis : les bénéficiaires de la formation postscolaire, en France, sont avant tout les salariés les plus qualifiés possédant une bonne formation générale et des diplômes élevés » (Dubar, 2007, p. 138). À l'instar de l'école, la formation véhicule des inégalités sociales dans la mesure où l'incitation à la formation cadre mal avec le rapport au savoir qu'ont les salariés qui, ayant quitté l'école tôt, ont appris leur métier sur le tas. Cette notion de culture héritée n'est pas sans rappeler la théorie de la reproduction formulée par Bourdieu et Passeron (1970).

Dubar ajoute que « la question des mécanismes sociaux producteurs d'inégalités est au cœur de nombreux travaux sociologiques qui s'efforcent souvent d'articuler l'analyse des politiques à celle des pratiques de formation ». Nous l'avons souligné, le système français est devenu un système de formation continue et non plus d'éducation permanente ce qui exclut les personnes restées à l'écart du marché du travail. Ainsi dit, un des aspects qui retient l'attention de la sociologie (nous renvoyons le lecteur curieux à Barbier, Berton, & Boru, 2004; Feutré & Verdier, 1993; Broda, 1991; Dubar & Gadéa, 1998) est, le plus souvent, la formation - ou du moins le caractère formateur - au travail. Selon les sociologues, il ne s'agit plus seulement, par la formation, d'apprendre des savoir-faire, mais aussi d'acquérir et de mettre en œuvre des connaissances techniques et organisationnelles et, surtout, des compétences sociales.

La formation professionnelle sous-tend donc une légitimité capable de combler des manques de connaissances, de compétences, de capacités. Bien que la notion de « compétences » mériterait d'être approfondie, nous soulignons qu'elle pose différemment la relation entre individu et organisation. Pour l'entreprise, tout devient compétences, tout est à mettre en

rapport avec le travail, la production, la performance. Pour autant, nous pensons que la notion de « deuxième chance » existe bien, mais hors de l'entreprise. En effet, interroger la formation professionnelle uniquement dans le monde du travail questionne sa nécessité même dans la mesure où elle peut être un précurseur à l'engagement dans l'entreprise.

Aubret (2007) souligne que la loi de 1971 a fait de la formation continue une obligation nationale afin de favoriser l'adaptation de l'homme à ses conditions de vie et de travail. Il ajoute cependant que la « centration sur la vie professionnelle n'exclut pas que les actions d'orientation puissent concerner des problèmes touchant la vie personnelle et sociale associés à l'activité ou à la carrière professionnelle ou traitant du projet humain bien au-delà de l'activité salariée » (p. 515). En réalité, bien que nous ayons mis l'accent sur la « séparation » entre éducation et formation, si cette dernière ne s'inscrit pas dans une continuité professionnelle, alors en quoi se distingue-t-elle de la formation initiale ? Il s'agit là, nous semble-t-il, d'une problématique qui touche la formation professionnelle en prison, donc à destination de personnes qui, comme nous le précise le profil type des détenus, pour la plupart n'ont jamais travaillé et présentent un faible niveau scolaire. Pour autant, ce public est déjà engagé dans une trajectoire de vie, dont l'enfermement fait désormais partie.

Existe-t-il cependant une ou des différences entre la formation professionnelle dite initiale et dite continue ? Nous pensons que la réponse à cette question peut se trouver dans la particularité de l'adulte en formation.

2.3. Un public adulte

Comme déjà dit, dans les années 70, on a préféré le terme de *formation continue* à celui de *formation pour adulte*, par souci d'opposition à *formation initiale*. « Par cette opposition sémantique on entend affirmer que les adultes, avec leur capital d'expériences déjà constituées qu'ils peuvent évoquer et réfléchir, utilisent des logiques d'apprentissage bien spécifiques » (Boutinet, 2007, p. 200). Selon le sociologue Marcel Lesne, la situation de formation est définie par l'environnement dans lequel évolue un individu. Dans son ouvrage (1984) il propose un outil d'analyse des manières de conduire des actions de formation : les modes de travail pédagogique. D'une manière générale, il tente de montrer que la formation ne se comprend et ne se mène à bien que dans la prise en compte des multiples déterminants qui la font naître et lui permettent d'exister. Ainsi, il se départit du modèle scolaire encore dominant presque 15 ans après la promulgation de la loi sur formation professionnelle et insiste sur le rapport de l'adulte à ses activités qui différencie son statut de celui d'enfant ou d'adolescent dans la mesure

où « il participe principalement à la vie sociale par ses activités de producteur, par l'utilisation de ses revenus, par l'exercice en " plein vent " de son statut social » (p. 30).

Cette « totalité sociale » dont il faut tenir compte est confortée par Bourdoncle (2000) pour qui la formation

peut être considérée comme un ensemble institutionnalisé de dispositifs explicites, qui peuvent (...) rechercher " méthodiquement " la socialisation. (...) Il n'est pas étonnant que lorsqu'on veut évoquer les dispositifs de socialisation, dont une grande part se déroule pourtant en dehors de la formation professionnelle, on les trouve surtout à l'intérieur de celle-ci.

La finalité de la formation tendrait alors plus vers un processus que vers un produit puisqu'elle est interdépendante des expériences, ce que Vergnaud (2007) souligne par le fait que

pour adopter une perspective développementale dans l'étude des adultes, il faut s'intéresser à des compétences plus complexes, dont l'évaluation échappe largement aux mesures classiques des temps de réaction, de l'attention ou de la mémoire ; et aussi considérer que l'expérience, dans sa durée et sa richesse, est un facteur très important de développement.

La formation tire par conséquent profit de l'expérience dans le sens où celui qui participe à une formation peut s'appuyer sur son expérience pour donner du sens à ce qu'il apprend. « Réciproquement, la formation continue contribue utilement à la formation des compétences, et permet d'économiser beaucoup sur la durée de l'apprentissage qui résulterait de la seule expérience sur le tas » (p. 231). Malgré cela, le rôle de la formation initiale ne peut être minimisé dans la mesure où celle-ci fournit des moyens de base pour justement tirer profit de l'expérience et l'interpréter. Qu'en est-il lorsque cette expérience présente un déficit ? Selon Boutinet (2004), l'adulte déficitaire est contraint, du fait de la place grandissante de l'incertitude dans les environnements postmodernes, à un repli défensif lié à une perte de repères. Cet adulte doit gérer son déficit par (p. 36)

la prise en compte de trois éléments essentiels, l'identification des déficits en cause, la mise au point de stratégies de contournement pour certains de ces déficits, la mise en place de stratégies de compensation pour d'autres déficits, que ce soit par l'entremise d'apprentissages formels, associée à telle ou telle formation, que ce soit grâce à des apprentissages informels en lien avec une mise en situation expérientielle.

Nous voyons bien que les apprentissages peuvent - sinon doivent - être tout autant formels qu'expérientiels, les premiers précédant l'action et impliquent la convocation des savoirs susceptible de la guider, les seconds étant postérieurs à l'action et consistent en un travail réflexif (Schön, 1983). Cette notion de travail réflexif n'est pas sans rappeler l'analyse du travail que propose la didactique professionnelle. Sans en livrer toute la teneur, « l'analyse du travail a un double rôle : elle est un préalable à la construction d'une formation. Elle est aussi, par sa dimension réflexive, un important instrument d'apprentissage » (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006, p. 145).

La difficulté réside alors dans l'approche du formateur et de l'attention qu'il prête à cette dimension.

L'histoire de la formation professionnelle nous apprend qu'elle est « intimement liée à celle du processus d'industrialisation et reflète donc le passage de l'artisanat au salariat, en tant que relation sociale dominante sur le lieu de production » (Lacomblez, 2001, p. 546). La situation de formation se distingue de l'éducation par le fait que ses objectifs la situent dans un contexte sociétal et institutionnel. La formation professionnelle, solidaire de facteurs économiques et sociaux, ne peut donc se limiter aux questions d'organisation de l'enseignement.

2.4. De la fabrication des formations à la fabrication des professionnels

Nous pouvons dire que la formation professionnelle vise à assurer l'adéquation entre des postes à pourvoir et des individus susceptibles de les occuper. Selon Jobert, (2007), le schéma pour réaliser ce type de formation est simple : des professionnels identifient un emploi type et en définissent le contenu en termes de tâches avant que des spécialistes de la formation dressent l'inventaire des savoirs généraux et spécialisés, ce qui constitue le programme de formation. Finalement, la conception d'une formation est « de nature socio-économique (quels sont les emplois disponibles ?), didactique (quels sont les savoirs et habiletés nécessaires pour occuper un poste ?) et pédagogique (comment les transmettre et les évaluer ?) » (p. 348). Ces trois composantes nous rappellent Fabre (2015) pour qui la formation implique une triple-logique : sociale, psychologique et didactique. Selon cet auteur, la formation se constitue en articulant deux logiques, une dominante et une dominée, la troisième restant en marge. Il s'agira alors de formation professionnelle, de formation psychologique ou de formation didactique selon les objectifs assignés à une formation. Cette modélisation triangulaire situe la formation professionnelle entre logique didactique (contenus et méthodes) et logique sociale (situation socio-professionnelle). Comment concevoir des formations dans le triple objectif mentionné plus haut en les inscrivant dans la double logique de Fabre ?

Déjà en 1955, Leplât propose que la conception des formations soit consécutive à l'analyse des tâches. Une étude sur la conception des dispositifs de formation (Enlart & Mornata, 2006) introduit d'emblée que « l'importance des situations de travail comme lieu de formation est en train d'être particulièrement renforcée à tel point qu'on peut se demander si la formation comme activité particulière existera encore longtemps » (p. 4). Les auteures ajoutent que « Si l'on s'intéresse à la recherche en *Formation d'adultes*, on trouvera une littérature impressionnante et d'une richesse théorique indiscutable. Si l'on s'intéresse à la relation pédagogique, on trouvera là aussi un grand nombre de sources. Mais si l'on s'intéresse à l'ingénierie et tout

particulièrement à sa conception, la déception peut être grande » (p. 5). Pourtant, si l'on parle des métiers de la formation, le thème de la conception est central puisque c'est à partir de là que vont se décider ce qui doit être enseigné et de quelle manière.

Carré & Jean-Montcler (2007) soulignent que « l'ingénierie pédagogique a pour mission de créer ou d'améliorer un dispositif pédagogique en optimisant l'articulation des ressources humaines, techniques, financières et logistiques disponibles en fonction des objectifs de formation, du public et des contraintes et des ressources du projet » (p. 424). Selon ces auteurs, le niveau de l'ingénierie de formation est le niveau où l'on analyse les dimensions socio-organisationnelles et politiques (niveau « macro »), le niveau de l'ingénierie pédagogique s'attache aux dimensions technico-pédagogiques des dispositifs (niveau « meso ») et le niveau « micro » étudie les dimensions psychologiques des apprentissages. Bien que cette conceptualisation à trois niveaux nous paraisse pertinente, les intitulés d'*ingénierie* ne sont pas clarifiants. Pourtant, les auteurs cherchent à créer un cadre clair où « l'ingénierie est une approche de l'action méthodique, rationnelle, progressive » (p. 426). La question que nous sommes amenée à nous poser est celle de la définition même de l'ingénierie.

D'une manière générale, l'ingénierie pose des questions d'ordre méthodologique car il est difficile de voir comment articuler d'un côté un corpus de règles et de savoirs et de l'autre, la nécessité d'être dans un processus contextualisé. Barbier, Berton, et Boru (2004) se centrent sur les situations de travail et leur rapport à la formation. Ces auteurs émettent l'idée selon laquelle l'ingénierie n'est pas qu'affaire de niveaux, de méthode ou d'expertise, mais aussi de contexte des apprenants. Notons cependant que ce travail ne porte que sur la question des situations de travail et exclut par conséquent la formation en dehors de cette situation. Ceci questionne la formation professionnelle en prison qui écarte tout échange avec les milieux professionnels et, par conséquent interroge l'ingénierie, particulièrement dans la dimension environnementale.

La question, au regard de l'ingénierie de formation professionnelle qui se pose est finalement, qu'entend-t-on par « programme » ou référentiel ? Selon Chevallard (1986), la tentation est de répondre qu'il s'agit d'un engagement de l'enseignant à « atteindre certains *objectifs*. Or, il s'agit là d'une réponse *étrangère à l'ordre didactique* » (p. 39).

Synthèse de la première partie

Historiquement, les aspirations post-révolutionnaires ont fait de la privation de liberté une peine à part entière : l'enfermement n'est plus un moment d'attente du jugement ou du châtement telle qu'il se présentait durant toute la période monarchique.

Puisque la prison a un nouveau statut, elle a par conséquent de nouvelles fonctions. Pour ce faire, il a fallu construire de nouveaux lieux d'enfermement, aujourd'hui tous sous le même modèle de plus en plus restrictif en termes de liberté de circulation, trouver de nouveaux lieux de construction, aujourd'hui à la périphérie des agglomérations donc à l'abri du regard de la société, et prendre en charge un public marginalisé, de très faible niveau scolaire (illettré, souvent), plutôt jeune et qui présente des troubles du comportement (sinon psychologiques voire psychiatriques).

Cette prise en charge s'accompagne du « gîte et du couvert », des soins médicaux, d'activités, d'accès aux études et aux formations. L'instruction du prisonnier devient un levier pour le rendre meilleur à la société alors que parallèlement, des initiatives sont menées en dehors de murs afin de former le peuple dans un souci d'épanouissement et de développement de l'individu.

Nous nous sommes intéressée aux recherches, principalement des sociologues, sur le milieu carcéral qui concluent que la prison, bien qu'elle tende à s'ouvrir sur le monde extérieur, contrôle le détenu et ses fonctions oscillent entre ses missions de réinsertion et de sécurité et que cette dernière prédomine. Le profil sociologique des détenus, l'architecture carcérale, la situation géographique des établissements et les conditions de détention rendent complexes l'accès à la formation tout autant que la possibilité de répondre à ses fonctions sociales et économiques.

Des études sur l'éducation du prisonnier, notons qu'il n'est quasiment jamais question de formation professionnelle dans la littérature scientifique, la situent comme un outil de maintien de l'ordre carcéral, comme un moyen de faire d'un détenu un « bon détenu » et qu'elle n'est pas gage d'une réinsertion de qualité.

L'administration pénitentiaire ambitionne d'inscrire le public dont elle a la charge dans « le droit commun ». La loi précise qu'en détention, la formation professionnelle doit se rapprocher au plus près du cadre extérieur. Les « choses » semblent donc être scellées d'avance et la formation professionnelle n'est à priori pas un objet à observer puisque parfaitement cadré. Pourtant, l'offre de formations professionnelles dans les établissements pénitentiaires n'est pas

tant diversifiée et n'apparaît pas suivre les évolutions que la société, en quelque sorte, lui impose, nous verrons plus loin ce que nous entendons par là.

Il nous semble que la formation professionnelle n'est pas assez questionnée et justement, nous nous demandons ce qui empêche ou, au contraire, ce qui est favorable au déroulement des formations professionnelles en prison.

Pour espérer répondre à cette question, notre travail consiste à identifier les influences de la société sur le système de formation, d'étudier comment les formations professionnelles sont organisées en prison, quels sont les liens entre les différents acteurs de la formation professionnelle en prison et quels rapports entretiennent-ils avec.

Ces questions sont des questions didactiques dans le sens de la théorie anthropologique du didactique que propose Chevallard, c'est-à-dire l'étude de l'économie et de l'écologie de la diffusion des connaissances auprès des personnes et des institutions.

DEUXIEME PARTIE :
L'approche anthropologique du didactique

Introduction

Bien que nous ayons livré dans notre introduction générale les notions utiles au développement de la thèse, nous en apportons à présent un approfondissement.

En parallèle, nous verrons qu'à travers l'enquête documentaire exprimée dans notre première partie, il ressort d'ores et déjà des conditions et contraintes qui influencent ou pourraient influencer le déroulement des formations professionnelles en prison. Engagés dans la théorie de la transposition institutionnelle puis didactique, ces éléments traduits en termes de rapports interrogent le processus-même de transposition.

Chapitre 3

Des conditions et des contraintes à différents niveaux

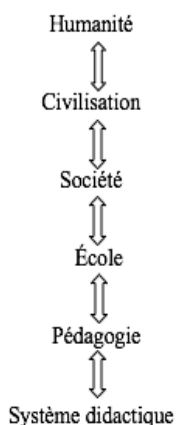
L'histoire nous apprend que les rapports aux objets et au monde changent. Les évolutions des rapports à la prison, à la formation professionnelle, aux prisonniers semblent être les marqueurs d'une société en mouvement constant, notamment au regard de la prise en charge éducative des personnes détenues. Dans ce chapitre, nous analyserons, à travers les éléments du contexte, les types de conditions et contraintes qui impactent la formation professionnelle lorsqu'elle a lieu en prison.

La théorie anthropologique du didactique s'énonce à travers différentes notions que nous proposons d'approfondir, dans premier temps, en reprenant le fil des développements initiés dans la partie introductive, car elles sont nécessaires à la compréhension de la suite de notre propos.

1. Quelques notions

1.1. En parlant de niveau...

En TAD, la cause d'un phénomène est regardée comme un système de conditions qui favorisent la survenue de ce phénomène. Nous pouvons nous demander ce que sont les conditions qui favorisent la formation professionnelle en prison. Un point crucial tient alors dans la nature des conditions que l'on considère. Comme nous l'avons abordé dans notre introduction, la TAD utilise une échelle des niveaux de codétermination didactique, schématisée de la façon suivante :



Nombre d'auteurs traitant de faits didactiques tendent, en didactique et ailleurs, à réduire parfois arbitrairement le domaine des conditions et contraintes exploré pour y déceler les « causes » possibles de tel ou tel phénomène. Il est plus intéressant peut-être d'examiner les niveaux de codétermination auxquels se rapportent les réponses existant dans la littérature sur telle ou telle question (Kim, 2015).

Selon Chevallard « il y a du didactique lorsque *quelqu'un* ou, plus généralement, *quelque instance* (personne ou institution) envisage de faire (ou fait) *quelque chose* afin de faire que *quelqu'un* ou *quelque instance* apprenne *quelque chose* ». Le premier « *quelqu'un* », celui qui fait ou envisage de faire quelque chose, est désigné par la lettre *y*, le second « *quelqu'un* » par la lettre *x*, et le « *quelque chose* » par le symbole cœur ♥. Ainsi, l'ensemble formé par *x*, *y* et ♥ est appelé le système didactique, noté $S(x ; y ; ♥)$. Les conditions et contraintes qui gouvernent le fonctionnement du système didactique sont d'abord portées par *x*, par *y* et par ♥. Nous retrouvons également la lettre *W* pour remplacer le symbole ♥ et désigner le travail qui est l'étude au sein du système didactique.

Cependant, il convient d'être vigilant et de ne pas considérer uniquement les conditions et contraintes portées par ♥ (on parle alors de réduction épistémologiste), ni se limiter à celles portées par *X* (on parle dans ce cas de réduction psychologiste), ni de n'examiner que celles que porte *Y* (on parle de réduction professionnaliste). En effet, les niveaux génériques de l'échelle de niveaux de codétermination didactique semblent être les moins significatifs et pourtant, nous allons voir qu'ils ont leur importance, c'est-à-dire que les contraintes qui pèsent sur *le* didactique aux échelons « civilisation », « société » ou encore « école » déterminent ou tout au moins ont une influence sur les conditions de réalisation de la formation professionnelle en prison.

1.2. La (et le) didactique

Selon le Dictionnaire culturel en langue française, l'adjectif *didactique* s'applique à ce qui « vise à instruire » ou « a rapport à l'enseignement ». Le substantif *didactique* est moins utilisé dans la langue courante que l'adjectif. Toujours selon le Dictionnaire culturel en langue française, ce nom a pour définition « théorie et méthode de l'enseignement » et renvoie le lecteur à la *pédagogie*.

Dans plusieurs langues européennes, le substantif didactique désigne une science, la didactique. Chevallard propose la définition suivante de *la didactique* : elle est la science qui étudie *le didactique* (il parle *du didactique* comme on parle *du politique*, *du religieux*) La didactique est une science comme toute autre science qui « se définit en se donnant pour objet d'étude un certain ensemble de *conditions et contraintes de la vie des sociétés humaines* » (Chevallard, 2005a, p. 718). De quel type de conditions et contraintes s'agit-il ? Des réponses sont apportées

par le système didactique lui-même : que fait (ou que peut-on voir faire) y pour que x apprenne ♥ ? Que pourrait faire y pour que x apprenne ♥ ? Qu'est-ce que signifie « apprendre ♥ » ? Ces questions renvoient à ce que Chevallard appelle l'économie et l'écologie du didactique et permettent de redéfinir la didactique comme *la science de l'économie et de l'écologie du didactique*.

Mais les apprentissages – soit la diffusion des connaissances auprès des personnes et des institutions – procèdent eux-mêmes des conditions et des contraintes qui gouvernent le didactique : Le fait que x possède (ou non) telle connaissance à propos de ♥ conditionne ce que fera y . De là, une autre définition explicite celle formulée en termes d'économie et d'écologie : *la didactique est la science des conditions et des contraintes de la diffusion des connaissances dans la société*. Ce qui importe alors c'est d'étudier l'écologie et l'économie du didactique, notions étroitement liées à celles de conditions et contraintes.

La distinction entre ces deux notions est simple dans son principe. *L'écologie* d'un objet peut être définie comme l'ensemble des conditions actuelles pesant sur la vie de cet objet. Les contraintes sont alors des conditions d'un type particulier : ce sont ces conditions qui, regardées depuis une certaine position institutionnelle au sein de la société, apparaissent (à un moment donné) comme *non modifiables* et sous lesquelles on devra alors, depuis cette position, organiser *l'économie* de l'objet, c'est-à-dire le remaniement ou la création des conditions tenues pour modifiables (Ladage, 2008, p. 21).

La réalisation d'une analyse didactique suppose ainsi l'étude des conditions et contraintes de la diffusion des connaissances dans la société. Elles peuvent être étudiées aussi bien au niveau d'un système scolaire ou de formation en général, que d'une classe ou d'une relation éducative en particulier. Dans le contexte de la prison nous étudions l'écologie et l'économie qui pèsent sur le didactique. Il apparaît, à travers la première partie de notre thèse, que des différents types conditions et contraintes pèsent sur la formation professionnelle en prison. Nous exprimons ces types en termes de rapports, concept que propose la TAD.

1.3. La théorie des rapports

Objet, rapport personnel, personne, institution

L'explicitation des notions s'appuie sur un des textes fondateurs de Chevallard (2003).

« En TAD, la première notion fondamentale est celle d'objet. Est objet toute entité, matérielle ou non, qui existe au moins pour un individu » (P. 81). Dans ce sens, tout est donc objet, y compris les personnes ou les institutions, en particulier, « tout produit intentionnel de l'activité humaine est objet » (p. 81). Cependant, un objet existe pour un individu si celui-ci a un certain rapport à cet objet. Il s'agit là de la deuxième notion fondamentale, celle de rapport personnel, c'est-à-dire le système de toutes les interactions qu'un individu peut avoir avec un objet.

Au cours du temps, le système des rapports personnels d'un individu évolue : certains objets changent, disparaissent ou au contraire apparaissent. Dans cette évolution, l'individu reste stable. Ce qui change est la personne. La troisième notion fondamentale est ainsi celle de personne, formée par un individu et le système de ses rapports personnels aux objets. Ces changements opérés par la personne trouvent leur explication dans une quatrième notion fondamentale : celle d'institution définie ainsi par Chevallard (p. 83) : « Une institution *I* est un dispositif social “ total ” (...) qui permet – et impose – à ses *sujets*, la mise en jeu de *manières de faire et de penser propres* ».

D'une manière générale, les rapports personnels d'un individu, à un moment donné de son histoire, seront assujettis à de multiples institutions, au sein desquelles existent des rapports institutionnels à des objets. L'institution attend des sujets qui participent à son existence qu'ils aient des rapports aux objets conformes à ce qu'elle attend, à ce dont elle a besoin pour son fonctionnement et sa raison d'être dans la société. Une personne qui participe à plusieurs institutions est ainsi assujettie à une multiplicité d'attentes de rapports conformes à des objets déterminés.

Il est ici important de noter que les personnes elles-mêmes peuvent être créatrices de nouveaux objets et de nouveaux rapports aux objets au sein des institutions qu'elles fréquentent. Les institutions ont d'ailleurs besoin de ces créateurs pour continuer à assurer leur adaptation aux évolutions de la société.

À ce stade de nos explications et de notre travail, nous pensons que ce qui conditionne la formation professionnelle en prison est en réalité les rapports qu'entretiennent les personnes, mais aussi les institutions à la prison ainsi qu'à l'éducation. Nous avons vu qu'en bien des circonstances, c'est d'une initiative personnelle que naissent certains objets, initiatives motivées par la position qu'occupe une personne au sein d'une institution. Dans notre recherche, nous considérons la formation professionnelle comme objet, dans le sens de Chevallard. Ce qui nous intéresse à ce stade est de comprendre si et si oui comment peuvent opérer les initiatives personnelles au sein de l'institution que constitue la prison. Ces initiatives personnelles sont étudiées en TAD par un mécanisme : l'assujettissement.

Assujettissement

Chevallard pose la question de la conformité et de la pluralité des rapports et souligne ainsi l'importance des rôles des sujets dans une institution et inversement, l'importance des institutions pour les sujets. Un individu, déjà doté d'un univers cognitif, va, en devenant sujet d'une institution, occuper une certaine position qui va l'amener à devoir changer ses rapports à

certaines objets pour intégrer les rapports institutionnels à ces mêmes objets. En quelque sorte, si une personne veut être un « bon sujet » de l'institution, ses rapports personnels vont être remodelés pour ressembler au rapport institutionnel. Chevallard parle alors de conformité du rapport personnel de x au rapport institutionnel en position p . Cependant, le rapport personnel n'est jamais parfaitement conforme à tel rapport institutionnel à cet objet. En réalité, une personne est toujours un « mauvais sujet de l'institution » parce que son rapport s'est formé sous l'influence potentielle d'une multitude de rapports d'autres institutions. D'une certaine manière, nos rapports personnels sont le fruit de nos assujettissements passés et présents.

Pour décrire le mécanisme de l'assujettissement d'une personne à une institution, nous devons apporter des précisions à ce qui vient d'être abordé.

Dès sa naissance, tout individu est assujéti à de multiples institutions dont il devient le sujet. Cet assujettissement renvoie tout à la fois à « être soumis à » et à « être soutenu par », comme par exemple « l'infans est assujéti d'emblée à cette institution qu'est le *langage*, et plus précisément à *cette* langue (...) : il ne peut y échapper, et, en même temps, c'est elle qui lui permettra de parler, qui lui donnera sa "puissance" linguistique » (p. 83). On peut alors dire qu'on appelle rapport institutionnel le rapport à l'objet qui devrait être celui des sujets d'une institution, en fonction de leur position en cette institution. En cela, il n'existe pas une seule manière de connaître un objet. Chevallard donne l'exemple du fait de connaître un acteur de cinéma qu'on ne connaît pas de la même manière dont ses enfants le connaissent qui elle-même diffère de la manière dont ses parents le connaissent, etc.

Une institution accueille ses sujets dans des positions différentes et crée un rapport institutionnel à un objet donné pour les sujets occupant cette position. En d'autres termes, en devenant sujet d'une institution, une personne s'assujéti aux rapports institutionnels tout autant que cette même personne agit au cœur de l'institution et y fait vivre les objets. Comme le souligne Chevallard, le rôle des personnes dans la création des institutions est soutenu par la définition même d'instituer, c'est-à-dire « établir quelque chose, le fonder de manière durable »⁵³, mais leur rôle dans le fonctionnement des institutions n'en est pas moins essentiel. Ainsi, plutôt que de parler « d'initiatives personnelles », nous parlerons d'assujettissement d'un individu x à un objet o ou une institution I en une certaine position p en une institution I . Ce qui nous conduit à préciser qu'une personne dispose bien de liberté ou, du moins, d'une liberté potentielle. Dit autrement, l'assujettissement n'est pas, en toutes circonstances, synonyme d'asservissement et donc, une personne peut décider de vouloir s'assujéti à de nouvelles

⁵³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/instituer/43439> consulté le 23 janvier 2019

institutions pour soulager des assujettissements devenus oppresseurs. C'est le cas significatif de Paul Amor qui, bien qu'homme de loi sous l'occupation, s'est insurgé contre le régime de Vichy. Cette rébellion eut pour conséquence la Réforme qui porte son nom et sa nomination en tant que premier directeur de l'administration pénitentiaire à la Libération.

2. Une multiplicité de facteurs

Dans la section qui suit, nous parlerons d'École dans un sens large, soit en termes de lieu et même simplement en termes de situation d'apprentissage et d'enseignement. Ce premier niveau d'analyse porte sur les institutions et la société, dont nous étudierons certains types de conditions et de contraintes pouvant concerner les systèmes didactiques à l'étude dans le contexte pénitencier, à commencer par les questions d'idéologies, dont nous avons vu dans la première partie que la littérature fait ressortir qu'elles influencent nettement le rapport des personnes et des institutions à la prison et à l'emprisonnement. Nous nous attacherons ensuite plus particulièrement aux notions d'institutions telles que les définissent Goffman et Foucault, analyses fondatrices de l'étude des prisons, qui, nous le verrons, renvoient tout autant à l'École. La mise en tension de ces deux institutions – prison et École – questionne l'enjeu didactique *la discipline* dans un sens pluriel. Enfin, nous confronterons *la discipline*, dans le sens branche du savoir, à la notion de temps dont nous supposons qu'il existe des rapports différents selon que l'on soit détenu ou non, ainsi qu'exprimerons en termes de distance les potentiels rapports personnels et institutionnels à la formation professionnelle.

2.1. Question d'idéologies

Le terme « idéologie » est équivoque. Historiquement, il est entré dans une réflexion sociale avec la philosophie marxiste qui l'oppose à la science et aux faits économiques. Ce sens péjoratif présente l'idéologie comme une vision du monde destinée à cacher la poursuite d'intérêts matériels égoïstes, c'est-à-dire à satisfaire des aspirations intéressées. Finalement, l'idéologie serait une conscience faussée, une déformation de la réalité. Elle est donc une formation logique, rationnelle cependant ni vraie, ni fausse grâce à laquelle une passion cherche à réaliser une valeur par l'exercice du pouvoir dans une société (Baechler, 1976).

Schaff (1967) en donne la définition fonctionnelle suivante : « L'idéologie est un système d'opinions qui, en se fondant sur un système de valeurs admis, détermine les attitudes et les comportements des hommes à l'égard des objectifs souhaités du développement de la société, du groupe social ou de l'individu » (p. 50). Dans cette acception, l'idéologie n'est pas

individuelle et prend figure si elle s'inscrit dans une pensée de groupe. Il n'existe par conséquent pas qu'une seule idéologie, mais des idéologies : politique, religieuse, nationaliste, etc. qui orientent l'action. C'est en ce sens que nous parlons d'idéologie.

L'historicité de la formation en prison nous rappelle que la vision de l'Homme évolue, y compris les représentations que la société a du détenu. Cependant, « après avoir occupé le devant de la scène pendant tout l'ancien Régime, les supplices s'estompent et disparaissent. La tentation est grande d'interpréter alors cette mutation en termes de recul de la barbarie sous l'impulsion d'exigences nouvelles, pétries d'humanisme prérévolutionnaire » (Boullant, 2014). Les effets de l'enfermement ont pour conséquence la « contagion » produite par les rencontres en prison qui est un milieu criminogène et la dureté des conditions de détention. En réalité, l'idée de la prison a pour origine le travail forcé, avec par conséquent l'ambition de réhabiliter la personne détenue par le travail. La peine de travail forcé a remplacé les supplices, certes, mais le prisonnier devient un esclave du monde industriel. Pourtant, la prison est encore aujourd'hui rattachée à des courants de pensée humanistes.

On s'est en effet efforcé d'améliorer les conditions de vie en détention, en même temps que la peine doit être suffisamment inconfortable dans l'idée de rédemption et de pénitence, soit dans la lignée de l'idéologie chrétienne : souffrir pour racheter sa faute. L'enfermement véhicule le dessein d'améliorer l'Homme donc de façonner une humanité meilleure. La naissance des prisons à travers les discours qui trouvent leur origine dans l'idéologie chrétienne s'oppose donc à l'idéal laïque pour qui l'idée de rachat reste étrangère. Ceci nous paraît être une contrainte qui, sans être centrale, n'est pas dénuée de pertinence en matière de traitement des détenus. La société française est laïque. Le site du gouvernement français⁵⁴ livre ses principes et valeurs et précise, notamment, que « de cette séparation [de l'État et des organisations religieuses] se déduit la neutralité de l'État, des collectivités territoriales et des services publics, non de ses usagers ». Pour autant, nous voyons bien que l'existence des prisons et, par déduction, le rapport à ses pensionnaires, sont conditionnés par deux idéologies distinctes, comme nous l'avons déjà évoqué : l'une tournée vers le passé et la faute commise. C'est à cet endroit que se situe la rédemption. L'autre tournée vers l'avenir et la réinsertion. C'est à cet endroit que se situe la formation professionnelle. Nous pouvons donc penser - ce qui se passe dans d'autres pays - que si la religion, quelle qu'elle soit, était d'état, la prison ne serait qu'un lieu de punition, d'exclusion de la société. Le prisonnier, après avoir fait pénitence, serait débarrassé de ses vices et rendu à la société. A contrario, nous pouvons imaginer que si la

⁵⁴ <https://www.gouvernement.fr/qu-est-ce-que-la-laicite>

société adoptait exclusivement l'idée de réhabilitation, les prisons pourraient être des centres d'accueil pour personnes délinquantes, à la croisée des chemins entre entreprise de réinsertion et centre d'hébergement. En TAD, tout peut être objet étudié en tant que tel, y compris une institution. La difficulté de l'institution pénitentiaire – que nous évoquons dans notre première partie en termes d'oscillation entre logique sécuritaire et logique d'insertion - peut s'exprimer en termes de rapports. La société impose à l'institution pénitentiaire un rapport double et antagoniste à la peine de prison et, par voie de conséquence, à ses occupants. La prison est en quelque sorte assujettie à la société, société française dont les lois enferment les criminels.

Nous ne distinguerons pas dans ce qui suit les notions de « crime », « d'infraction » ou de « délit », ne voulant pas perdre le lecteur dans des nuances juridiques. Ainsi, nous considérons le crime comme un fait qui porte atteinte au bien-être collectif de la société ou qui déroge à des normes socioculturelles qui dictent la conduite normale d'une personne. Nous faisons cependant remarquer que la nuance reste significative dans les conséquences. Comme nous l'avons souligné, sous le régime de Vichy furent enfermées des personnes qui ne l'auraient pas été en temps de paix. Nous pouvons également noter que selon la qualification d'un fait - délit, infraction ou crime - la sanction ne sera pas la même. À l'instar des enfermements sous Vichy, principalement des résistants et des communistes, l'avortement a longtemps été considéré comme un crime, donc jugé par les Cours d'Assises (au même titre qu'un meurtre, par exemple) et les coupables envoyés en prison. Ce n'est qu'à partir de 1923 que l'avortement est jugé en Cours correctionnelle puis, comme chacun le sait, légalisé. Il nous semble que la méthode révolutionnaire, à l'époque, de Montesquieu dans *De l'esprit des lois* est toujours actuelle. Bien que mise à l'index très rapidement après sa publication, cette œuvre majeure situe la loi comme étant un rapport à observer et à justifier entre des variables telles des causes culturelles (traditions, religions, etc.) et des causes naturelles (climat, géographie, etc.).

Nous pourrions multiplier les exemples (l'Apartheid, en Afrique du Sud, la loi de ségrégation des races aux États-Unis, l'homosexualité en Afrique, au Moyen-Orient ou en Asie) qui montrent que la loi envoie en prison des individus qui l'enfreignent, à un instant T , dans un contexte politique et social déterminé. Nous voulons souligner qu'il est – entendu dans la promulgation des lois qui « envoient » en prison – question d'idéologie. Il y a là une contrainte majeure qui pèse sur l'administration pénitentiaire qui n'est pas responsable des raisons pour lesquelles une personne est incarcérée. Imaginons que cette administration puisse avoir son « mot à dire » sur l'enfermement de tel ou tel individu, avec pour objectif sa réinsertion. Mais les lois qui décident de l'incarcération sont externes à ce service public. À cet effet, il n'est pas rare d'entendre « si on légalisait la consommation de cannabis, les prisons seraient moins

remplies ! ». Finalement, la prison est l'un des instruments de l'ensemble du dispositif pénal puisque l'administration pénitentiaire n'a aucun contrôle sur le tri effectué en amont de l'incarcération, tri qui détermine qui sera envoyé en prison. Depuis la généralisation de la prison, dès le XIX^e siècle, les philanthropes veulent faire de la prison un instrument propre à transformer les criminels en « hommes nouveaux ». En prison, un individu privé de liberté peut se construire une personnalité respectueuse des règles et peut montrer un comportement plus docile grâce, notamment, aux études et formations en même temps qu'il doit prendre conscience de ses actes par le fait d'indemniser ses victimes. Le « prisonnier » doit changer son rapport personnel à la société par un assujettissement à l'institution carcérale qui elle-même est assujettie à une forme de double injonction de la société qui n'a pas réussi dans les missions qu'elle confie désormais à la prison. Un individu emprisonné est-il assujetti à la prison dans ce double rapport ? Son rapport à la société s'est-il formé sous l'influence du rapport qu'a la prison à la société ?

Il apparaît que les conditions de détention, bien qu'elles aient évolué, « doivent être inférieures aux conditions de vie de la classe sociale la plus basse que l'on veut dissuader de passer à l'acte » (Mary, 2012, p. 7). Ceci se retrouve dans l'architecture des prisons qui répond tout autant à l'idée de « rachat » par le fait que la prison cellulaire comme peine centrale s'accorde plus à l'objectif d'amendement assigné à la privation de liberté, qu'à l'idée de réadaptation par les multiples activités en commun proposées par les établissements.

Bien que l'enfermement arbitraire pratiqué depuis l'antiquité est abandonné, force est de constater que « les changements opérés à la fin du XIII^e siècle, à l'origine du développement spectaculaire de la *peine* de prison, n'ont pas permis l'avènement d'un traitement social du crime propre à améliorer l'individu condamné et à dissuader les autres » (Combessie, 2009, p. 11).

Il nous semble néanmoins qu'en élargissant les frontières – soit, en inscrivant l'éducation du prisonnier dans un cadre légal qui, comme nous l'avons développée dans la section 2.2 du 1^{er} chapitre, découle de dispositions internationales – ce sont tout autant les nouvelles valeurs véhiculées par la société française à l'égard de la personne détenue qui portent des conditions favorables.

La société peut générer différents rapports personnels et institutionnels. Qu'en est-il des institutions concernées, c'est-à-dire l'École et la prison ? En d'autres termes, que peut-on dire de ce qui les rapproche ou, au contraire, ce qui les distance ?

2.2. Question d'institutions

L'École et la prison à l'épreuve des conceptions

La notion d'institution totale, dans le sens de Goffman et dont nous avons dressé les spécificités essentielles dans notre première partie, jalonne les rapports à la prison. L'étude de la prison en tant que monde social fait écho à cette notion alors que la prison dans la société fait référence à la notion d'institution disciplinaire de Foucault (1993). Si la prison est le plus souvent assimilée à ces deux notions, il paraît intéressant de regarder ce qu'il en est de l'École.

La caractéristique essentielle d'une institution totale est qu'elle « applique à l'homme un traitement collectif conforme à un système d'organisation bureaucratique qui prend en charge tous ses besoins, quelles que soient en l'occurrence la nécessité ou l'efficacité de ce système » (Goffman, 1968, p. 48). Elle se définit comme un lieu de résidence ou ses reclus - c'est-à-dire les individus qui l'occupent - sont coupés du monde extérieur. Elle réalise par conséquent une coupure avec l'environnement, bien que finalement relative. En effet, si l'on admet que l'échange d'une institution avec son environnement se fait par l'intégration, « le résultat » d'une institution totale consiste à faire sortir des individus d'un environnement social et les intégrant dans la microsociété qu'elle constitue. Cet échange existe bien, justifié par la société elle-même qui demande à cette microsociété d'extraire des individus du rôle social qu'ils jouent. Une institution totale est un système d'échange avec l'environnement, lequel constitue une liaison entre les institutions et la société, Par conséquent si « c'est en abolissant les principes de différenciation sociale du monde extérieur qu'une institution totalitaire peut se donner progressivement une orientation conforme à sa propre conception de l'honneur » (p. 172), alors toute institution est totale.

En effet, bien que nous n'en ayons pas livré une analyse précise dans les écrits de Goffman, l'étude des institutions totales telles que cet auteur les définit renforce l'idée selon laquelle les institutions, même totalitaires, sont un produit de la société globale. Il reste évident que la notion de « totalitaire » au sens de Goffman, conduit à couper certains de ses membres de la société. Mais ce n'est pas le cas de la prison, du moins pas de tous ses occupants, ni de l'École. Pourtant, des traits de similitude rapprochent ses deux institutions entre elles et de l'aspect totalitaire : elles cherchent toutes les deux à créer des conditions favorables à la réalisation d'une tâche donnée. L'argument phare qui dédouane l'École d'être assimilée à une institution totale réside dans le fait qu'elle n'héberge pas de manière permanente ses occupants. C'est également le cas de la prison, si l'on se réfère aux quartiers de semi-liberté, ou plus simplement aux personnels pénitentiaires et intervenants extérieurs qui n'y résident pas.

L'École et la prison semblent présenter des caractéristiques communes. Cependant, les évolutions de l'introduction en ces institutions des techniques de communication comme la télévision, internet, le téléphone témoignent d'une évidente ouverture sur l'extérieur. C'est tout aussi vrai à propos de l'évolution des lois (entendues également comme des règles), y compris celles relatives à l'École, qui limitent le plein pouvoir institutionnel. La société a, à présent, un « droit de regard » sur l'une et l'autre de ces institutions.

La notion d'institution totale peut être mise en parallèle à celle d'institution disciplinaire proposée par Foucault. La différence tient au fait que Goffman étudie les institutions de l'intérieur, soit comme des microsociétés, alors que Foucault les regarde au sein même de la société.

Dans *Surveiller et punir*, Foucault pose la question suivante : « quoi d'étonnant si la prison ressemble aux usines, aux écoles, aux casernes, aux hôpitaux, qui tous ressemblent aux prisons ? » (p. 264). Selon le philosophe, la généralisation et l'identité morphologiques des techniques coercitives du comportement organisent une « institution disciplinaire » dont la prison est le concentré. Ainsi, la prison recourt à trois grands schémas et emprunte à l'armée « le schéma politico-moral de l'isolement individuel et de la hiérarchie », à l'atelier « le modèle économique de la force appliquée à un travail obligatoire » et à l'hôpital « le modèle technico-légal de la guérison et de la normalisation » (p. 288). Réciproquement, les autres institutions se calquent sur la prison pour tisser leur propre « système carcéral ». Les relations de pouvoir inhérentes aux institutions diffusent au-delà de celles-ci, dans l'ensemble de la société. L'idée forte de Foucault véhiculée par le concept d'institution disciplinaire est que l'augmentation et la généralisation des libertés se sont en réalité fondées sur un régime disciplinaire et une volonté de normalisation.

Suivant les analyses de Foucault, dans *Surveiller et punir*, les quatre objectifs visés par les techniques disciplinaires concernent aussi l'École. Premièrement, la répartition des élèves dans l'espace, qui vise à contrôler le travail de chacun en même temps que celui de tous. Deuxièmement, le contrôle de l'activité qui consiste en la structuration d'un temps utile. Foucault fait un parallèle avec le temps du salarié qui ne tolère aucun gaspillage. Troisièmement, l'organisation de l'apprentissage, c'est-à-dire l'alternance entre « la formation » et les épreuves d'évaluation, mais également la répétition d'exercices visant à disciplinariser les différentes étapes de l'apprentissage. Quatrièmement, la composition d'éléments singuliers pour, une fois réunie, accroître l'efficacité de l'activité pédagogique. En plus des contenus et des connaissances, les élèves apprennent à l'école à y être surveillés, évalués, hiérarchisés. Rappelons que le modèle panoptique imaginé par Bentham, tel que :

à la périphérie un bâtiment en anneau ; au centre, une tour ; celle-ci est percée de larges fenêtres qui ouvrent sur la face intérieure de l'anneau ; le bâtiment périphérique est divisé en cellules, dont chacune traverse toute l'épaisseur du bâtiment ; elles ont deux fenêtres, l'une vers l'intérieur, correspondant aux fenêtres de la tour ; l'autre, donnant sur l'extérieur, permet à la lumière de traverser la cellule de part en part. Il suffit alors de placer un surveillant dans la tour centrale, et dans chaque cellule d'enfermer un fou, un malade, un condamné, un ouvrier, un écolier. (Foucault, 1993, p. 233)

peut être mis en œuvre pour les prisons, les hôpitaux et les écoles.

Ainsi regardées depuis ces deux notions, l'École et la prison semblent présenter des caractéristiques communes et assimilables aux institutions totales et disciplinaires tout autant que l'on pourrait dire qu'elles ne sont ni complètement l'une, ni complètement l'autre.

Au fond, ces deux acceptions nous intéressent car elles témoignent de conceptions différentes de la notion d'institution et montrent que dans la société existent depuis tous temps une multiplicité de rapports à cet objet institution. Dans notre thèse, nous étudions justement les rapports à la prison, mais aussi à l'École, nous départissant des notions d'institutions totale et disciplinaire et proposons une analyse en suivant la définition que donne Chevallard (2003, p. 83) : « Une institution *I* est un dispositif social “ total ” (...) qui permet – et impose – à ses *subjects*, la mise en jeu de *manières de faire et de penser propres* ».

L'instruction du peuple et les lieux où elle est donnée existent depuis plus longtemps que la prison telle que nous la connaissons aujourd'hui, c'est-à-dire comme peine à part entière. La notion de « développement social » par l'éducation y arrive certes, mais tardivement, et ceci est le reflet d'un « rythme » différent entre ces deux institutions.

La question du temps nous intéresse à plusieurs titres. En premier lieu, la notion de temps est l'une des caractéristiques des institutions totales décrites par Goffman. Dans ce type d'institutions, le temps s'altère, se déforme, s'allonge, opérant ainsi un changement de temporalité, ce qui influe également sur le fonctionnement des systèmes didactiques. Ensuite nous nous intéressons au temps carcéral sur lequel nous reviendrons plus loin.

Les institutions à l'épreuve du temps

L'histoire, dont nous relevons les faits saillants, nous dit que dès le XIX^e siècle, l'instruction du peuple libre puis, plus particulièrement, celle des adultes s'inscrit dans l'ambition de réduire les inégalités socio-économiques. En prison, il s'agit également d'occuper le détenu afin de l'éloigner des tentations perverses. Malgré la volonté d'instruire le prisonnier afin de le rendre meilleur et adaptable à une société devenue industrielle, la formation peine à s'installer en prison et encore plus à s'y produire efficacement.

Le milieu du XX^e siècle marque le tournant de la formation professionnelle des adultes qui se détache de l'éducation telle que l'école la propose et commence à professionnaliser les formateurs alors qu'en prison, l'éducation du détenu, d'abord confiée aux instructeurs pénitentiaires, s'ouvre aux enseignants. Ainsi, il existe un décalage dans le temps entre la montée en puissance de la formation professionnelle hors des murs et lorsqu'elle tente de s'imposer en prison, malgré les efforts produits par l'administration pénitentiaire pour être reconnus comme un service public et, par conséquent, pour inscrire le public dont elle a la charge comme bénéficiaire de dispositifs de droit commun. L'on s'aperçoit que le temps varie en fonction des diverses périodisations mises en œuvre par la société. Les premiers pas de l'école remontent en réalité à la Grèce antique où tous les enfants athéniens rejoignent l'école dès 7 ans pour y apprendre à lire, à écrire et à compter, comme aujourd'hui en France. Ce modèle est répandu dans la Rome antique et en Chine, où Confucius affirme lui-même la nécessité de permettre l'éducation du plus grand nombre. L'on retrouve donc au niveau de l'humanité les origines de l'école dont les principes, au demeurant, n'ont pas changé tout au moins dans nos civilisations occidentales.

La prison française telle que nous la connaissons aujourd'hui, quant à elle, existe depuis la période postrévolutionnaire. L'on peut dire que deux siècles distancent ces institutions. Cette échelle de temps suggère qu'il se trouve un rapport plus stable à l'école qu'à la prison du fait de l'existence bien plus ancienne de ses principes encore valables aujourd'hui et de son mode de fonctionnement qui finalement, à peu de choses près, nous paraît le même, alors que l'institution pénitentiaire a vécu et vit encore des mutations importantes qui témoignent d'une plus forte instabilité. Cette contrainte est à prendre en compte dans la mesure où ces deux institutions se rencontrent. Si l'École permet à ses sujets la mise en jeu de manières de faire et de penser propres, qu'en est-il lorsqu'ils sont des détenus ? Lui est-il possible de revendiquer deux siècles d'existence en une institution « jeune » et en mouvement permanent ? L'on pourrait même s'interroger si l'évolution récente de la dernière ne favorise pas les conditions d'une meilleure rencontre avec la première, précisément au regard de ce qu'il y a à apprendre.

2.3. Question de « disciplines »

Combessie (2009) soulève qu'envisager d'alphabétiser, d'éduquer, de former la majorité de la population carcérale en vue d'une réintégration ultérieure est « un projet décalé par rapport à la réalité : l'enfermement maintient, voire renforce, l'état de désocialisation de la plupart des

détenus » (p. 14). La question qui se pose dès lors tient précisément à la « discipline » en tant que règle qui conduit à l'obéissance et en tant que branche du savoir : quels rapports ces deux institutions entretiennent-elles à la « discipline » dans son sens pluriel ?

« *Cœur* » perdu ?

Nous revenons sur le système didactique au sens de la TAD, noté $S(x ; y ; \heartsuit)$, dans un premier temps sur \heartsuit , le quelque chose à apprendre.

Le premier geste de l'analyse didactique doit consister à identifier les composants du système noté $S(x ; y ; \heartsuit)$ et, pour chacun d'eux, s'efforcer de répondre aux questions suivantes (Chevallard, 2011, p.15):

- Σ_0 . Quelle est l'institution mandante de $S(x ; y ; \heartsuit)$?
- Σ_1 . Qu'est-ce que x ?
- Σ_2 . Qu'est-ce que y ?
- Σ_3 . Qu'est-ce \heartsuit ?
- Σ_4 . Que font x et y pour que x « apprenne » \heartsuit ?
- Σ_5 . Qu'est-ce que x aura-t-il pu apprendre, à court ou moyen terme, du fait du fonctionnement de $S(x ; y ; \heartsuit)$?
- Σ_6 . Qu'est-ce que y et certains environnements éventuels de $S(x ; y ; \heartsuit)$, auront-ils pu apprendre, à court ou moyen terme, du fait du fonctionnement de $S(x ; y ; \heartsuit)$?
- Σ_7 . Quels changements le fonctionnement de $S(x ; y ; \heartsuit)$, a-t-il pu apporter dans les conditions et les contraintes gouvernant son fonctionnement ultérieur ?

Nous ne répondrons pour l'instant qu'à la question Σ_3 (Qu'est-ce \heartsuit ?) ou plutôt, dans le cadre de ce niveau d'analyse, questionnerons ce qui est possible de dire sur ce qu'est \heartsuit dans le cadre de la formation professionnelle dans le contexte particulier de la prison.

Notre cadre de référence en anthropologie du didactique nous amène à nous intéresser particulièrement aux conditions et contraintes qui pèsent sur, influencent la formation professionnelle en prison.

Ainsi, nous avons parlé d'éducation, d'instruction ou encore d'École pour à présent en revenir, ne serait-ce qu'un court instant, à la formation professionnelle qui amène des questions spécifiques quant aux enjeux didactiques, quant à ce quelque chose à enseigner du fait de la nécessité d'un lien étroit entre contenus et activités d'enseignement et les milieux professionnels. Nous l'avons vu, la présence de la formation professionnelle en prison pose de multiples questions du fait de l'impossibilité de la reproduction de praxéologies professionnelles en milieu contraint. Bien sûr, nous n'ignorons pas que la formation professionnelle s'intègre dans l'éducation voire l'instruction du prisonnier, mais il existe, nous semble-t-il, un manque de problématisation des contenus et des situations d'enseignements

spécifiques à la dimension professionnelle, à l'apprentissage d'un métier. Peut-on pour autant affirmer qu'apprendre à lire ou passer un Baccalauréat scientifique a les mêmes enjeux qu'apprendre un métier ? Il s'agit là de contraintes qui pèsent justement sur la formation professionnelle du détenu qui visiblement dans les textes officiels et même dans la littérature professionnelle et scientifique ne semble pas poser pas de problème particulier. Nous souscrivons à l'idée de Ladage exprimée dans sa thèse (2008, p. 28) à propos de la recherche d'information sur Internet :

Internet étant un objet à l'évidence pour le moins "terne", sinon tout à fait inintéressant, sans attractivité "scientifique" (...), soulignons qu'il s'agit là d'une difficulté de notre recherche qui tient, non à son objet lui-même, mais au *rapport* à cet objet apparemment le plus répandu, encore aujourd'hui (...).

Ce qui devient si nous le transposons à notre objet de recherche :

[la formation professionnelle en prison] étant un objet à l'évidence pour le moins "terne", sinon tout à fait inintéressant, sans attractivité "scientifique" (...), soulignons qu'il s'agit là d'une difficulté de notre recherche qui tient, non à son objet lui-même, mais au *rapport* à cet objet apparemment le plus répandu, encore aujourd'hui (...).

Au-delà de cette parenthèse à propos de notre propre recherche, au demeurant nécessaire à l'explicitation de notre positionnement, nous nous interrogeons sur les enjeux (y compris didactiques) de la formation professionnelle en prison, précisément dans les manières de faire et de penser des institutions.

Discipline ou ... discipline ?

Nous l'avons évoqué au fil de notre première partie, les enjeux de la formation professionnelle en prison sont multiples. Cependant, ces enjeux ne sont donnés que du point de vue de la société et de la prison, d'abord par les instances supranationales qui attribuent à l'éducation du prisonnier différentes orientations. Il s'agit là, nous l'avons dit, d'une condition favorable au niveau de la société, voire de la civilisation, qui détermine l'écologie de la formation professionnelle en prison.

A travers les textes de loi en France qui émanent de dispositions supranationales, les enjeux de l'éducation en prison (nous revenons à cette généralité) recouvrent différentes orientations : il est question de sécurité, d'insertion socioprofessionnelle, de prévention de la récidive, mais aussi du maintien de la « paix sociale » en détention. Malgré des discours bienveillants et vertueux, force est de constater que la réinsertion n'est que peu évaluable, sinon par un constat d'échec mesuré par le nombre de retours en prison. Finalement, nous pouvons nous demander si l'éducation du prisonnier n'est pas efficace qu'en détention sinon uniquement pour la détention.

Reconsidérons le système didactique $S(x; y; \heartsuit)$ que nous généralisons à $S(X; Y; \heartsuit)$ où la majuscule X est la réunion d'une instance étudiante (le collectif des personnes détenues) et la majuscule Y l'instance d'aide à l'étude (le collectif des formateurs). Sans être en mesure ici de livrer des réponses aux questions de l'analyse didactique annoncée plus haut, nous pouvons apporter quelques précisions à propos de ses questions Σ_0 à Σ_7 . En effet, en posant ces questions, l'analyse d'une situation didactique révèle que X puisse apprendre des choses qui n'ont pas nécessairement de relation avec \heartsuit . Autrement dit, ce qui est enseigné n'est pas nécessairement ce qui est appris. La science didactique se donne en réalité pour principe d'étudier l'ensemble des effets d'apprentissage du fonctionnement d'un système didactique et les effets d'apprentissage de ce fonctionnement sur X et sur Y , tant à propos de \heartsuit que d'autres choses différentes de \heartsuit .

En prison il apparaît que cette autre chose peut être considéré comme cet autre sens de la notion de discipline évoqué plus haut, celle de *règle imposée*. Dit autrement, nous pensons qu'en prison, le rapport à la formation professionnelle - au « savoir, »⁵⁵ d'une manière générale - est potentiellement détourné en « rapport à la discipline ». De manière plus explicite, en prison, on apprendrait la discipline par le « savoir ». Chevallard souligne par ailleurs que « la distinction entre disciplines de formation et autres disciplines, significative dans le cadre d'un *projet* de formation, ne doit pas occulter le phénomène d'interdépendance auxquels donne lieu le *fonctionnement* de la formation » (2003, p. 90). Ce qu'il observe c'est que *la* discipline qui doit régner dans la classe est indissociable *des* disciplines de formation. Une personne détenue en formation doit donc se plier aux règles de la prison et se soumettre à la discipline propre à ce qui est à apprendre.

Selon Combessie (2009, p. 18),

la privation de liberté des individus dans un pays démocratique ne peut se justifier que si on les rend meilleurs pour la société (...). Le problème est que la prison ne peut servir de cadre pédagogique que pour des individus à tout le moins coopérants.

Il paraît peu probable que d'aucuns souhaitent être incarcérés dans le but d'être réadaptés à la société. La condamnation à une peine de prison est une sanction dont la finalité est avant tout de rendre justice aux victimes, quelles qu'elles soient : une personne ou une institution. Avant incarcération, il y a donc au départ un délinquant, considéré comme tel car il n'a pas respecté le « contrat social », puis, pendant l'incarcération, il y a un détenu qui doit apprendre à respecter ce contrat social. Ces rapports personnels et institutionnels attendus renforcent l'idée selon

⁵⁵ Les guillemets sont là pour rappeler qu'il s'agit d'une notion qui est cœur de la didactique et à laquelle nous apporterons des précisions.

laquelle en prison, il est d'autant question d'apprendre *la* discipline. S'agit-il là d'une contrainte ou est-ce une condition favorable au déroulement d'une formation ? Comment le formateur négocie-t-il avec *la* discipline ou encore, quels sont ses rapports à *la* discipline et au « savoir » ? Ou encore, quels effets a la prison sur *x*, sur *y* et sur ♥ (où ♥ est entendu au sens de « branche du savoir, ensemble de praxéologies ») ?

2.4. Question de temps

Dans le cadre de notre mémoire de master recherche en sciences de l'éducation (Manceau, 2016, p. 129), nous avons interviewé une cheffe d'établissement qui nous avait fait le témoignage suivant :

vous dire que ce qui est dommage c'est cette action là, on peut surtout la mener sur les moyennes et longues peines et qu'on est très en échec sur les courtes peines, voilà. Un bonhomme qui rentre pour trois mois, vous avez le temps de rien faire. Pour peu qu'il ait eu un emploi, qu'il soit en formation professionnelle extérieure, ça va être interrompu... et pourtant, il doit purger une peine, il a commis une faute, mais voilà. Mais, sur ce temps-là, on a du mal à mettre des choses en œuvre et c'est dommage. C'est dommage, parce qu'après il va rentrer pour six mois ... ou pour un an... ou plus !

Si un détenu ne reste pas en prison assez longtemps, il sera difficile de mettre en place un projet professionnel, donc qu'il suive une formation. Il sera rendu à la société dans le même état qu'avant son passage en prison et il faudra paradoxalement attendre - ce qui semble être souvent le cas - un retour en prison pour une durée plus longue afin d'envisager de mettre « des choses en œuvre ».

Au-delà de cette contrainte du temps passé et du temps à passer en prison qui signe le paradoxe de l'incarcération, nous nous intéressons à la temporalité carcérale, c'est-à-dire aux façons dont le rapport au temps est vécu. Nous ne suggérons donc pas l'existence en prison d'une conceptualisation spécifique du temps, bien que nous souscrivions à l'idée que le temps que représente la peine n'est pas scandé de la même manière que celui vécu en liberté.

L'homme a eu très tôt l'envie de « compter le temps » ; les cadrans solaires, clepsydras et autres objets lui ont permis de devenir de plus en plus précis dans sa mesure et avec l'ère moderne nos besoins de précision se sont accrus. Lors des déplacements maritimes, la position des bateaux était relevée par rapport aux positionnements astraux, mais pour être précis, les relevés longitudinaux (est-ouest) devaient être corrigés avec exactitude par rapport à l'heure des mesures ; la terre tournant sur son axe, le déplacement ouest-est d'un point équatorial est de 465 mètres par seconde ! 1000 secondes d'écart, soit environ un quart d'heure, représentent une erreur de 465 km. Pour un bateau qui approche une côte, c'est significatif. C'est au XVIII^e

siècle qu'ont été inventés les premiers « garde-temps », ancêtres des horloges, qui ont permis aux navigateurs un positionnement précis.

Depuis nous n'avons cessé d'évoluer dans la précision et, ces dernières années, c'est devenu un enjeu économique majeur : à l'heure du trading haute fréquence, les ordres bancaires sur les marchés financiers sont passés hors de toute intervention humaine, chaque ordinateur pouvant donner plusieurs dizaines de milliers d'ordres par seconde. Plus question d'ouvrir ou de fermer une place boursière avec un instant d'avance ou de retard. Il n'existe donc plus que quelques horloges reliées entre elles, au coût astronomique et à la précision remarquable, qui servent de référence universelle pour donner l'heure. Ne soyons plus surpris si nos radios, nos téléphones, nos véhicules ou montres, pour peu qu'ils soient connectés, sont tous exactement à la même heure : tous s'alignent sur ces horloges de référence.

À l'inverse du temps des horloges, ou temps objectif, le temps psychologique, subjectif (ou encore « durée intérieure » pour Bergson) diffère d'un individu à l'autre, d'un moment à l'autre : c'est la notion de durée. Le temps est extérieur à l'homme, la durée en est le reflet interne. Le temps peut être découpé en passé, avenir et instant présent qui les séparent ; c'est l'appréciation de cet instant présent par chacun d'entre nous qui nous donne cette sensation de durée du temps. Cunha (1997, p. 63) souligne qu'en prison,

selon les diverses circonstances et les phases de progression dans la peine, le temps vécu semble se contracter ou se dilater par rapport au temps de l'horloge. Dans une durée globalement très répétitive et vide de sens (...) le temps paraît se ralentir, la durée estimée excédant alors la durée « réelle », c'est-à-dire chronométrique.

En prison, il semble n'être pas tant question de l'horloge, mais de la manière dont le temps carcéral est vécu par les détenus. Ce court extrait d'une recherche conduite dans un établissement pour femmes croisé avec les propos de la directrice d'établissement marque un rapport au temps différent entre l'administration pénitentiaire et le public : d'un côté, il s'agit du temps objectif et de l'autre, du temps subjectif. Pourtant, la durée de la peine est bien exprimée en mois ou en années. En prison, les détenus semblent moins considérer la durée de leur détention que l'interruption de vie qu'elle représente. « Si le détenu manque d'occupation, il passe son temps à attendre. Il attend une visite, il attend un avocat, il attend son jugement, il attend sa libération » (Outaghzafte-El Magrouti, 2007, p. 381).

Si nous considérons le temps comme un objet, un détenu, selon la théorie des rapports de la TAD, en devenant sujet de l'institution pénitentiaire, verra son rapport au temps changer. Non seulement il devra changer son rapport au temps afin qu'il devienne conforme au rapport au temps qu'à la prison (dans ses temporalités nécessaires à la gestion courante de la vie carcérale),

mais en plus il ressentira son propre rapport au temps changer du fait de l'attente, du fait de la rupture de son rapport au temps d'avant la privation de liberté. Un détenu change son rapport au temps - c'est-à-dire qu'il ne raisonne plus en durée réelle - mais il devient distant de celui qu'à la prison à ce même objet. Nous pensons que le rapport au temps influe sur le rapport à la formation professionnelle, donc directement sur la faisabilité de celle-ci : du côté de la prison, proposer des formations qui s'inscrivent dans un temps « de l'horloge », un temps limité avec un nombre d'heures déterminé en prenant comme référence le fonctionnement de ces formations dans la vie courante, et du côté du détenu, où la participation à une formation peut être perçue comme une envie de « dompter le temps en s'occupant. Travailler ou participer à une formation permet au détenu d'agrandir son espace de vie » (p. 379). Cet écart potentiel entre les rapports personnels et institutionnels au temps considéré ici dans le rapport à la formation professionnelle est source de problèmes de perception quant à la faisabilité et l'efficacité de formations professionnelles en prison. Du côté de l'institution, le temps nécessaire à une formation peut sembler faire défaut, mais est-ce que ce temps-là a été correctement questionné dans la transposition de la formation professionnelle dans un milieu empêché ? Du côté des prisonniers comment les formateurs en prison peuvent-ils envisager de « reconstruire le temps » ? Comment négocient-ils avec les détenus pour inscrire le temps dans une linéarité, c'est-à-dire dans la construction d'un projet ? L'idée « d'agrandir l'espace » en s'occupant, nous conduit à un autre « type » de conditions et contraintes : la notion de distance, que nous abordons dans la section suivante. Nous reviendrons plus tard sur la question de la transposition de la formation.

2.5. Question de distance

En détention, nous l'avons vu dans notre première partie, la liberté d'aller et venir n'existe pas. Cette réduction de l'espace peut engendrer l'oisiveté et l'ennui du détenu. L'architecture des prisons matérialise la privation de liberté, qu'il s'agisse de la cellule ou des déplacements. Nous ne reviendrons donc pas sur cet espace carcéral, c'est-à-dire en tant que lieu, mais abordons dans ce qui suit l'espace comme étant une distance entre un objet et un autre, entendue dans son acception abstraite.

À nouveau, nous considérons la formation professionnelle en prison comme un objet et analysons la distance qui sépare les différentes institutions et les personnes dans ces institutions de cet objet.

Distances institutionnelles

Rappelons brièvement que l'administration pénitentiaire est rattachée au ministère de la Justice et s'appuie sur une organisation pyramidale à partir d'une direction centrale. Neuf directions interrégionales des services pénitentiaires (DISP) relaient en région l'action des établissements pénitentiaires et des services pénitentiaires d'insertion et de probation (SPIP). Il existe en haut de la pyramide l'État, représentant de la société et en bas, les établissements pénitentiaires. L'État est donc éloigné des prisons et pourtant il décide de qui sera enfermé et pendant combien de temps et impose à la prison la prise en charge éducative des personnes détenues. Cette prise en charge se fait avec le concours des conseils régionaux, hors du contrôle de l'État sinon par l'entremise des préfets au regard des engagements financiers.

De multiples institutions interviennent dans la détermination des formations professionnelles à conduire en prison, institutions plus ou moins proches de l'objet en question. L'administration pénitentiaire doit répondre à la loi proposée par l'État, notamment en matière de formation professionnelle au sein des établissements.

L'histoire nous apprend cependant que la prison dévolue à l'École la tâche d'enseigner et que l'État dévolue aux conseils régionaux la tâche de choisir les formations, y compris professionnelles. Il semble exister une condition favorable relative à l'expertise des régions en termes de formations et de l'administration pénitentiaire en termes de connaissance du public bénéficiaire et des conditions matérielles de réalisation des formations. Pour autant, l'apparente proximité de cette administration avec les pensionnaires qu'elle accueille et des régions avec la formation professionnelle, interroge le type de rapport de ces deux institutions à la formation professionnelle. Quelle est la nature du rapport de la prison à la formation professionnelle ? Cette question nous semble légitime puisque, bien que la formation professionnelle des personnes détenues ait lieu en prison, cette dernière ne décide pas des formations, ni de leur contenu, ni ne les dispense.

Suffit-il qu'un objet existe dans une institution pour affirmer que cette dernière en est proche ? Dans notre cas, quelles sont les conséquences du rapport à la formation professionnelle de la prison sur le rapport à cet objet de la personne détenue ?

Malgré la double contrainte de distance ainsi exprimée, une condition favorable tient à l'inverse justement au fait que l'organisme de formation a un rapport de proximité, pour ne pas dire intime, avec la formation. Le système didactique constitue lui-même une institution dans le sens de Chevallard, c'est-à-dire en tant que dispositif qui n'a qu'une extension très réduite dans l'espace social ou encore qui constitue une « micro-institution ».

Cette dernière remarque soulève d'autres questions car, si les institutions éloignées du système didactique décident de son existence, qu'en est-il plus localement ? Et il faut également s'interroger sur le fait que si l'institution de formation a un rapport intime avec la formation dont elle assure l'organisation, il n'en est pas moins qu'elle ne maîtrise pas la dimension du lieu et de la formation qui se déroulera toujours en milieu carcéral.

Distances personnelles

Il a été noté que les personnes détenues présentent dans une forte majorité un faible niveau d'instruction. On peut donc dire qu'elles sont des mauvais sujets (dans le sens de Chevallard) de l'institution École, sans pour autant statuer sur un rapport vide à l'éducation ou la formation. Selon Chevallard (2015), un sujet parfait n'existe pas et toute personne assujettie à une institution est condamnée à apparaître un jour comme un mauvais sujet de l'institution. On doit donc se contenter d'une mise en conformité, c'est-à-dire faire d'une personne un sujet acceptable. Cependant le prisonnier ne peut être considéré comme un sujet acceptable pour la société puisque cette dernière l'a même exclu. Mais que peut-on dire de son rapport à la formation ? Chevallard souligne que connaître l'objet ne signifie pas que son rapport à cet objet est « plus gros ». Le rapport à un objet qu'une institution a développé, et auquel participe une personne, contribue à la constitution de l'univers cognitif de la personne sujet de cette même institution. Nous faisons remarquer à cet endroit une difficulté relative à l'assujettissement qui se révèle dans la société en général, mais qui, nous semble-t-il, est encore plus présente en prison. Il y a du didactique partout, mais l'École est un lieu privilégié où toute autre vie institutionnelle s'interrompt. Pourtant, les élèves sont, même dans la classe, toujours porteurs d'assujettissements à de nombreuses institutions. En prison, ces institutions, bien que restreintes ou éphémères, existent et, pour certaines, diffèrent du monde libre dans le sens des rapports. Par exemple, un prisonnier n'a pas le même rapport à la prison, à la cellule qu'une personne libre qui n'a jamais été incarcérée. Les prisonniers se sont constitués potentiellement des rapports personnels aux objets de la formation suivie en détention qui peuvent être lointains des attentes des formateurs. Comment une formation peut-elle changer l'univers cognitif d'un détenu-stagiaire dans un tel contexte ?

3. La question des notions de savoir, apprendre, connaître

La notion de savoir est au cœur du questionnement didactique et revêt un caractère polysémique. Dans cette section, nous rendrons compte des difficultés de définition du

« savoir », intimement liée à « apprendre » et « connaître », pour en livrer une approche depuis la TAD.

3.1. Une approche épistémologique

Merton (1973) relève les difficultés inhérentes à la définition de « connaissances » qui peut se référer à la culture, aux convictions, aux postulats épistémologiques, aux jugements et avertit d'entrée de jeu que « Le terme " connaissance " (*knowledge*) doit être interprété de façon très large en effet, puisque les études dans ce domaine ont virtuellement traité de toute la gamme des produits culturels (idées, idéologies, croyances éthiques et juridiques, philosophie, science, technologie) » (p. 7). La théorie de la connaissance est transdisciplinaire, multidimensionnelle et multifactorielle. Selon Charlot (1997), la psychologie est concernée puisqu'elle se veut science du sujet, la sociologie en tant que sciences des rapports sociaux, la philosophie et l'anthropologie en tant qu'elles posent la question du sens et celle de la condition de l'Homme et les sciences de l'éducation qui se centrent sur la question de l'apprendre.

Dans les années 70, les sciences cognitives aggravent l'incertitude de ces emplois très vagues par l'introduction du terme « cognition » étendu à toute autre échelle : tout processus de communication entre un système et son milieu équivaut à « savoir ». Autrement dit, même en biologie, un système (immunitaire, par exemple) peut être traité comme un système cognitif. D'ores et déjà, la distinction de ce qui est « savoir » ou « processus cognitif » pose problème. En effet, si tout ce qui est d'ordre mental est « savoir » et si tout ce qui est d'ordre de la culture est également « savoir, » alors tout le serait.

Étrangement, le terme peine à s'imposer de façon claire, y compris dans nos propos où l'usage des guillemets est, semble-t-il, le signe d'approximation, sinon d'hésitation. Morin (2006) souligne ce paradoxe qu'il inscrit dans le paradigme de la complexité et parle de « cécités de la connaissance », cette dernière portant en elle le risque d'erreur et d'illusion. S'il est question de connaissance, c'est que savoir renvoie à connaître. Est-il seulement possible de déterminer, ou encore de repérer, dans tous les faits culturels ou dans tous les faits de pensée un aspect constitutif de la notion de savoir ?

Dans *La pensée sauvage*, Lévi-Strauss (1962), qui par ailleurs utilise le terme « science » plutôt que « savoir », montre l'avantage décisif qu'a pour une culture tout ordonnancement des objets. Il soulève que ce qui compte est de faire aller ensemble ce qui va ensemble, peu importe pour quelle raison. Dans ce cas, alors en effet toute la culture est savoir et tout assemblage d'objets en vaut un autre, d'un point de vue cognitif.

La question de distinguer ce qui, dans une culture, peut compter comme « savoirs » persiste. Rodrigues dos Santos (1997) explique que le processus qui serait à la base de production de savoir n'est pas caractérisé et que l'on attribue un statut cognitif aux contenus de ces formations locales en les assimilant à des connaissances sans pour autant les justifier. Pourtant, il existe dans la littérature un nombre important de définitions de « savoir » ou, du moins, d'approches théoriques relatives à la notion de « savoir »⁵⁶. Sans battre en brèche ces approches, ce qui nous intéresse n'est pas tant la définition de « savoir », mais ce que la notion de « savoir » revêt épistémologiquement, c'est-à-dire en quoi il s'agit de savoir, qui le produit et comment. Nous pensons que la notion de « savoir », en suivant en cela le point de vue de la TAD, se réfère – doit se référer – à un type de rapport entre un sujet et le monde. En effet, pour que l'on puisse parler de « savoir », il faut admettre qu'un sujet de savoir ne peut exister seul ni même qu'un objet ne peut exister indépendamment d'un ensemble d'objets. Finalement, qu'est-ce qu'on apprend et qu'est-ce qu'on enseigne ? Ou encore, qu'est-ce qu'apprendre ? La théorie anthropologique du didactique propose une traduction de ce mot : apprendre quelque chose, c'est voir se créer ou se modifier son rapport à cette chose.

3.2 Didactiquement parlant

Cette approche nous aide à préciser le sens des questions de l'analyse didactique précédemment énoncées, nous limitant à commenter les questions Σ_5 à Σ_7 .

La question Σ_5 (qu'est-ce que X aura-t-il pu apprendre, à court ou moyen terme, du fait du fonctionnement de $S(X; Y; \heartsuit)$?) renvoie à deux remarques. D'une part, que X n'a peut-être pas tout appris de ce qui était à apprendre de \heartsuit , d'autre part que le fonctionnement de $S(X; Y; \heartsuit)$ a pu provoquer chez X d'autres apprentissages. Avec ce qui vient d'être dit en termes de rapport, on peut donc dire que le fonctionnement de $S(X; Y; \heartsuit)$ peut avoir pour conséquences chez X un rapport qui n'existait pas à un certain objet O différent de \heartsuit , ou peut avoir modifié le rapport déjà existant à O sans pour autant ne rien avoir fait de tel à propos de \heartsuit . Dans un contexte de formation professionnelle, \heartsuit , l'enjeu didactique, est « le métier ». En prison, quelle peut être la nature de O ? Le milieu carcéral crée-t-il ou modifie-t-il des rapports à d'autres objets chez les formateurs ? En quoi cela favorise ou, au contraire, entrave l'atteinte de l'enjeu didactique ?

⁵⁶ « pratique de référence » (Martinand, 1986), « savoir en acte » (Rogalski & Samurçay, 1994), « savoir en action » (Schön, 1994), « savoir expert » (Johsua, 1997), « connaissance prédicative et opératoire » (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006) pour ne citer que ces auteurs.

La question Σ_6 (qu'est-ce que Y et certains environnements éventuels de $S(X; Y; \heartsuit)$ auront-ils pu apprendre, à court ou moyen terme, du fait du fonctionnement de $S(X; Y; \heartsuit)$?) explique que Y apprend lui-même à propos de \heartsuit comme à propos de O , donc modifie son rapport à, et que d'autres collectifs de personnes apprennent également, donc participent à des systèmes didactiques induits par $S(X; Y; \heartsuit)$, c'est-à-dire ont, créent ou modifient un rapport à \heartsuit et à O . La question Σ_7 (Quels changements le fonctionnement de $S(X; Y; \heartsuit)$ a-t-il pu apporter dans les conditions et les contraintes gouvernant le fonctionnement ultérieur ?) souligne que les effets d'apprentissage sur X , sur Y , mais aussi sur les personnes et les institutions en contact avec $S(X; Y; \heartsuit)$, changent les conditions et les contraintes qui gouvernent le fonctionnement ultérieur de $S(X; Y; \heartsuit)$.

Ces deux questions renvoient à l'échelle des niveaux de codétermination du didactique dont nous avons expliqué que les conditions et contraintes qui gouvernent le fonctionnement du système didactique sont d'abord portées par les formateurs, les formés et l'enjeu didactique. Quelle est la nature de ces conditions et contraintes et quels niveaux impactent-elles ? Dans un contexte carcéral, quelles personnes et institutions sont en contact avec le système didactique ? Ces explicitations à propos des questions posées à l'endroit du système didactique trouveront de réponse plus loin, plus tard.

Ce qui est important de souligner est que les rapports, au savoir, aux objets, aux institutions, déterminent ce qu'il se passe et ce qu'il se passera. Encore faut-il que « les choses », autrement dit les enjeux didactiques et les institutions, soient identifiées.

CHAPITRE 4

Pourquoi et comment tel savoir en telle institution ?

Nous pouvons nous interroger, d'une manière très générale, à propos des raisons pour lesquelles il est proposé des activités de formation en prison. L'hypothèse commune – la doxa éducative – consiste à considérer que pour apprendre, il faut de la bienveillance, de la liberté. Qui pense qu'il faut stresser les apprenants, les élèves ? Qui pense qu'il faut les punir ?

Pourtant, la prison – nous l'avons souligné à plusieurs reprises – est un lieu de punition avant d'être un lieu de réinsertion. La formation professionnelle est une création de la société. Elle n'existe donc pas sans elle. À l'instar de Chevallard (1994) à propos des mathématiques, nous nous demandons si ce que l'on nomme formation professionnelle, est de la formation professionnelle. Toujours à propos des mathématiques, Chevallard dans le même texte (p. 22) ajoute :

Des élaborations de savoir qui relèvent en puissance d'un savoir S culturellement reconnu, et concrétisé en une institution de production $P(S)$, peuvent bien naître – ou plutôt germer – en des institutions I a priori quelconques ; mais c'est leur assomption par $P(S)$ qui assurera la reconnaissance pleine et entière de leur appartenance à S .

Un objet naît dans une institution avant de migrer, le cas échéant, dans une autre et là reste à savoir s'il est reconnu par son institution d'origine, selon les modifications que sa transposition dans d'autres institutions a nécessitées. Peu importe finalement la définition de la formation professionnelle, si elle est reconnue comme telle en prison par la société et plus particulièrement par les secteurs d'activités concernés.

1. D'un lieu à un autre

Ce titre évocateur s'explique par le fait qu'un objet de connaissance naît dans une institution et vit dans d'autres, de manières différentes. Nous pourrions prendre pour exemple les mathématiques, qui ne sont pas les mêmes à l'école, ou lorsqu'elles sont utilisées en comptabilité ou encore en économie. Il n'est par conséquent pas nécessairement question de lieu physique, mais, dirons-nous, d'espace de vie d'une connaissance.

L'objet de la notion de transposition d'abord institutionnelle puis didactique est de rendre compte des phénomènes de transformations des savoirs (des praxéologies, nous y reviendrons) depuis leur production jusqu'à leur enseignement ainsi que leur utilisation dans toute institution qui en éprouverait le besoin. Les besoins sociaux font que ces savoirs produits en un lieu doivent

pouvoir vivre en d'autres lieux de la société. Ainsi importés, ils doivent subir des transformations afin de répondre aux *écologies* locales de ces nouveaux lieux.

La transposition didactique réduite à sa plus simple expression est expliquée par le sous-titre de l'ouvrage de Chevallard (1991) : *du savoir savant au savoir enseigné*. Le passage de l'un à l'autre répond de mécanismes que nous rappelons brièvement dans ce qui suit.

1.1. Ce qui se joue dans la société

Appréhender la transposition d'un objet implique d'appréhender son origine.

Une première étape de la transposition didactique (TD) tire son nom du fait qu'elle se déroule en dehors du système didactique : il s'agit de la transposition externe. Ce processus a lieu au sein de ce que Chevallard nomme et qualifie lui-même de parodique : la noosphère. Ce terme, dérivé des mots grecs νοῦς (noûs, qui signifie « l'esprit ») et σφαῖρα (sphaira, qui signifie « la sphère ») désigne « la sphère où l'on pense » (Chevallard, 1991, p. 25). Plus précisément, elle est définie comme l'ensemble « des représentants du système d'enseignement, mandatés ou non (du président d'une association d'enseignants au simple professeur militant) » rencontrant

directement ou non (par le libelle dénonciateur, la requête comminatoire, le projet transactionnel, ou les débats assourdis d'une commission ministérielle), les représentants de la société (les parents d'élèves, les spécialistes de la discipline qui militent autour de son enseignement, les émissaires de l'organe politique). (p. 25)

C'est à travers ce sas où se déploie toute une activité aux avant-postes du fonctionnement didactique que s'opère l'interaction entre le système didactique et l'environnement social de sorte que le savoir à enseigner doit à la fois ressembler au savoir savant pour être légitime, et se différencier suffisamment du savoir de la société – le savoir scolaire s'étend au-delà de la classe – pour justifier son existence (Chevallard, 1996, p. 175). Cette tension doit être permanente pour se prémunir du vieillissement externe du savoir ; la tâche de la noosphère consiste alors à désigner de nouveaux savoirs enseignables pour que le système didactique continue de fonctionner. Chevallard explique que la noosphère est un centre opérationnel du processus de transposition et qu'elle assure un rôle de tampon en maintenant dans des limites acceptables l'autonomie du fonctionnement didactique (Chevallard, 1996). Son « activité ordinaire (...) vise d'abord consciemment un changement thérapeutique » (p. 15), c'est-à-dire un changement d'appellation d'un élément pour le rendre plus conforme aux nouveaux objectifs – voire même influencer les méthodes d'enseignement – le phénomène de vieillissement du savoir constituant le moteur du phénomène transpositif.

La première étape de la TD consiste donc en une transposition externe, c'est-à-dire une transformation du savoir en dehors du système didactique afin que l'objet de savoir soit adapté

à être enseigné. Pour être enseigné, le savoir est décomposé en concepts indépendants qui constituent des éléments de connaissance. Cette délimitation de savoirs partiels s'appelle la désyncrétisation. Elle est visible particulièrement à l'école à travers les programmes scolaires. Les savoirs « savants » sont encore, à ce stade, liés aux personnes dans la mesure où ils sont de créations humaines. Pour qu'ils soient enseignables, ils doivent être détachés des personnes créatrices : c'est le processus de dépersonnalisation. Enfin, le savoir doit perdre les particularités qui le rattachent à son lieu de référence : c'est la décontextualisation. Le texte du savoir ainsi obtenu par la transposition didactique permet l'identification du savoir à enseigner et par là, sa publicité.

Quand il relève d'un domaine disciplinaire, le savoir de référence est produit par la communauté scientifique. Les acteurs de la noosphère négocient et lui confèrent une légitimité. En revanche, lorsqu'il s'agit de formation professionnelle, la noosphère se confond avec les milieux professionnels et la dépersonnalisation est faible, la décontextualisation quasiment inexistante.

Outre l'intérêt de la question de la légitimité sociale du savoir de référence, l'apport de la théorie de la transposition didactique est sa capacité à faire apparaître que ce qui est enseigné n'est qu'un choix, réalisé par une institution particulière (parfois limité à une seule personne) à un moment donné. (Ladage & Chevallard, 2017, p. 137).

La transposition didactique devient un outil pour penser les savoirs dans leur dimension anthropologique et soulève des interrogations, particulièrement à propos de la formation professionnelle et encore plus lorsqu'elle a lieu en prison : comment et sous quelles formes est amené à vivre cet objet formation professionnelle dans le milieu carcéral ?

L'analyse précédente des conditions et contraintes en termes de rapports traite d'un processus de transposition didactique. Chevallard (1991) précise qu'il est en effet nécessaire d'examiner le système didactique comme un élément d'un ensemble plus vaste, regardé comme élément de la société, dans la mesure où

on ne comprend pas ce qui se passe à l'intérieur du système didactique si l'on ne prend pas en compte son extérieur. [...] Sa survie suppose sa *comptabilisation* avec son environnement. Elle lui impose de répondre aux exigences qui accompagnent et justifient le projet social dont il doit être l'actualisation. (p. 16)

Les niveaux les plus génériques de l'échelle de codétermination du didactique - civilisation et société - sont donc importants dans l'analyse de la transposition didactique.

L'école ne s'autorise pas d'elle-même, non plus bien sûr que l'enseignant, et cela, même dans l'exercice des gestes d'apparence " technique ". La société est avec elle (et avec lui), ou bien elle est contre eux. (La chose, certainement, n'est pas spécifique de l'École : le principe vaut semblablement pour bien d'autres de nos institutions - Police, armée, Justice par exemple). (p. 219)

Chevallard souligne que la notion de rapport « permettait de poursuivre l'étude des déformations, réformations et formations transpositives, notamment en généralisant la notion de transposition *didactique* par la notion de transposition *institutionnelle* » (2005a, p. 709).

La théorie des rapports engagée dans l'échelle des niveaux de codétermination du didactique, telle que nous l'avons analysée, questionne l'existence même du processus de transposition, précisément son « autorisation » par la société.

Or, pour que le système didactique fonctionne, il est nécessaire que le système d'enseignement existe et pour que ce dernier existe, « c'est-à-dire pour que l'enseignement soit *possible* », le système doit être compatible avec son environnement, ce qui, à travers notre analyse, n'est pas révélé, du fait que toutes les conditions nécessaires ne soient pas réunies. Il est ainsi important de comprendre quelles sont plus exactement ces conditions qui se présentent carrément en obstacle, soit provoquent un appauvrissement des systèmes didactiques de manière telle à éloigner voire dénaturer ses enjeux didactiques.

1.2. Ce qui se joue en prison

La transposition didactique ne s'arrête pas aux portes du système didactique : une fois que le savoir est « apprêté » pour être enseigné, les mêmes processus recommencent afin que le savoir soit enseigné. Il s'agit de la transposition interne. Nous en venons donc naturellement à interroger le système didactique lui-même, d'autant que « l'École peine à accomplir sa mission lorsqu'elle est trop faiblement soutenue par la société » (Chevallard, 1994, p. 155).

La transposition didactique nous parle d'un objet : « *les phénomènes de transposition didactique* » (Chevallard, 1994, p. 169). C'est en cela qu'il est intéressant de rappeler que la TD est un outil pour penser les savoirs dans leur dimension anthropologique. Chevallard (1994) souligne que « la partie – le savoir – désigne un tout qui inclut *aussi* domaine de réalité et pratique sociale » (p. 161) et « que ce qui doit être transposé est bien cette " trinité " – domaine de réalité, pratique, savoir – dont l'ensemble ne peut exister (...) – si l'un quelconque de ses éléments se perd » (p. 161). La TD s'étend au-delà du savoir et questionne le système didactique $S(X; Y; \heartsuit)$ qui est un système ouvert que la société investit d'un projet social.

Le système didactique tient une place prépondérante dans le processus de transposition puisque c'est en partie lui qui va influencer le savoir qui aura pu être enseigné. Chevallard ajoute que le fonctionnement du système didactique doit satisfaire à certaines contraintes didactiques, c'est-à-dire que le savoir enseigné, nécessairement autre que le savoir de référence, doit pour autant s'en rapprocher au mieux. Or, le processus de transposition ne s'en tient pas qu'au savoir et « bute quasiment toujours sur le roc du *domaine de réalité* » (Chevallard, 1994, p. 161).

Chevallard souligne à propos du domaine de réalité qu'il est difficile à transposer car il est consécutif à un travail de construction impossible à reprendre dans son ensemble.

Sur quel domaine de réalité porte la formation professionnelle en prison ? Ou : comment reconstituer le domaine de réalité en lequel opère, hors de la prison, la formation professionnelle ?

Rappelons qu'en TAD il est considéré que les savoirs ne sont pas définis comme « des connaissances vraies » ou encore, il n'existe pas « de savoirs “ dignes de ce nom ” et de savoirs “ indignes ”, de savoirs “ nobles ” et de savoirs sans noblesse, voire ignobles » (Ladage, 2008, p. 20). C'est en s'affranchissant des difficultés de définition de la notion de savoir(s) que la TAD propose un concept permettant de modéliser la connaissance : la notion de praxéologies. La didactique se distingue alors des autres sciences dans le sens où elle « se voue à étudier les conditions et contraintes sous lesquelles les praxéologies se mettent à vivre, à migrer, à changer, à opérer, à dépérir, à disparaître, à renaître, etc., au sein des institutions humaines » (Chevallard, 2005a, p. 719). Nous pouvons à présent reformuler le didactique qui précédemment s'exprimait de la sorte : il y a du didactique lorsque *quelqu'un* ou, plus généralement, *quelque instance* (personne ou institution) envisage de faire (ou fait) *quelque chose* afin de faire que *quelqu'un* ou *quelque instance* apprenne *quelque chose* en :

Il y a du didactique lorsqu'une personne ou une institution, se faisant par là *agent didactique*, fait quelque chose *afin* qu'une institution ou une personne “ apprenne ” un certain ensemble praxéologique, c'est-à-dire afin que cet ensemble arrive jusqu'à cette institution ou cette personne et finisse par s'intégrer à son équipement praxéologique. (Chevallard, 2005a, p. 717)

Cette approche nous permet de disposer d'un « outil » pour pointer l'allant de soi de la formation professionnelle en prison, comme si elle était intégrée naturellement au parcours carcéral sans que, pour autant, ce qui est fait ne soit questionné. Si la réponse au « pourquoi » peut se trouver dans l'histoire ou les textes de loi, la question du « comment » - et d'autres « pourquoi » - n'est pas, selon nous, vraiment posée. Ce comment - et ces autres « pourquoi » - nous renvoient justement à analyser ce qui gouverne *le* didactique en matière de formation professionnelle en prison. Ceci nous conduit dans ce qui est encore plus au cœur de la définition de *la* didactique, celle de la science des conditions et des contraintes de la diffusion des complexes de praxéologies dans la société.

La théorie de la transposition didactique rompt avec la fiction selon laquelle dans une institution didactique « le postulat d'identité (ou d'unicité) du réel institutionnel a une valeur essentielle de légitimation » (Chevallard, 2005a, p. 717). En d'autres termes, elle permet de rendre raison d'un savoir qui sert de référence et lui attribue par conséquent non plus un statut, mais une fonction.

Le besoin essentiel de la transposition didactique est de repérer un savoir de référence. Pour apprendre un objet, une personne a besoin que cet objet existe et « d'infrastructures au sein desquelles nous pouvons expérimenter notre rapport à l'objet afin de vérifier son opérationnalité » (Ladage & Chevallard, 2017, p. 135). Pour espérer observer la naissance ou l'évolution d'un rapport à un objet, il faut observer l'individu ou l'institution dans son rapport à l'objet. La question se pose dès lors de savoir de quoi naissent les objets et les rapports aux objets. C'est là qu'il y a simplement lieu de dire qu'il y a au départ une activité humaine constituée d'ensembles plus ou moins complexes de praxéologies et le travail du chercheur en didactique consiste alors à modéliser la structure de l'activité humaine par l'analyse praxéologique.

Nous avons relevé un certain nombre de conditions et contraintes qui pèsent sur le système didactique, exprimés en termes de rapports. Nous pouvons à présent préciser plus finement ce qui est entendu par « rapports ».

2. La notion de praxéologie

Nous l'avons vu, en TAD, les termes « savoir » et « connaissance » ont le même sens ou, dit dans un langage théorique, désignent un même objet. Afin de rompre avec la recherche d'une modélisation qui se réfère à une multiplicité de notions, la TAD nous invite à approfondir le cadre théorique de la connaissance en introduisant la notion de praxéologie afin « d'élucider la genèse et l'évolution des rapports d'une personne ou d'une institution, c'est-à-dire la fabrication de leurs univers cognitifs » (Chevallard, 2005a, p. 710). Cependant, comment définir le rapport à un objet ? Comment analyser la « fabrication » de l'univers cognitif d'une personne ? Nous proposons dans ce qui suit une synthèse succincte de la manière dont Yves Chevallard explique la notion de praxéologie en nous basant sur quelques textes fondateurs (Chevallard, 2003; 2005a; 2005b) et en reproduisant le formalisme proposé afin de bien faire ressortir qu'il s'agit d'un modèle théorique dont l'objectif est d'offrir une modélisation de l'activité humaine.

2.1. *Quoi ? Comment ? Pourquoi ? Au nom de quoi ?*

À l'origine de l'activité humaine il y a en réalité l'accomplissement d'une tâche. Il s'agit là du premier composant d'une praxéologie. Un objet est par conséquent mobilisé dans l'exécution d'un type de tâches T selon une certaine technique τ . Pour accomplir une tâche t d'un certain type T , il faut mettre en œuvre une certaine manière de faire, c'est-à-dire une certaine technique, deuxième composant d'une praxéologie. Chevallard explique que l'on effectue une tâche t d'un

type T sous lequel l'institution le pense. Pour expliciter ses propos, il prend appui sur « les techniques du corps » observées par Marcel Mauss (Mauss 1876-1950, cité par Chevallard, 2005 a, p. 137), qui précise que les actes supposés naturels – autrement dit, les techniques mises en œuvre pour par exemple se moucher, respirer, rire – sont en fait des constructions institutionnelles qu'il faut apprendre. On n'apprendra pas « la marche » de la même manière selon que l'on soit un soldat qui défile ou une petite fille qui fait ses premiers pas. Le couple formé par une tâche et une technique se note $[t/\tau]$ ou $[T/\tau]$ lorsqu'il s'agit de type de tâches et de technique. Ainsi est exprimé en bloc pratico-technique le « savoir-faire » qui pour autant n'est pas synonyme « d'une bonne manière de faire », pour peu que le type de tâches soit mal défini. Nous prenons pour illustration la première étape d'une recette d'omelette nature vue sur internet⁵⁷ : « Battez les œufs à la fourchette, salez et poivrez ». La tâche « cassez les œufs » n'est pas précisée. Pourtant, d'aucuns n'y songeraient avant de battre les œufs.

Pour effectuer un type de tâches, il existe plusieurs techniques soit par évolution de la technique utilisée, soit par son remplacement par une autre technique ou encore par la création d'une technique. Ces transformations de techniques sont désignées en TAD par le passage d'une statique praxéologique à une dynamique praxéologique. Ce phénomène est au cœur de la didactique car il permet de mettre en évidence les changements praxéologiques, notamment dans le contexte des disciplines, qui questionnent le type de tâches qui sont problématiques et qui impliquent qu'un changement soit opéré. En prison, nous pouvons facilement penser que ce phénomène de dynamique praxéologique est à l'œuvre souvent, compte tenu du contexte carcéral. Finalement, ces changements praxéologiques conditionnent le didactique dans la mesure où les techniques dépendent d'une infrastructure didactique favorable à la diffusion de la connaissance. En d'autres termes, chaque changement de technique sera accompagné d'un effort de transposition pour que la technique puisse être utilisée dans sa « nouvelle » institution. Mais alors, quelle est la « bonne technique » ? existe-t-elle seulement ? Ce qui nous conduit à un troisième composant d'une praxéologie qui justifie la technique utilisée : la technologie (notée θ). Ce discours justificatif de la technique peut prendre des formes diverses et existe pour une personne ou une institution et peut donc être rejeté par telle autre personne ou telle autre institution. La technique répond au « comment ? », alors que la technologie répond au « pourquoi ? ». Il n'est pas rare que cette dernière subisse alors quelques affirmations allant de soi, un « c'est comme ça » pour seul discours. Expliquer la technique se résume aussi parfois à la décrire, tenant pour justification satisfaisante sa simple récitation. Pourtant, de la technologie

⁵⁷ https://www.marmiton.org/recettes/recette_omelette-nature_21255.aspx

dépend la vie d'une technique. Ainsi, même si elle peut prendre plusieurs formes, elle assure toujours la même fonction entendue comme répondre à des besoins anthropologiques qui visent à rendre intelligible et acceptable aux yeux des autres la technique.

Nous l'avons fait remarquer, « les technologies usuelles laissent fréquemment apercevoir un certain nombre de points d'incomplétude dans les justifications avancées. Certaines fois, il s'agit de lacunes dans le tissu explicatif, qui appellent un (“ simple ”) complément de technologie » (Chevallard, 2011, p. 42).

Le discours n'est pas toujours suffisant pour expliciter, justifier telle ou telle technique aux personnes ou aux institutions qui méritent par conséquent une justification supplémentaire. Il s'agit de l'explication de l'explication que la TAD nomme « théorie » (notée Θ).

La notion de théorie apparaît, dans les sciences tout autant que dans la vie des personnes ou des institutions, plus abstraite et le plus souvent admissible implicitement en même temps qu'insaisissable. Chevallard dit à propos de la théorie qu'elle se trouve souvent réduite à des « miettes » de discours.

À côté du bloc « pratico-technique » $[T/\tau]$ – ou bloc de la *praxis* – apparaît le bloc « technologico-théorique » $[\theta/\Theta]$, ou bloc du *logos*. En d'autres termes, à côté du « savoir-faire » se trouve ce que l'on nomme d'ordinaire « le savoir ». Nous retrouvons dans la notion de praxéologie la volonté de s'affranchir des notions de « savoir(s) ». En TAD, il n'y a que des praxéologies, du moins à priori, c'est-à-dire que des « savoirs » (*logos*) bien que l'on s'intéresse le plus souvent aux « savoir-faire » (*praxis*). L'enjeu didactique ♥ d'un système didactique $S(X ; Y ; ♥)$ peut ainsi être exprimé en termes de praxéologie (qui se note ainsi : $[T/\tau/\theta/\Theta]$ unissant un type de tâches T , une technique τ , une technologie θ et une théorie Θ), ou disons plutôt en termes de praxéologies au pluriel, car le plus souvent l'activité humaine est composée d'un complexe plus ou moins important de praxéologies plurielles.

2.2. Quels rapports avec les rapports ?

Nous l'avons déjà évoqué, lorsqu'une personne entre dans une institution, lorsqu'elle y occupe une position p , elle en devient un sujet dans la mesure où son rapport à un objet devient/est conforme à celui qu'a l'institution à ce même objet. Son assujettissement peut maintenant se traduire de la manière suivante : une personne, en étant sujet d'une institution, est conduite à intégrer à son « équipement praxéologique » les praxéologies de l'institution. Ainsi que le note Ladage (2008, p. 38) :

Le rapport institutionnel à un objet donné pour une position donnée est alors l'amalgame de l'ensemble des façons d'activer cet objet à travers l'ensemble des praxéologies institutionnelles où cet objet apparaît (et qui sont mises en œuvre dans la position institutionnelle considérée).

Les rapports personnels aux objets sont la résultante de la dynamique cognitive de l'individu et de ses assujettissements à une suite d'institutions. Pour être conforme aux rapports d'une institution particulière, il devra l'adapter le temps qu'il occupe une place dans l'institution. En référence à la transposition didactique, cet ensemble praxéologique est susceptible de se déformer et de se reformer avant qu'il n'arrive jusqu'à cette personne ou cette institution et qu'il s'intègre à son équipement praxéologique. Il existe des résistances aux changements, des réticences à voir un autre rapport institutionnel émerger à certains objets ce qui « revient à nier en conscience institutionnelle la circulation transpositive des objets, des rapports, des praxéologies » (Chevallard, 2005, p. 719). Mais il arrive également qu'une personne qui n'est pas sujet d'une institution – ou que l'on ne voit tel quel – s'autorise un rapport différent à un objet de l'institution. Cette non-conformité s'exprime dans le discours technologique et se manifeste dans les gestes techniques. Ces innovations praxéologiques ne sont donc pas adéquates – ou ne le sont que plus ou moins – aux équipements praxéologiques établis et faire entendre un nouveau rapport ne va donc pas de soi.

Nous pensons que la racine du problème se trouve dans les équipements praxéologiques correspondants aux rapports personnels et institutionnels, ces derniers constituant autant de conditions et contraintes portées par les personnes et les institutions. Ainsi, comme le souligne Ladage (2008, p. 38), « Cette situation exige du chercheur qu'il fasse une analyse *praxéologique* attentive, exigence à laquelle répond, dans l'ordre de l'action, en toute institution, le devoir de chacun de manifester un *souci praxéologique* constant ».

Synthèse de la deuxième partie

La formation professionnelle en prison est nécessairement soumise à des conditions et contraintes propres à son nouveau lieu d'accueil. Nous utilisons volontairement le terme « nécessairement » car c'est le principe même de la transposition didactique qui impose, en quelque sorte, des modifications.

Ces changements appellent des commentaires et questionnent la faisabilité d'un tel projet en telle institution, institution elle-même contrainte par la société voire, en certains endroits, par la civilisation. Ce qui s'y passe est par conséquent soumis aux mêmes contraintes que cette institution d'accueil vit de par son existence. Ces contraintes en TAD s'expriment dans ce travail par la notion de rapports qui rend compte de la complexité de faire « vivre des choses » en cette institution. La prison a deux fonctions principales : punir et réadapter.

Des tensions existent entre ces deux fonctions, d'abord d'ordre idéologique, selon que le rapport à la prison soit de considérer cette dernière comme lieu de punition ou lieu de réinsertion. Dans ce double rapport à la prison, il est aussi question de rapports aux détenus. La prison est une construction humaine qui n'existe que parce que la société exclut des individus en les confiant à une de ses institutions afin que cette dernière les rende adaptables. La formation professionnelle est un moyen d'atteindre cet objectif et la mission revient aux formateurs.

Les rapports à la prison – ou aux personnes détenues – s'expriment à travers d'autres objets que nous avons identifiés comme étant la discipline, dans un sens pluriel, le temps et la notion de distance, qui sont autant de paramètres à prendre en compte dans le déroulement des formations. Encore faut-il que les personnes et les institutions en aient « conscience ». Il s'agit alors de créer des rapports à de nouveaux objets nécessaires au fonctionnement du système didactique en prison. C'est ce qu'explique la transposition institutionnelle qui n'est pas une reproduction fidèle d'un objet d'une institution A lorsqu'il arrive dans une institution B. Dit autrement, l'ensemble praxéologique d'une personne ou d'une institution est susceptible de se déformer avant qu'il n'arrive jusqu'à cette personne ou cette institution et qu'il s'intègre à son équipement praxéologique. Cette « circulation transpositive des objets, des rapports, des praxéologies » (Chevallard, 2005, p. 719) ne peut être niée.

Une question émerge alors : peut-on former des personnes incarcérées de la même manière que des personnes libres ? Doit-on le faire ? C'est pourtant ce que dit la loi à propos de la formation professionnelle qui doit se rapprocher au plus près du cadre extérieur.

Bien que nous souscrivions à l'idée selon laquelle dans le contexte d'une formation professionnelle, le savoir de référence est le métier, nous pensons que les spécificités du milieu carcéral imposent des manières de faire qui lui sont propres afin que la formation professionnelle soit reconnue comme telle par la société.

Le but de notre travail est de répondre à la question suivante : quelles transformations vit la formation professionnelle pour répondre à l'écologie locale de la prison ?

Nous faisons l'hypothèse que la transposition institutionnelle est incomplète et que, par conséquent, les systèmes didactiques sont ce que nous qualifions de « empêchés ».

Notre analyse des conditions et contraintes en termes de rapports, qui par ailleurs traite du processus de transposition didactique, renseigne les niveaux les plus génériques de l'échelle des niveaux de codétermination et questionne les niveaux les plus spécifiques, c'est-à-dire le système didactique lui-même.

Cette dernière remarque introduit notre démarche méthodologique.

Afin de mettre en lumière ce qui se joue au sein des systèmes didactiques et ainsi vérifier notre hypothèse, nous nous intéressons aux x et aux y , c'est-à-dire les formateurs et les personnes détenues qui suivent une formation.

Nous exposons notre protocole de recherche dans la partie suivante.

TROISIEME PARTIE :
La démarche méthodologique de la recherche

Introduction

Le propre de la méthode est d'aider non seulement à comprendre les résultats d'une recherche, mais aussi le processus qui y a conduit. Aussi, avant d'explicitier le déroulement de notre recherche, il paraît essentiel de justifier notre posture induite par le terrain, mais également par notre point de vue.

L'impartialité est de rigueur, à plus forte raison lorsque le chercheur a quelque affinité, sociale ou non, avec son objet ou son milieu d'étude. L'esprit de la recherche « n'est ni spéculatif, ni purement descriptif, mais critique » (Lemieux dans Paugam, 2010, p. 29). Nous l'avons vu tout au long de ce qui précède que nous avons suivi un parcours d'études et de recherches faisant émerger une suite de questionnements à partir de l'hypothèse générale d'une altération importante du fonctionnement des systèmes didactiques transposés en milieu carcéral. Cette posture, qui paraît adéquate à notre cadre de référence, est au cœur de la théorie anthropologique du didactique. Dans ce contexte de parcours d'études et de recherches, nous nous situons dans un paradigme de questionnement et il nous revient d'enquêter sur les questions soulevées.

Nous ne saurions ignorer là encore notre ancrage théorie : la TAD, et particulièrement l'adjectif anthropologique, y compris en ce qui concerne notre dispositif de recherche. C'est en quelque sorte à la manière de l'anthropologue que nous abordons le terrain, à la manière seulement, tous les domaines de la vie sociale pouvant être « anthropologisables ». Cependant, notre recherche ne vise pas précisément à une analyse de portée générale ciblant la connaissance globale de l'homme. Nous nous intéressons à des êtres humains dans un milieu social donné, au regard d'un objet, à la manière d'un sociologue. Ainsi, nous oscillons entre ces deux champs scientifiques, tout en nous préservant de prétendre être ancrée dans l'un ou dans l'autre.

Notre ambition est d'avoir une visée la plus large possible de la formation professionnelle en prison, ce qui implique de mener des enquêtes auprès du plus grand nombre de personnes concernées.

Nous souscrivons à l'idée qu'un point de vue théorique est compatible avec plusieurs méthodologies d'enquête, mais en exclut d'autres. Inversement, une méthode donnée ne peut être utilisée dans le cadre de n'importe quelle approche théorique, mais en tolère d'autres. C'est ce qu'appelle de Sardan (2003) « l'affinité sélective » entre un point de vue théorique et une procédure méthodologique et c'est aussi ce qui se rapproche de ce que pointe Ladage dans son ouvrage (2017) : « les dérives de la démarche méthodologique et de ses discours justificatifs » (p. 43).

En référence à Kaplan, l'auteure évoque la notion de dilemme, entendue comme les difficultés que rencontre le scientifique dans les choix qu'il a à faire : construire des théories ou faire des expérimentations ? Se baser sur des lois générales ou des études de cas ? Formuler des hypothèses ou rechercher des données ? en cela, la notion d'enquête peut inclure tout type de méthode scientifique, l'importance étant de comprendre chacun des éléments constitutifs de l'enquête. Au final

Ce qui importe n'est pas tant le succès scientifique de l'issue d'une enquête, mais bien que l'enquête menée ne fige pas son objet dans des résultats péremptoirs, jugés définitifs, et qui ne seraient dès lors plus questionnés. De la même manière doit être rejeté le mythe de la méthodologie qui, à elle seule, suffirait à produire des résultats scientifiques (p. 45).

La question centrale de notre étude est d'analyser la transposition didactique de la formation professionnelle en prison et ce que cela suppose de la part des institutions. Comment ces institutions fonctionnent-elles ensemble ? Quel est le sort des systèmes didactiques qui vivent dans l'univers carcéral ? Apporter des éléments de réponse à ces questions écarte d'emblée toute démarche expérimentale. Nous ne nous inscrivons pas comme étant « ancrée dans l'idée d'une méthode expérimentale dans laquelle l'enquête apparaît comme un moyen de lutte (...) pour remplacer le doute par une “ croyance établie ” » (Ladage, 2017, p. 47).

Notre recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive d'un phénomène dans la société qui, nous l'avons fait discrètement remarquer à plusieurs reprises, sans notre travail ne verrait pas le jour.

Notre démarche peut se qualifier comme anthropologico-sociale qui n'a de pertinence que dans la mesure où, afin de rester dans une conduite de questionnements, nous abordons « le terrain » avec précision des questions.

La partie méthodologique présente dans un premier temps les difficultés, voire les impossibilités, de mettre en place notre dispositif tel que nous l'avons envisagé.

Nous décrirons un à un les deux dispositifs mis en place après avoir expliqué nos choix. Nous détaillerons les populations visées ainsi que le déroulement de notre recherche pour chacun d'entre eux puis présenterons les résultats.

CHAPITRE 5

Description du dispositif

1. Les conditions et contraintes de notre recherche

Dans leur ouvrage de référence *“Principles of research in behavioral science”*, Withley et Kite (2013) mettent en garde les chercheurs de la difficulté à mener une recherche dans les cas où la population sur laquelle elle porte est difficile à rencontrer (pp. 113-115). Notre recherche sur la formation professionnelle en prison tombe bien dans cette catégorie de recherches puisque le milieu carcéral n’est que peu accessible et les acteurs de ce milieu sont dans des positions institutionnelles ne leur permettant que peu de témoignages de leurs vécus. Consciente de cette contrainte majeure nous avons néanmoins établi malgré cela un programme de prises de contact avec les acteurs de la population ciblée, au départ la plus large possible.

C’est à partir d’un réseau professionnel que nous avons contacté un directeur interrégional des services pénitentiaires, lui exposant notre travail de thèse. Ce dernier a répondu immédiatement, disant qu’il était très intéressé et nous signifiant qu’il laissait nos coordonnées à sa collaboratrice en charge de la formation professionnelle des personnes détenues. Mue par un optimisme sans limites, nous avons recherché les coordonnées de chaque directeur interrégional et leur avons adressé un courriel, reprenant nos premiers propos. Nous avons alors présenté notre travail et demandé, dans le cadre du protocole de recherche, le concours des directions interrégionales.

Chaque direction nous a répondu qu’il fallait saisir la DAP (direction de l’administration pénitentiaire) puisque notre recherche est nationale... et certaines directions l’ont fait puisque c’est la DAP elle-même qui nous a contactée. Nous sommes alors en octobre 2017. La DAP dispose d’un bureau d’études et de recherches, habilité à délivrer les autorisations pour conduire des recherches. Pour obtenir une autorisation, il convient de produire un projet de thèse et, de toute évidence, d’explicitier le protocole de la recherche.

D’ores et déjà, nous nous voyons imposer des limites avant même l’envoi du projet de recherche puisque la DAP nous avertit « que la diffusion par voie électronique de questionnaires n’est pas envisageable à l’échelle nationale, [et que nous serons] probablement amenée à redéfinir les modalités concrètes de recueil des données »⁵⁸. Une question se pose alors : au nom de quoi

⁵⁸ Courriel reçu le 13 octobre 2017.

choisir un périmètre géographique et institutionnel ? Nous avons donc décidé de ne pas restreindre notre terrain a priori et d'en faire part à la DAP.

La personne en charge de « notre dossier » nous confirme fin octobre 2018 qu'une autorisation de conduire notre recherche faisant mention des questionnaires et observations de terrain nous sera adressée⁵⁹. Nous ne l'avons jamais reçue. A ce moment de l'avancée de notre travail, nous n'en avons pas fait cas, préférant nous assurer de transmettre les éléments du protocole et non des suppositions.

Nous avons rédigé un questionnaire à destination des établissements pénitentiaires, à savoir les chefs d'établissements, les responsable ou direction du SPIP, les responsables locaux de formation et, le cas échéant, toute personne désireuse de se soumettre à l'exercice. Nous avons par ailleurs établi un autre questionnaire, à destination des personnes détenues qui suivent ou ont suivi une formation, l'idée étant de saisir le plus de répondants possibles. Nous avons soumis les questionnaires à la DAP, nous soumettant à toute suggestion de diffusion, particulièrement au regard du questionnaire des stagiaires, la contrainte majeure résidant dans le fait qu'il fallait prévoir un envoi postal, toute utilisation d'internet étant inconcevable.

En mai 2019, nous recevons, à l'issue d'une conversation téléphonique à notre initiative, compte tenu du silence de la DAP, et à notre demande le message suivant :

Bonjour Madame,

Comme convenu je reviens vers vous concernant votre projet de recherche.

Le bureau des études et de la recherche (Me5) l'a transmis au bureau chargé de la formation continue pour appréciation. Nous attendons leur retour. Suite à quoi la DAP produira une autorisation de principe adressée aux DI et établissements concernés. Enfin, il vous appartiendra de contacter les établissements pour qu'ils précisent les modalités concrètes d'administration des questionnaires.

Je tiens à vous préciser que, si le contenu des questionnaires ne paraît pas poser de problème en termes de méthodologique ou déontologique, il convient de préciser à qui il sera adressé. En effet, vous mentionnez une diffusion auprès « des acteurs de la formation » sans en définir les contours. Il semblerait au regard de votre question « Quelle est votre fonction ? » que vous ne cibliez que le personnel pénitentiaire : Chef d'établissement ; Directeur.trice SPIP (Service pénitentiaire d'insertion et de probation) ; CPIP. Or, les personnels pénitentiaires ne sont pas les seuls responsables de la formation en prison. L'éducation nationale se charge de l'aspect scolaire du cursus des personnes détenues. En outre, dans les établissements pénitentiaires à gestion mixte publique/privée, les charges de formation qui incombent au personnel pénitentiaire sont dévolues à des prestataires de service privés. Dans chacun de ces cas, il convient de demander une autorisation aux autorités compétentes. En ce qui concerne l'administration des questionnaires, je tiens à vous rappeler que l'accès à internet est extrêmement limité en établissement pénitentiaire (certains postes uniquement dans les bureaux du SPIP ou de la direction). Aussi le personnel n'y a pas un accès facile.

Bien à vous,

⁵⁹ Courriel reçu le 25 octobre 2018

Cette réponse, bien qu'elle nous ait surprise étant donné nos nombreux échanges faisant un état précis du public destinataire, marquait cependant la faisabilité de notre projet. Nous n'avons malheureusement pas eu de retour, entendu autorisation et modalités de diffusion. Il est à noter que nous ne disposions pas des adresses courriel des chefs d'établissements. Nous ne pouvions donc pas prendre la responsabilité d'envoyer par nos propres moyens les questionnaires, d'autant que nous avons été avertie que, dans l'hypothèse où nous nous serions procuré ces adresses, nous ne pouvions éthiquement décider seule. Ce fait en a été discuté.

Le questionnaire a été saisi sur le logiciel Sphinx, un lien internet pouvait donc être adressé. Ce questionnaire n'a jamais pu être diffusé pour des raisons que nous ignorons encore.

Relativement au questionnaire à destination des personnes détenues en formation, nous ne voulions pas que le même sort lui soit réservé. Nous nous sommes donc directement adressée dans un premier temps à une responsable de formation que nous avons interrogée dans le cadre de nos entretiens puis aux formateurs eux aussi interviewés. Nous voulions bien évidemment éviter ce biais méthodologique dans la mesure où nous demandons aux répondants de s'exprimer sur précisément le formateur et, dans une plus large mesure, sur la formation qu'ils suivent, cela a cependant été la seule opportunité d'établir un contact avec des personnes incarcérées. Par ailleurs, nous ne pouvions saisir des personnes détenues qui ont suivi une formation professionnelle, restreignant le public aux stagiaires en cours de formation.

2. Les entretiens

La principale méthode consiste en une enquête par entretiens de formateurs travaillant ou ayant travaillé en prison, notre enquête documentaire présentée jusqu'ici ne contribuant que partiellement aux objectifs de la recherche. La théorie des rapports, exprimée dans notre deuxième partie, nous livre qu'une personne, en devenant sujet d'une institution, est agie par l'institution tout autant qu'il agit lui-même dans cette même institution et y fait vivre les objets. Les formateurs en prison présentent un intérêt majeur puisqu'ils sont les acteurs principaux de la formation professionnelle et que « les personnes que l'on interroge sont celles qui ont été impliquées dans la situation concrète que l'on souhaite analyser » (Grawitz, 2001, p. 647).

Par leur position ou leurs expériences, ces acteurs peuvent être considérés comme des experts de la formation professionnelle en prison. Un entretien implique que

la liberté de l'enquêteur et de l'enquêté n'est pas totale, mais limitée par le cadre de la recherche. L'enquêté peut répondre à sa guise, mais non parler de n'importe quoi. L'enquêteur le ramène au sujet. Il doit se rendre compte du niveau de profondeur auquel se situent les réponses de l'enquêté et les orienter dans le sens de l'objectif de l'entretien (Grawitz, 2001, p. 648)

L'instrument le plus adéquat pour répondre à cette exigence est l'entretien semi-directif. La méthode choisie pour cette recherche requiert une approche qualitative du matériau recueilli et à produire. Ainsi, par le choix et le nombre de nos interlocuteurs, nous visons moins une représentativité quantitative des propositions que d'établir les types de réactions possibles vis-à-vis d'un thème ou d'un sujet.

2.1. Grille d'entretiens

Nous rappelons que notre question est de savoir quelles transformations vit la formation professionnelle en prison. L'objectif général des entretiens est de connaître l'avis des formateurs sur la formation en prison. Plus précisément, nos entretiens visent à connaître leur perception du milieu carcéral, l'influence de ce milieu sur le déroulement et le fonctionnement des formations professionnelles et leur pratique professionnelle. Nous avons établi la grille suivante :

Thèmes	Sous-thèmes
Rapports à la formation professionnelle	Métiers avant celui de formateur
	Formateur ailleurs
	Formateur en quoi et pourquoi
	Quelle formation pour être formateur
	Définition de la formation professionnelle
Rapport à la prison	Depuis quand en prison
	Pour quelles raisons la prison
	Différences avec l'extérieur
	Difficultés/facilités
	Liens avec l'administration pénitentiaire
Déroulement des formations professionnelles	Recrutement des stagiaires
	Nombre de stagiaires
	Horaires/lieu
	Matériel/locaux
	Quel référentiel
Fonctionnement des formations professionnelles	Pourquoi cette formation en cet établissement
	Quel suivi des stagiaires
	Quel profil des stagiaires
	Objectifs à atteindre
	Choses abandonnées/remplacées
Pratiques professionnelles	Description d'un temps de formation

Afin d’instaurer un climat de confiance, nous avons décidé de commencer les entretiens par une question qui est orientée sur le formateur : « pourquoi avez-vous choisi le métier de formateur ? ». A travers cette première question, nous laissons la porte ouverte à un récit biographique du parcours professionnel.

Notre question de clôture « que pensez-vous du fait de former à un métier des personnes détenues » n’a pas été posée systématiquement, le sujet ayant été abordé au cours de l’entretien. Nous reviendrons plus en détail sur les questions et les relances.

2.2. Prises de contact

Notre intention était d’interroger des formateurs ou anciens formateurs en milieu carcéral. Dans un premier temps, connaissant la difficulté de l’accès dans ce milieu, nous nous sommes adressée à un organisme de formation que nous connaissons bien pour y avoir travaillé.

En mai 2018, nous avons adressé un courrier électronique à la direction, joignant un courrier⁶⁰ destiné au public visé par notre enquête et demandant de bien vouloir faire suivre aux formateurs et anciens formateurs. Une réponse nous est donnée immédiatement, nous précisant que seuls les formateurs en poste seraient contactés et qu’il n’y aurait pas de relance. Nous ne savions donc pas combien de personnes étaient susceptibles de nous contacter, ni quand et ne disposions pas de leurs coordonnées.

Dans le même temps, nous avons diffusé la même demande via un réseau professionnel. Trois personnes nous ont contactée, dont deux que nous connaissions personnellement. Nous avons renoncé à conduire des entretiens avec ces dernières, estimant qu’il existe de fait un biais à notre enquête.

Très rapidement, huit formateurs nous ont envoyé un courrier électronique ou téléphoné pour nous faire part de leur intérêt et de leurs disponibilités. Nous avons donc établi un calendrier pour les entretiens qui se sont déroulés durant l’été 2018.

Dans un deuxième temps, nous avons été contactée via le même réseau professionnel par une directrice d’une association de réinsertion qui nous a, entre autres, précisé que le président de l’association était directeur d’un centre de formation qui intervenait en prison, nous laissant ses coordonnées. Nous avons donc pris contact avec cette personne qui était d’accord sur le principe, mais qui a préféré attendre l’aval du prescripteur, c’est-à-dire le conseil régional, avant de nous autoriser à conduire nos entretiens et surtout, de nous transmettre les coordonnées des formateurs. Il a décidé de nous mettre en relation avec le « référent prison » qui se chargera lui-

⁶⁰ Annexe 1 : courrier adressé aux formateurs en prison

même, après l'entretien avec lui, de nous permettre de nous rapprocher des formateurs qu'il aura lui-même choisis en fonction de leur état d'esprit. Il est à noter que cet organisme de formation intervient dans neuf établissements pénitentiaires, ce qui nous laissait envisager de conduire neuf entretiens, au moins, ne sachant pas combien de formations étaient conduites par établissement. Finalement, nous avons obtenu les coordonnées de quatre formateurs et avons pris rendez-vous avec trois d'entre eux, le quatrième n'ayant pas donné suite. Nous devions, à l'issue des entretiens, en rendre compte au directeur, ce que nous avons fait en précisant le nom des formateurs ainsi que « la bonne conduite des entretiens ».

2.3. Conduite des entretiens et transcriptions

Tous les entretiens ont été menés au téléphone compte tenu de la répartition géographique nationale des répondants, depuis notre domicile. Cette précision fut donnée aux enquêtés avant les entretiens et avec la possibilité d'utiliser Skype, donc de pouvoir se voir. Chacun a choisi le téléphone ce qui a exclu toute interprétation des expressions non verbales que nous aurions pu manifester. Nous-mêmes ne pouvions interpréter les mouvements du corps de nos interlocuteurs, nous concentrant donc exclusivement sur le discours.

La durée moyenne des entretiens est d'1h12. Le plus long a duré 1h42, le plus court 1h.

Bien qu'un premier contact fut établi avant les entretiens, nous avons expliqué à nouveau, hors enregistrement, à chaque personne les motifs et l'objet de notre demande d'entretien, clarifié le cadre général de l'entretien, exposé les thèmes à explorer, estimé la durée, précisé l'enregistrement et promis le respect de l'anonymat.

A ce propos, nous ne citons ni les noms et prénoms, ni les lieux, ni les établissements (lorsque ceux-ci ont un nom), ni les organismes de formation. En effet, pour préserver l'anonymat des personnes interrogées, cette démarche était nécessaire dans la mesure où un formateur est facilement identifiable par l'énoncé de la formation qu'il mène liée à la ville où se trouve l'établissement pénitentiaire. Ainsi, nous avons adopté une nomenclature discrète et avons mis entre parenthèses les villes, établissements, noms, départements et régions dans nos transcriptions, sans les nommer. Toutefois, nous rendons compte du type de détention, de la formation conduite et ne pouvons éliminer les propos de nos interlocuteurs. Par conséquent, nous n'excluons pas que certaines remarques puissent paraître typiques d'une personne précise. Dans les tapuscrits, nous avons identifié les répondants par la lettre majuscule R (comme réponse) et nos interventions par la lettre majuscule Q (comme question).

Bien que nous ayons établi une grille d'entretien, nous n'en avons pas nécessairement respecté l'ordre, laissant notre interlocuteur s'exprimer au gré de son discours. Pour autant, nous n'avons

exclu aucun thème, formulé, nous le verrons plus loin, de manière différente, en fonction du discours tenu.

2.4. Profils des formateurs interrogés et des formations

Nous avons interrogé 13 formateurs. Nous pouvons, en rapport avec les entretiens réalisés, dresser un portrait professionnel de chaque formateur. Notre objectif n'était pas d'avoir des informations précises sur le parcours professionnel et de formation des répondants, mais d'engager l'entretien sur les raisons pour lesquelles ils ont choisi le métier de formateur et la manière dont ils sont arrivés dans le milieu carcéral. Certains s'en sont tenus à répondre simplement à cette question, d'autres ont été plus éloquents à propos de leur parcours.

Nous présentons également le profil des formations conduites par les personnes interrogées. Nous notons que nous respectons la nomenclature des niveaux de formation en vigueur alors même que les répondants ont fait référence à la nomenclature précédente.

Nous les nommons de E1 à E13.

Entretien 1

- Parcours de formation

E1 a fait des études en diététique alimentaire. Elle est titulaire d'un DUFA (Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes), d'une licence et d'une maîtrise en sciences de l'éducation.

- Parcours professionnel

E1 est une femme, formatrice depuis 1982. Elle a enseigné les mathématiques modernes et traditionnelles ainsi que l'utilisation de tableaux numériques en formations individuelles et en groupes. Elle a également été formatrice en biologie humaine dans le cadre de préparations aux concours paramédicaux aide-soignant, auxiliaire de puériculture et infirmier et pour des demandeurs d'emploi. Elle a aussi fait de la formation en équilibre alimentaire pour des mères de famille et des salariés d'un abattoir.

- En prison

E1 est formatrice en nettoyage industriel (APH) depuis août 2014. Elle travaille dans une maison d'arrêt. Elle explique qu'elle n'a jamais été formatrice en nettoyage industriel, mais que comme il faut des bases en hygiène, en chimie, en biologie elle s'est « requalifiée là-dedans, en milieu carcéral » (L.32).

E1 explique que pendant une période de chômage, elle a répondu à une annonce de Pôle emploi. Elle ne savait pas qu'il s'agissait d'un poste en milieu carcéral.

- La formation

E1 déclare avoir en moyenne 11 stagiaires. La formation dure 385 heures, ce qui représente environ 4 mois par action. Jusqu'à lors, elle avait deux actions par an.

La formation a lieu les lundis, jeudis et vendredis de 8 h à 11 h 30 puis de 14 h à 17 h 15 et les mardis et mercredis de 8 h à 11 h 30. La formation permet l'obtention d'un titre professionnel de niveau 3.

Entretien 2

- Parcours de formation

E2 a été déscolarisé à l'entrée au collège. Depuis 2010, il a entamé une VAE sur le DUFA. Par la suite, en 2017, il a suivi le DUFRES (Diplôme Universitaire de Formateur et Responsable de Formation) en présentiel, après une VAP (Validation des Acquis Professionnels). Il ambitionne de suivre un master.

- Parcours professionnel

Depuis une vingtaine d'années au moment où nous l'avons interrogé, il est professionnel de la sécurité privée, spécialisé dans l'évènementiel et la sécurité de la personne. Il est également professeur d'arts martiaux et de soins japonais. Il s'agit là de son expérience de formateur avant qu'il ne travaille en prison. Il a également eu une entreprise d'insertion dans le nettoyage.

- En prison

E2 a été formateur en maison d'arrêt de septembre 2014 à mai 2015, en agent de propreté et d'hygiène (APH).

E2 travaillait en sous-traitance d'un organisme de formation, porteur du marché de cette formation. Il dit que cette mission lui a été confiée suite à la VAE. Il était donc informé que son intervention devait avoir lieu en milieu carcéral.

- La formation

Le groupe de E2 était constitué de 12 stagiaires. La formation dure 4 mois. E2 a conduit deux sessions. La formation avait lieu du lundi au jeudi, de 7 h 30 à 13 h 30. La formation est une préqualification.

Entretien 3

- Parcours de formation

E3 a suivi il y a 8 ans une formation agent d'entretien du bâtiment (AEB) à l'AFPA. Il a obtenu un titre professionnel.

- Parcours professionnel

E3 a travaillé en entreprise puis a créé sa propre entreprise. Pendant son activité de salarié, il faisait des remplacements en tant que formateur à l'AFPA où il a suivi sa formation.

- En prison

E3 travaille en maison d'arrêt. Il est formateur AEB depuis 4 ans.

Bien qu'ayant refusé une première fois la proposition faite par l'AFPA, il y a un an et demi, il a plus tard accepté le poste de formateur AEB en milieu carcéral. Il explique qu'il n'a aucun diplôme de formateur, que l'AFPA l'a présenté au directeur de la maison d'arrêt et qu'il s'est « débrouillé ». 3 ans avant notre entretien, l'AFPA a perdu le marché et c'est l'organisme pour lequel il travaille actuellement qui lui a proposé de poursuivre.

- La formation

Sa durée est de 990 heures à faire en une année. E3 a 8 stagiaires. La formation a lieu du lundi au jeudi, à raison de 6 heures par jour. La formation permet l'obtention d'un titre professionnel de niveau 3.

Entretien 4

- Parcours de formation

Nous ne savons rien de son parcours excepté le fait qu'il n'ait pas de diplôme de formateur.

- Parcours professionnel

E4 est peintre depuis 1984. Alors qu'il avait sa propre entreprise, des raisons de santé l'ont contraint à mettre un terme à cette activité.

Alors qu'il était entrepreneur, il a accueilli des stagiaires dans son entreprise.

- En prison

E4 conduit une formation de peintre en centre de détention. En 2012, il a répondu à une annonce du GRETA pour occuper un poste de formateur en milieu carcéral. En 2015, l'organisme de formation pour lequel il exerce actuellement lui a proposé de poursuivre.

- La formation

E4 déclare avoir 12 stagiaires. La formation dure 6 mois et a lieu du lundi au jeudi, de 7 h 30 à 13 h 30. La formation permet l'obtention d'un titre professionnel de niveau 3.

Entretien 5

- Parcours de formation

E5 est titulaire d'un BTS de commerce. Un an avant notre entretien, elle a obtenu une licence professionnelle de formateur.

- Parcours professionnel

E5 est une formatrice depuis, au moment de l'entretien, 24 ans, soit depuis 1991. Elle dit avoir travaillé pour l'essentiel de son temps dans un CFA (Centre de Formation d'Apprentis) en tant que formatrice en magasinage automobile. Sa carrière s'est soldée par un licenciement économique. Après quelques mois de chômage, elle a rejoint l'INSUP, organisme de formation pour un « public en difficulté (des chômeurs de longue durée, des gens de la mission locale, de Pôle Emploi, etc. » (L. 15), pendant un an et demi.

- En prison

Trois ans avant l'entretien, E5 a été bénévole en prison dans le cadre d'un accompagnement de personnes détenues qui préparaient un DAEU option A. Elle a par la suite répondu à une offre d'emploi qui proposait un poste de formateur en logistique à la prison de (ville). E5 est formatrice en logistique dans un centre pénitentiaire.

- La formation

E5 a 8 stagiaires. La formation dure 2 fois 3 mois, tous les jours de 8 h à 13 h 15 et permet l'obtention de tout ou partie d'un titre professionnel de niveau 3.

Entretien 6

- Parcours professionnel

E6 a fait un apprentissage en menuiserie. Il dit avoir travaillé dans la menuiserie de nombreuses années avant de s'orienter vers un autre matériau : la pierre acrylique. Il a exercé dans une entreprise qui travaillait ce matériau puis est devenu formateur dans cette même entreprise qui a ouvert un centre de formation. Il dispensait des formations à des architectes, des professionnels et des particuliers. Il nous précise qu'il n'a pas de diplôme de formateur.

- En prison

E6 est formateur en menuiserie dans un centre de détention depuis 3 ans. Il a répondu à une offre d'emploi qui précisait le lieu d'exercice.

- La formation

La formation a lieu tous les jours, de 8 h 15 à 13 h 15 et dure 990 heures (soit, d'après E6, environ 10 mois). E6 a de 8 à 10 stagiaires. La formation permet l'obtention d'un titre professionnel de niveau 3.

Entretien 7

- Parcours de formation

E7 a fait de études de psychologie et de criminologie. Elle a également suivi une formation de coordinatrice de projets de formation.

- Parcours professionnel

E7 a effectué des missions « dans l'humanitaire » en Afrique où elle est restée trois ans. À son retour en France, elle a travaillé auprès de publics en difficulté tels des migrants. Elle a été bénévole auprès du Génépi où elle gérait des formations pour les bénévoles. Elle a travaillé pour divers organismes de formation comme l'AFPA et la chambre des métiers et de l'artisanat.

- En prison

Alors qu'elle était bénévole auprès du Génépi, E7 est intervenue en prison. Elle est retournée vers le milieu carcéral suite à une offre d'emploi de l'organisme de formation pour lequel elle exerce toujours. D'abord conseillère en insertion professionnelle, elle est devenue coordinatrice régionale dans différentes régions de France.

Pour l'anecdote, elle nous raconte que petite, lorsqu'elle rendait visite à sa sœur qui habitait en face d'une prison pour femmes, elle s'était dit qu'un jour, elle irait voir pourquoi on enferme des personnes.

Entretien 8

- Parcours de formation

E8 nous dit être bilingue (français et anglais) et qu'elle a suivi une licence professionnelle de formateur d'adultes.

- Parcours professionnel

E8 a enseigné l'anglais dans une école primaire, puis pour des lycéens en bac professionnel et de étudiants en BTS. Elle a ensuite travaillé pour le GRETA et participait à l'accompagnement de demandeurs d'emploi aux techniques de recherche d'emploi. Dans le cadre de ses activités professionnelles, elle a mis en place des ateliers d'arts plastiques ainsi que des animations dans une bibliothèque.

- En prison

E8 a travaillé pendant 3 ans et demi dans le milieu carcéral. Elle exprime qu'il s'agit d'un choix de sa part, s'interrogeant sur la manière d'aider à la réinsertion des personnes détenues. Elle a proposé à la bibliothèque départementale une action de gestion de la bibliothèque d'une maison d'arrêt. Elle a ensuite été recrutée par un organisme de formation sur un dispositif de remobilisation au projet professionnel (dispositif R3P) et sur de la formation en informatique à destination d'un public « jeune majeur ». Elle a travaillé dans un centre pénitentiaire avec des détenus de maison d'arrêt et de centre de détention.

- La formation

La durée de l'action varie en fonction des individus, avec un minimum de 6 semaines, de 9 h à 12 h 45 puis de 13 h 45 à 16 h. E8 a 12 stagiaires et la formation fonctionne en entrées et sorties permanentes.

Entretien 9

- Parcours de formation

E9 a un DEUG de lettres modernes, un DEUG de psychologie, un titre professionnel d'assistante de direction et un titre professionnel de formateur d'adultes. Son parcours s'étend de 1990 à 2017. Elle a également suivi une formation au CNAM de conseiller en insertion, dans le domaine du handicap, puis une formation à l'autobiographie raisonnée.

- Parcours professionnel

E9 a été pendant 15 ans assistante de direction. Pendant cette période, elle formait ses collègues sur la gestion commerciale et en bureautique. Après cela, elle a décidé de se reconvertir et s'est installée en tant qu'écrivain correcteur. Pendant cette expérience, elle a été chargée de communication pour une association départementale, durant 4 ans.

Elle a également fait des stages dans le cadre de sa formation de formatrice auprès de personnes bipolaires, et des personnes en situation de handicap sur le FLE (français langue étrangère) et compétences clés.

- En prison

E9 a répondu à une offre d'emploi sur le site de Pôle Emploi. Elle explique que la prison n'était pas une finalité, mais qu'aller y travailler était une chose envisageable. Au moment où nous l'interrogeons, elle travaille en maison d'arrêt depuis deux ans. Elle mène la même action dans deux établissements.

- La formation

Elle dure 39 heures par session. Les groupes peuvent être constitués de 10 personnes, mais E9 nous dit que cela n'est jamais arrivé. La formation ouvre avec un minimum de 5 personnes. L'action s'appelle « préparation à la sortie ».

Les horaires se répartissent de la manière suivante :

Site 1 : de 8 h 30 à 11 h 30 puis de 13 h 30 à 16 h 30, les jeudis toute la journée et les vendredis matin. Un vendredi après-midi ont lieu les entretiens individuels de fin de formation.

Site 2 : de 10 h 30 à 13 h 30 puis de 14 h 30 à 16 h 45 sur une journée et demie.

Entretien 10

- Parcours de formation

E10 a obtenu un titre professionnel de formateur d'adultes.

- Parcours professionnel

E10 travaillait dans une grosse société, nous dit-il, au sein de laquelle il faisait de la formation interne sur les techniques de pompe à chaleur. C'est suite à un licenciement qu'il a suivi une formation de formateur.

- En prison

E10 a été formateur AEB dans un centre de détention. Son premier public a été féminin, son groupe étant constitué de 10 stagiaires. Aujourd'hui, il travaille pour un organisme de formations qui anime des formations dans 9 prisons, mais qui propose également des formations hors détention. Il est « référent prison » pour cet organisme, en charge de suivre les formations et les formateurs en milieu carcéral.

Entretien 11

- Parcours de formation

E11 est titulaire de deux baccalauréats professionnels, un en « métaux divers » et un autre en « étude, gestion et organisation des travaux ». Il nous explique que 4 ans avant notre entretien, il a passé un titre professionnel de formateur d'adultes.

- Parcours professionnel

E11 a travaillé dans des entreprises de multiservices et nous explique qu'il a une pratique professionnelle en plomberie et en électricité. Personnellement, il nous dit qu'il a pu également travailler avec sa famille en tant que plombier et carreleur.

- En prison

E11 a été contacté par l'organisme de formation pour lequel il travaille toujours au moment de l'entretien à l'issue de l'obtention de son titre professionnel de formateur d'adultes.

Lorsque nous l'avons interrogé, il conduisait une formation de peintre et commençait une formation AEB en maison d'arrêt.

- La formation

La formation de peintre dure 750 heures, de janvier à juillet. Elle a lieu du lundi au vendredi, de 7 h 15 à 13 h 30. Le groupe est constitué de 10 stagiaires. La formation permet l'obtention d'un titre professionnel de niveau 5.

Entretien 12

- Parcours professionnel

E12 était entrepreneur principalement dans la couverture, le chauffage et le sanitaire. A l'issue d'un accident professionnel, il a dû fermer son entreprise alors qu'il avait 54 ans. Pendant 3 ans, il a formé des apprentis et, 3 ans avant notre entretien alors qu'il était âgé de 60 ans, un formateur de l'établissement où il travaillait l'a mis en contact avec un organisme de formation qui cherchait un formateur pour une prison.

- En prison

E12 travaille en prison depuis 3 ans. Il conduit une formation AEB dans une maison d'arrêt. Il nous dit avoir eu envie de travailler en prison eu égard sa vie personnelle qui l'a amenée à rencontrer des personnes « en difficulté ».

- La formation

La formation se décline en 4 CCP dont la durée de chacun varie entre 200 et 220 heures. La formation totale dure 1000 heures. Elle a lieu du lundi au jeudi, de 7 h 30 à 13 h 30. 10 stagiaires participent à la formation qui permet l'obtention de tout ou partie d'un titre professionnel.

Entretien 13

- Parcours de formation

E13 nous dit avoir obtenu un diplôme délivré par l'AFPA de « chef de chantier.

- Parcours professionnel

E13 était entrepreneur, mais il nous dit que son activité n'a pas fonctionné. Depuis 2013, il s'est reconverti en raison de problèmes de santé et s'est décidé à être formateur, poste qu'il a obtenu à l'AFPA. Il a été également formateur au sein de l'organisme pour lequel il travaille au moment de l'entretien.

- En prison

L'organisme lui a proposé un poste en milieu carcéral qu'il a accepté. Il nous explique qu'il est polyvalent et qu'il travaille sur plusieurs sites, en fonction des besoins, dans le domaine de l'électricité, de la peinture et de métiers du bâtiment. Il intervient en maison d'arrêt et en centre de détention.

- La formation

E13 travaille sur des modules de la formation AEB. Les groupes sont constitués de 8 à 9 personnes. Dans ce contexte, la formation permet l'obtention de CCP ou d'un titre professionnel complet. Il intervient également sur un chantier école en maison d'arrêt.

Récapitulatif des profils

	Poste occupé en prison	Toujours en poste en prison	Formateur avant la prison	Expérience dans le domaine enseigné	Finalité de la formation	formation de formateur	durée d'expérience en prison	type de formation	Durée par session	Type d'établissement
E1	Formatrice	Oui	Oui	Non	Titre professionnel	Oui	4 ans	APH	385h	MA
E2	Formateur	Non	oui	Oui	pré-qualification	Oui	9 mois	APH	4 mois	MA
E3	Formateur	Oui	Oui	Oui	Titre professionnel	Non	4 ans	AEB	990h	MA
E4	Formateur	Oui	Non	Oui	Titre professionnel	Non	6 ans	Peintre	6 mois	CD
E5	Formatrice	Oui	Oui	Oui	Titre professionnel	Oui	3 ans	Logistique	2 x 3 mois	CP
E6	Formateur	Oui	Oui	Oui	Titre professionnel	Non	3 ans	Menuiserie	990h	CD
E7	responsable de formation	Oui	Oui							
E8	Formatrice	Non	Oui	Oui		Oui	3 ans 1/2	dispositif R3P	variable	CP
E9	Formatrice	Oui	Oui	Non		Oui	2 ans	préparation à la sortie	39h	MA
E10	Responsable de formation	Oui	Oui							
E11	Formateur	Oui	Non	Oui	Titre professionnel	Oui	4 ans	peintre	750h	MA
E12	Formateur	Oui	Oui	Oui	Titre professionnel	Non	3 ans	AEB	1000h	MA
E13	Formateur	Oui	Oui	Oui	Titre professionnel	Non		AEB		MA/CD

Nous avons 11 formateurs parmi lesquels 2 ne sont plus en poste en prison.

9 formateurs conduisent des formations qui permettent l'accès à un titre professionnel.

7 formations sont conduites en maison d'arrêt (MA), 2 en centre de détention (CD), 2 en centre pénitentiaire (CP).

3. Les questionnaires

Selon De Singly (2008), une enquête par questionnaire n'a pas pour fonction de décrire ce que disent et ce que font les acteurs sociaux, mais ce qu'ils sont afin « d'établir un rapport de causalité entre une pratique étudiée et le milieu social » (p. 19). En d'autres termes, le questionnaire permet l'analyse d'un phénomène social - dans notre cas la formation professionnelle - à partir d'informations portant sur les individus de la population concernée ainsi qu'il permet de mieux connaître cette population.

Ce qui intéresse notre travail est le fonctionnement du système didactique. Nous avons d'ores et déjà recueilli des informations auprès des formateurs. Il nous apparaît essentiel de prendre connaissance de qui sont les stagiaires et, dans la mesure du possible, ce qu'ils pensent de la formation professionnelle.

Dans un second temps, bien qu'aucune suite n'y ait été donnée, nous présenterons le questionnaire destiné à l'administration pénitentiaire.

3.1 Premier groupe de population : les stagiaires

La construction du questionnaire

Cette enquête est soumise à une double contrainte. D'une part, le niveau estimé, eu égard l'expression des profils des personnes détenues, des répondants. Comme le souligne Grawitz (2001, p. 673), « le questionnaire n'implique pas seulement que l'on sache lire et écrire, mais aussi que l'on ait l'habitude de s'exprimer par écrit ». Notre connaissance du public destinataire nous impose d'éviter les questions qui nécessitent une rédaction longue de la part des personnes questionnées.

D'autre part, nous devons tenir compte de la contrainte matérielle de l'envoi par voie postale. En effet, nous verrons que finalement le questionnaire a été diffusé d'une autre manière, mais au moment de sa rédaction, nous envisagions ce type de diffusion. Ce qui nous a forcée à restreindre le nombre de pages, nous limitant à une page recto verso.

Nous souscrivons à l'idée qu'un « questionnaire doit comprendre deux parties : celle sur l'objet proprement dit et celle permettant d'en approcher les déterminants sociaux » (De Singly, 2008, p. 33). Ce qui nous intéresse est de mettre en lien les éléments de notre enquête socio-économique relatifs au profil des personnes, aux types de formations suivies ainsi qu'aux types de détention et de questionner les détenus au regard du fonctionnement du système didactique.

Comme le montre l'annexe 2 le questionnaire est constitué de 20 questions que nous explicitons dans le tableau suivant :

Thèmes	Liens avec la théorie et/ou contexte socio-économique	Indicateurs/N° de questions
Identité sociale	- Profil du public carcéral	- Sexe - Age - Niveau d'études - Diplôme obtenu - Activité professionnelle - Formation déjà suivie en prison Questions 1 à 4 et 12 (oui/non)
Éléments de la détention	- Profil carcéral du public - Répartition de la population pénale	- Établissement - Durée/reliquat de peine - Distance établissement/domicile Questions 5 à 7
Organisation de la formation	- Conditions et contraintes	- Nature de la formation - Publicité de la formation - Améliorations possibles Questions 8, 9, et 19
Déroulement des formations	- Système didactique principal et auxiliaire - Rapports à la formation	- Durée - Dans la classe - En dehors de la classe - Degré de satisfaction Questions 11, 13, 14 et 18
Effets de la formation	- Rapports à la formation	- Objectifs attendus - Utilité déclarée Questions 10,12 (lesquelles/pourquoi), 15, 16, 17, 19 et 20

Tableau de synthèse des thèmes et indicateurs de la construction du questionnaire « personnes détenues »

L'administration du questionnaire

Comme annoncé plus haut, nous nous sommes adressée de prime abord à une responsable de formation régionale, lui soumettant le questionnaire à des fins de diffusion auprès des stagiaires, via les formateurs. Elle a accepté immédiatement notre proposition et nous a avancé la

possibilité d'obtenir 70 réponses. Notre demande, compte tenu des conditions déjà précisées, a été formulée début juillet, ce qui nous laissait penser à un faible taux de retour, pensant que les formations pouvaient être interrompues l'été.

Parallèlement, dans un souci de temps, nous avons formulé la même demande à des formateurs avec lesquels nous nous étions entretenue et un autre formateur récemment embauché dans le cadre d'une formation que nous avons nous-mêmes conduite, à l'époque où nous étions formatrice en prison.

Chaque personne contactée a accepté la diffusion du questionnaire auprès de ses stagiaires, pendant un temps de formation. Il apparaît à l'endroit des répondants un biais méthodologique évident puisque les questionnaires ont été complétés dans le cadre de la formation suivie, en présence du formateur.

L'envoi et la réception des questionnaires a pu finalement se faire par voie électronique, chaque formateur nous ayant scanné puis adressé par courriel les questionnaires remplis.

La responsable de formation a obtenu 35 réponses, les trois formateurs respectivement 8, 4 et 7, ce qui représente 54 répondants, dont nous présentons les réponses une à une (annexe 4).

3.2. Deuxième groupe de population : l'administration pénitentiaire

A travers les éléments du contexte (section 3), nous relevons que les acteurs internes, c'est-à-dire au sein même de la détention, sont principalement les chefs d'établissement, le SPIP (service pénitentiaire d'insertion et de probation) et les RLFP (responsable local de la formation professionnelle). Bien qu'il n'ait finalement pas (encore) été diffusé, ce questionnaire fait partie du dispositif de recherche programmé pour lequel un accord de principe avait été donné.

Nous l'avons rédigé sur Sphinx (annexe 5) et nous le présentons ci-dessous, sous forme d'un tableau.

Thème	Lien avec la théorie et/ou le contexte socio-économique	Indicateurs/N° des questions
Identité professionnelle des participants	<ul style="list-style-type: none"> - Position des répondants - Institutions 	<ul style="list-style-type: none"> - Fonction - Années d'exercice - Lieu d'exercice <p>Questions : 1 à 4</p>
Organisation des formations professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Conditions et contraintes - Rapports institutionnels et personnels - Panorama de la formation professionnelle en prison <p>Questionnement : influences des positions institutionnelles et des institutions sur la formation professionnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de formations conduites - Critères de choix de formations - Partenaires de l'administration pénitentiaire - Niveau de responsabilité en termes de choix de formations <p>Questions : 5 à 8</p>
Objectifs et effets de la formation professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Rapports à la formation professionnelle - Conditions et contraintes - Transposition institutionnelle <p>Questionnement : Que devient la formation professionnelle en prison ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formations plus ou moins sollicitées - Besoins en formations - Intérêt de la formation professionnelle - Critères de réussite et d'échec <p>Questions : 9 à 11, 13, 16 et 17</p>
Déroulement des formations professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Conditions et contraintes - Rapports personnels et institutionnels <p>Questionnement : De quelle manière les rapports personnels et institutionnels influencent-ils le fonctionnement des formations professionnelles ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Liens avec le formateur et l'organisme de formation - Liens avec les stagiaires de la formation - Difficultés et facilités rencontrées - Degrés de satisfaction - Possibilités de formations en détention <p>Questions : 12, 14, 15, 18 et 19</p>

Tableau de synthèse des thèmes et indicateurs de la construction du questionnaire « administration pénitentiaire »

CHAPITRE 6

Résultats de l'enquête

1. Les entretiens

Après avoir transcrit les entretiens, nous avons suivi la démarche d'analyse de contenu par catégorisation telle que décrite par Bardin (2007) qui, dans notre cas, consiste en « une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre » (p. 153). L'auteure souligne qu'une bonne catégorisation doit présenter les qualités suivantes :

- L'exclusion mutuelle qui stipule que chaque élément ne peut être affecté à plus d'une case, bien que, dans certains cas, cette règle peut être remise en question.
- L'homogénéité des catégories, c'est-à-dire qu'il ne peut exister qu'une dimension d'analyse dans une même catégorie.
- La pertinence des catégories qui doivent appartenir au cadre théorique retenu.
- L'objectivité et la fidélité qui excluent les jugements du chercheur si le choix et la définition des catégories sont bons.
- La productivité qui implique que l'ensemble des catégories est productif s'il apporte des résultats riches.

C'est en fonction de ces caractéristiques que nous avons défini nos catégories et sous-catégories que nous présenterons plus loin.

Nous avons utilisé Excel pour « ventiler » nos éléments de discours⁶¹. Nous avons souscrit à l'idée que la règle de l'exclusion mutuelle puisse être remise en question dans la mesure où il est apparu que des verbatim, dans une préoccupation de compréhension, n'ont pu être scindés. Nous avons, dans le respect de cette exception, « aménagé le codage de façon à ce qu'il n'y ait pas d'ambiguïté » (Bardin, 2007, p. 154). Un élément de discours peut donc apparaître dans différentes catégories.

1.1 Présentation des résultats

Nous présentons dans cette section les catégories et sous-catégories et les questions que nous avons posées pour faire exprimer ces dernières.

⁶¹ Annexe 3

Dix catégories apparaissent :

- Catégorie 0 : contenu enseigné
- Catégorie 1 : rapports des formateurs à la formation professionnelle
- Catégorie 2 : rapports des formateurs à la prison
- Catégorie 3 : influence du milieu carcéral sur les formations
- Catégorie 4 : relations des formateurs aux apprenants
- Catégorie 5 : rapports du formateur au public carcéral
- Catégorie 6 : rapports des apprenants à la formation professionnelle
- Catégorie 7 : rapports de la prison à la formation professionnelle
- Catégorie 8 : adaptations du formateur
- Catégorie 9 : liens avec l'extérieur

Chaque catégorie comprend des sous-catégories. Nous les présentons dans ce qui suit. A noter que les déclarations des répondants seront entre guillemets dans le texte. Nous rappellerons régulièrement que nos données sont déclaratives, mais pas systématiquement afin de ne pas alourdir la lecture de la présentation des résultats.

Les entretiens conduits ayant été semi-directifs, toutes les catégories ont été questionnées le plus souvent distinctement et précisément. En revanche, certaines sous-catégories sont apparues spontanément. Nous en rendrons compte au fur et à mesure de notre présentation et proposons, lorsque cela sera pertinent au regard de ce que nous venons d'exprimer, des graphiques présentant le nombre de personnes interrogées qui ont évoqué telle ou telle sous-catégorie. Nous ne raisonnons pas en termes de sous-catégories « souvent », « peu », « très rarement » abordées. Simplement, dès lors qu'une sous-catégorie apparaît, nous l'exposons et tentons de préciser l'éloquence avec laquelle les répondants s'en sont exprimés.

Catégorie 0 : contenu enseigné

Catégorie 0	Sous-catégories 0
Contenu enseigné	Théorique
	Pratique
	Origine des contenus

Cette catégorie relève de ce que font les formateurs dans la classe, en termes d'enseignement théorique (pour reprendre leur propre expression) et pratique. Pour faire exprimer ces sous-catégories, nous avons demandé de quelle manière les formateurs pratiquaient après qu'ils nous

aient, pour la plupart, décrit les locaux. Nous leur avons également demandé de nous décrire une journée type ce qui a permis de mettre en évidence l'articulation « théorie/pratique » tout autant que ce qu'ils entendent par pratique et théorie. La référence à l'origine des contenus est inhérente à notre question à propos des référentiels de formation.

De manière assez logique, chaque répondant évoque toutes les sous-catégories, excepté E8 qui n'aborde pas l'enseignement théorique. E8 conduit une formation de remobilisation au projet professionnel. Les répondants considèrent ce qui est d'ordre théorique tout ce qui n'est pas de la pratique.

Origine des contenus. Chaque formation est donc conduite en alternant théorie et pratique et chaque formateur s'appuie sur un référentiel de formation établi par l'AFPA qui s'appelle « les RC et le REAC » (entretien 4, L. 80), qui émane de l'organisme de formation, particulièrement pour E8, ou qui est construit par le formateur en fonction de la prescription de la région. E9 nous dit « donc, en gros, ça a été à moi de construire ce que j'allais mettre dedans sachant que j'avais un cahier des charges » (entretien 9, L. 69).

Contenu pratique. Les séances de pratique se déroulent de différentes manières, en fonction des formateurs, des formations. Les formateurs AEB (E3, E12 et E13), peintre (E4 et E11) et menuiserie (E6) nous disent disposer de panneaux ou de boxes situés dans un grand espace, à proximité des ateliers (lieu où d'autres détenus travaillent) sur lesquels les apprenants peuvent pratiquer. Ces mêmes supports serviront à chaque formation et pour tous les modules d'une formation. Lorsqu'il s'agit de boxes, les stagiaires travaillent en binôme. Les formateurs disent que ces structures sont adéquates et suffisantes, bien que trop petites. Soit les formateurs ont décidé de créer les structures, soit elles existaient déjà. Ils nous diront qu'elles sont indispensables pour l'examen final. Quand cela est possible, le groupe stagiaires/formateur peut avoir accès à certains espaces de la détention, comme faire « une partie du mur du stade de foot de la prison » (entretien 4, L. 108).

E1 (formatrice APH) nous dit ne pas disposer de plateau technique, mais d'une salle de cours. Il lui arrive par conséquent de « faire pratique dans [sa] salle » (entretien 1, L. 126). Dans ce cas, elle « fait la technique de nettoyage des vitres sur le tableau Véléda » (entretien 1, L. 127), par exemple. Lorsqu'elle est autorisée à sortir de sa salle, la pratique a lieu dans l'établissement, « suivant l'endroit où c'est, on met le matériel dans le monte-charge et puis on va à l'étage, enfin, dans l'endroit où on doit nettoyer » (entretien 1, L. 183).

E2, qui est également formateur APH, dispose d'un plateau technique « qui tournait comme si on était à l'extérieur (entretien 2, L. 158). De plus, il lui était possible de pratiquer dans les locaux de l'établissement.

La formatrice en logistique (E5) dispose d'un « entrepôt quatre gondoles recto verso et on joue un peu à la dinette » (entretien 5, L. 85). Pour remplir ses gondoles, elle a fait appel à la bonne volonté des stagiaires qui « ont eu la gentillesse et la motivation de m'amener leurs boîtes vides » (entretien 5, L. 104). Elle dispose également d'un logiciel de gestions de stocks et nous dit qu'elle possède 350 références (L. 110).

Contenu théorique. Tous les formateurs utilisent des supports « papier » qu'ils ont préalablement préparés. Les informations qui s'y trouvent ont été trouvées sur internet puis photocopiées, comme « une planche de photos que j'ai prise sur internet et que j'ai imprimée sur papier » (entretien 1, L. 191).

Généralement, une salle de cours est dédiée à la formation et dispose de tables, de chaises, d'un tableau blanc et/ou d'un *paperboard*. Tous les formateurs qui expriment un contenu théorique commencent la journée par cela.

Leur pratique de la théorie s'exprime au regard de leur inventivité, comme les mots croisés (entretien 1, L. 194) ou « les textes à trous » (entretien 11, L. 136). Elle s'exprime également au regard du contenu, c'est-à-dire « on explique les dimensions, comment on prend une dimension » (entretien 3, L.22), « des calculs commerciaux, de la gestion de stocks, l'organisation de l'entrepôt » (entretien 5, L. 88),

les règles de sécurité, le monde des machines, l'entretien, le bois, les essences de bois, reconnaître du bois, comment il est fabriqué, comment il est séché, les découpes, les différents types d'outillage à toupie, comment affûter une lame, qu'est-ce que c'est qu'une lame à tension négative, positive, les papiers de verre, comment on calcule la granulométrie, comment on calcule la vitesse de rotation d'une toupie en fonction de l'outil, qu'est-ce que c'est qu'une plaquette en carbure » (entretien 6, L. 84).

Les formateurs utilisent les termes « comment » et « qu'est-ce que » pour expliquer ce qu'est la théorie.

Selon eux, bien qu'ils nous disent avoir conscience que pour les stagiaires « c'est difficile, ils n'ont pas l'habitude (entretien 6, L. 82), la théorie est indispensable dans le sens où elle « est un support à la technique, à la pratique » (entretien 10, L. 103).

Synthèse de la catégorie 0 : contenu enseigné

Comme nous l'avons dit, tous les formateurs alternent pratique et théorie, bien que cette dernière soit le plus souvent écourtée, compte tenu de ce qu'ils pensent de la capacité du stagiaire à rester assis pendant des heures. Nous remarquons que lorsqu'il s'agit de théorie, il est en réalité aussi question de pratique dans le sens où « faire des calculs », « mesurer », convertir des millimètres en centimètres » ou « faire un devis » sont des tâches pratiques. La

pratique s'exprime en fait par la réalisation d'une tâche du métier enseigné. Nous l'avons dit, elle n'est pas toujours facile à mettre en œuvre, voire impossible en milieu carcéral.

Tous les répondants disent s'appuyer sur un référentiel de formation. Bien que parfois jugé insuffisant, l'usage de ce document est estimé obligatoire et la finalité est de « terminer le programme ». Le contenu enseigné tel que les répondants l'abordent livre des tâches à réaliser et les techniques à mettre en place. Le savoir de référence est le référentiel de formation qui est tout autant le but et le moyen. Nous verrons dans la catégorie 8 « adaptations des formateurs » comment les formateurs s'y prennent et, le cas échéant, ce qui justifie l'usage de telles techniques.

Catégorie 1 : rapports des formateurs à la formation professionnelle

Catégorie 1	Sous-catégories 1
Rapports des formateurs à la formation professionnelle	Objectif professionnalisant
	Objectif diplômant
	Fonction socialisante
	Compétences du formateur
	Utilité en détention
	Liens avec l'organisme de formation
	Le marché de la formation
	Évaluation
	Insertion

Pour faire exprimer ce rapport à la formation professionnelle, nous avons posé une question très générale : « pourriez-vous définir la formation professionnelle ? ». Il ne s'agissait donc pas de déterminer les spécificités du milieu carcéral bien qu'en toute logique, les formateurs s'en soient exprimés.

Les sous-catégories se répartissent de la manière suivante :

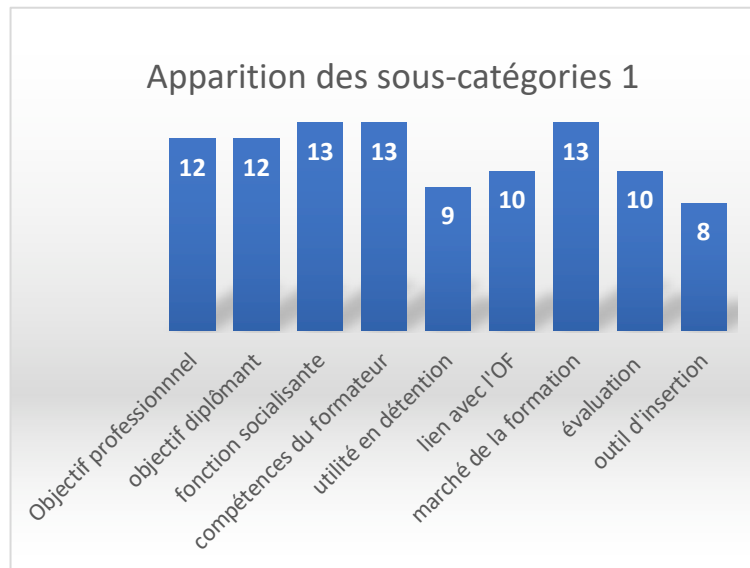


Figure 24 : Distribution des sous-catégories de la catégorie 1 « rapports des formateurs à la formation professionnelle » en nombre de répondants

Le rapport à la formation professionnelle s'exprime de manière unanime au regard des compétences du formateur, de la fonction socialisante attribuée à la formation professionnelle et du marché de la formation. Les sous-catégories les moins évoquées concernent l'utilité de la formation professionnelle en détention ou comme outil d'insertion, ces deux dimensions s'exprimant davantage sous d'autres aspects. L'objectif diplômant de la formation professionnelle est quasiment évoqué à l'unanimité. Seule E9 n'a pas abordé cet aspect.

Fonction socialisante. Tous les formateurs interrogés attribuent à la formation professionnelle une fonction socialisante. Cet aspect de la formation s'exprime en termes généraux pour E2, c'est-à-dire, quel que soit le public, dans la mesure où « quelqu'un d'épanoui est quelqu'un de productif » (entretien 2, L. 22) et que « c'est par la formation qu'on peut transformer les représentations des individus » (entretien 2, L. 209), également pour E9 pour qui la formation a pour but de « continuer à évoluer tout au long de sa vie » (entretien 9, L. 120) et est là pour « accompagner le changement dans votre vie » (entretien 9, L. 122). Les autres répondants ont abordé la fonction socialisante uniquement lorsqu'elle concerne le public carcéral.

En ces termes, la fonction socialisante de la formation professionnelle est liée au fait de l'incarcération, comme une manière pour la personne détenue d'échapper à cette condition, « c'est-à-dire que pendant six heures, ils oublient un peu qu'ils sont en prison » (entretien 4, L. 245) et surtout liée au public auprès duquel les formateurs essaient de transmettre « d'autres valeurs, autres que la formation professionnelle à proprement parler » (entretien 12, L. 18) ou encore « redonner les normes de vie en société » (entretien 1, L. 220).

Compétences du formateur. Les formateurs ont tous évoqué leurs compétences professionnelles, mais de manières très différentes, d'un répondant à l'autre et dans un même

discours. Rarement l'expertise du formateur dans la discipline enseignée n'est évoquée, sinon par E1 dans le sens où « il faut quand-même maîtriser son sujet » (entretien 1, L. 85) et E10 « parce qu'il faut être technique » (entretien 10, L. 185). Certains livrent une définition du métier de formateur, celui-ci étant « un spécialiste de l'apprendre, rien d'autre » (entretien 2, L. 194) et que pour exercer ce métier « il faut avoir envie de donner (...), il faut être en relation humaine (...) c'est un métier à part » (entretien 3, L. 200), et expriment la nécessité ou pas d'avoir suivi une formation de formateur. Assez rapidement au fil de la discussion, le propos est ramené au contexte carcéral. Être formateur en prison relève, selon les formateurs interrogés, de spécificités au regard du rôle du formateur qui est « de leur apprendre un métier et de leur faire oublier la prison pendant quelques heures » (entretien 4, L. 247), « de les remettre en confiance » (entretien 5, L. 156). Pour tenir le rôle, il est nécessaire de « s'adapter au public qu'on a » (entretien 7, L. 36), de « sortir de sa zone de confort » (entretien 8, L. 85). En fait, être formateur en prison « c'est un mix entre de la pédagogie et de la bienveillance et du savoir-être » (entretien 11, L. 227).

Nous constatons que les compétences du formateur en milieu carcéral relèvent de la fonction socialisante de la formation professionnelle exprimée plus haut.

Pourtant, la formation professionnelle comme outil d'insertion n'a pas été unanimement évoquée puisque 5 personnes interrogées (E3, E6, E9, E10 et E11) n'y ont pas fait référence en ce sens.

Outil d'insertion. Quand cette sous-catégorie est exprimée, c'est dans la majorité des cas pour noter les failles d'une réinsertion possible par la formation. Nos questions à ce propos ont été relatives à la situation idéale selon les répondants. Ils disent que la formation pourrait en effet permettre « de travailler, donc l'utilité sociale, l'insertion professionnelle » (entretien 1, L. 214), mais que pour cela, il faudrait « faire un maximum de formations (entretien 4, L. 217). Cependant, même si « la formation professionnelle ne permet pas tout, ils ont un travail dedans comme s'ils étaient dehors » (entretien 7, L. 69). Les répondants constatent la relativité de la formation professionnelle quant à l'outil d'insertion qu'elle est supposée être, d'autant « qu'il y en a, on sait pertinemment qu'ils sortiront et retourneront dealer » (entretien 13, L. 68).

Utilité en détention. Nous aurions pu penser que la formation professionnelle, puisqu'elle n'est pas perçue comme étant gagée d'une insertion réussie, soit utile aux personnes détenues, en détention. Or, 4 répondants ne l'ont pas évoqué. Lorsqu'elle l'a été, cette utilité – voire utilisation – est surtout évoquée en termes des avantages pour une personne détenue qui a suivi une formation de travailler en détention. « C'est qu'à partir du moment où vous êtes formé, vous êtes prioritaire pour aller bosser » (entretien 5, L. 255). L'activité en détention n'est

cependant pas toujours en lien avec la formation suivie, comme nous l'explique E5, formatrice en logistique, qui précise que « Ceux qui ont eu du boulot aux cantines ou en buanderie sont sortis de chez moi » (entretien 5, L. 260). Ceci s'explique par le fait que « il y en a, ils ne se retrouvent avec rien parce qu'on n'en a pas pour tout le monde » (entretien 7, L. 74).

Objectif professionnalisant, objectif diplômant. D'une manière que nous estimons pragmatique, les répondants attribuent à la formation professionnelle des objectifs professionnel et diplômant. Généralement, l'objectif d'une formation professionnelle est d'apprendre un métier et d'avoir un diplôme. A ce titre, un détenu diplômé sera en capacité de trouver du travail une fois libéré. Le fait que tous les stagiaires obtiennent leur diplôme (nous rappelons qu'il est question d'un titre professionnel) est caution de la réussite d'une formation puisque « s'ils obtiennent leur diplôme, ça veut dire que ça marche » (entretien 12, L. 62), mais également signe le travail du formateur qui, à partir du moment où le stagiaire obtient le titre professionnel, « a fait son travail » (entretien 3, L. 166).

Évaluation. L'apprentissage d'un métier (objectif professionnel) est nécessairement lié à la réussite à l'examen. L'évaluation a été abordée en ces termes, notamment au regard du dossier professionnel des stagiaires. Ce document doit être présenté au membre du jury lors de l'évaluation finale. D'une manière générale, « on les suit pour savoir comment ça va. Ensuite, on fait le dossier où on évalue. Ça va de 0 à 4 et on met si ça se passe bien, s'il fait tout ce qu'il faut comme il faut » (entretien 3, L. 158). Les évaluations, effectuées par les formateurs, qui figurent sur ce document concernent l'aspect pratique « dans dextérité, tu as la méthode, organisation du poste de travail, gestes et postures et c'est des notes de 1 à 4 » (entretien 4, L. 104), mais également concerne « une évaluation des compétences transverses, quelle approche avez-vous avec l'autorité, comment il s'est comporté » (entretien 10, L. 155). Ce dossier permet aussi d'expliquer « tout ce qu'ils ont appris et comment ils l'ont appris et comment ils l'ont mis en pratique » (entretien 13, L. 80) et de renseigner ce que les apprenants n'ont pas pu mettre en pratique. A ce titre, « le jury est mis au courant que dans telle maison d'arrêt ou prison on n'a pas la possibilité de leur apprendre ça et ça » (entretien 13, L. 73). Outre le dossier professionnel, les répondants ont largement abordé l'évaluation finale, lorsqu'elle existe, c'est-à-dire quand la formation permet l'obtention d'un titre professionnel. Lorsqu'elle n'existe pas, particulièrement pour E8, formatrice à la remobilisation au projet professionnel, et E9 qui conduit l'action « préparation à la sortie », bien qu'il s'agisse d'évaluer « les compétences acquises et les objectifs atteints » (entretien 8, L. 151), l'évaluation « n'est pas très orthodoxe. Ça, c'est plutôt basé sur de l'observation » (entretien 8, L. 178) voire même « on peut pas évaluer à proprement parler » (entretien 9, L. 98).

Le marché de la formation. Lorsque nous posons la question de savoir pourquoi cette formation est conduite en cet établissement, les répondants qui ont abordé la sous-catégorie « marché de la formation » nous livrent qu'il s'agit d'une prescription de la région « qui décide en relation, normalement, avec la détention » (entretien 3, L. 149). Les responsables de formation (E7 et E10), en toute logique, nous donnent des précisions relatives au marché de la formation. E1 nous dit ne pas savoir pourquoi et comment les choix de formation sont opérés. Le partenariat avec les régions ne concerne pas que les choix de formation, mais également impose un nombre de stagiaires de telle sorte que si « on a ouvert 10 places le 1^{er} avril, on va finir la formation le 31 juillet, je dois finir avec 10 stagiaires » (entretien 10, L. 143), impose aussi un nombre d'heures de formation, par exemple « le marché de la région c'est 1050 heures à l'année donc c'est 750 heures pour le TP peintre et 300 heures pour l'AEB » (entretien 11, L. 86), un profil des stagiaires à recruter au regard de leur niveau d'études, « C'est-à-dire que par exemple, nous sur notre site privé, on a une obligation d'avoir une formation a minima de 40 % non diplômés » (entretien 7, L. 150) et un taux de réussite à l'examen. Lorsque nous demandons pour quelles raisons le conseil régional décide de telle formation en prison, ceux qui savent nous répondent que « leurs critères à eux, c'est parce que c'est un métier porteur, il y a des embauches » (entretien 5, L. 203). Les marchés influent sur la pérennité de l'emploi des formateurs dont les contrats d'embauche sont renouvelés ou non, selon que l'organisme de formation pour lequel ils travaillent remporte le marché.

Liens avec l'organisme de formation. Ce lien avec l'organisme de formation n'est pas abordé qu'en ce sens. D'une manière générale, les répondants n'ont que peu de relations directes avec leur employeur ou avec leurs collègues. Lorsqu'ils évoquent le lien avec l'organisme qui les emploie, il est question de ressources fournies par leur employeur, comme « un ordinateur, une imprimante (...) des fournitures scolaires » (entretien 6, L. 203) ou des supports pédagogiques, de budget alloué ou de gestion administrative. Les répondants sont rarement en lien avec leurs collègues d'autres sites voire d'un même site. D'une manière générale, les formateurs sont force de proposition. Dans ce cas-là, ils en réfèrent à leur hiérarchie (« donc j'ai vu ma supérieure, je lui ai dit (...) » voilà. Quand j'avais mon entreprise, je travaillais à Melun avec un fournisseur. Est-ce que tu serais d'accord pour que je puisse travailler avec lui ? ». Entretien 4, L. 174).

Synthèse de la catégorie 1 : rapports des formateurs à la formation professionnelle

Selon les personnes interrogées, la formation professionnelle en prison permet l'apprentissage d'un métier par l'obtention d'un titre professionnel. Au-delà de ces caractéristiques pragmatiques, la formation revêt un caractère socialisant qui est étroitement lié aux compétences du formateur dont le rôle n'est plus seulement de former à un métier, mais consiste en une approche particulière de la personne détenue au regard du « savoir-être ». Cette dimension, bien qu'il existe des grilles d'évaluation, reste soumise à l'appréciation du formateur. Le peu de relation avec l'organisme de formation engage la responsabilité du formateur au regard de la prescription en termes de présentéisme, de taux de réussite à l'examen et d'autonomie dans la manière de conduire leur formation. Selon les répondants, le réinvestissement, par les personnes détenues, de la formation au sein de la détention est très relatif. L'insertion de la personne détenue n'est que peu abordée en tant que telle. Nous pouvons néanmoins penser qu'à partir du moment où les répondants plébiscitent l'obtention d'un diplôme et situent la formation dans l'objectif d'apprendre un métier, il est question pour eux de favoriser la réinsertion du détenu par la formation professionnelle. L'insertion par la formation professionnelle ne semble que timidement être un objectif pour le prescripteur, c'est-à-dire le conseil régional. Le choix des formations au regard du bassin d'emploi est rarement évoqué, ce qui ne permet pas de conclure que les personnes interrogées estiment la pertinence des choix de formations professionnelles au regard du marché de l'emploi de la région où est implanté l'établissement pénitentiaire.

Cette catégorie nous éclaire sur les objectifs que les formateurs assignent à la formation professionnelle ainsi que sur ce qu'ils estiment être le métier de formateur. Nous apprenons, sans surprise, que la formation professionnelle vit sous la contrainte du marché de la formation et, par conséquent, du prescripteur c'est-à-dire les conseils régionaux. Les choses se décident en amont, entendu avant qu'elles n'entrent en prison, pour être confiées aux formateurs.

L'apprentissage du métier se vérifie par l'évaluation finale, seul gage de réussite de la formation professionnelle. Il ressort de cette catégorie qu'il existe des rapports à la formation professionnelle alors que les rapports « au métier » sont peu exprimés, voire niés, ce qui questionne l'enjeu didactique qui semble se diluer dans un ensemble d'autres enjeux.

Catégorie 2 : rapports des formateurs à la prison

Catégorie 2	Sous-catégories 2
Rapports des formateurs à la prison	Aprioris
	Liberté
	Responsabilités
	Collaboration
	Subordination
	Réinsertion du détenu
	Vie du détenu
	Expérience
	Milieu
	Cordialité
	Sécurité

Cette catégorie est en réalité le fil rouge de nos conversations avec les répondants. En ce sens, nous n'avons pas abordé de manière spécifique les rapports à la prison, mais ces derniers ont été exprimés au fur et à mesure des entretiens. Cependant, notre première question fut, généralement, de demander quels aprioris les répondants avaient sur la prison.

Les sous-catégories se répartissent de la manière suivante :

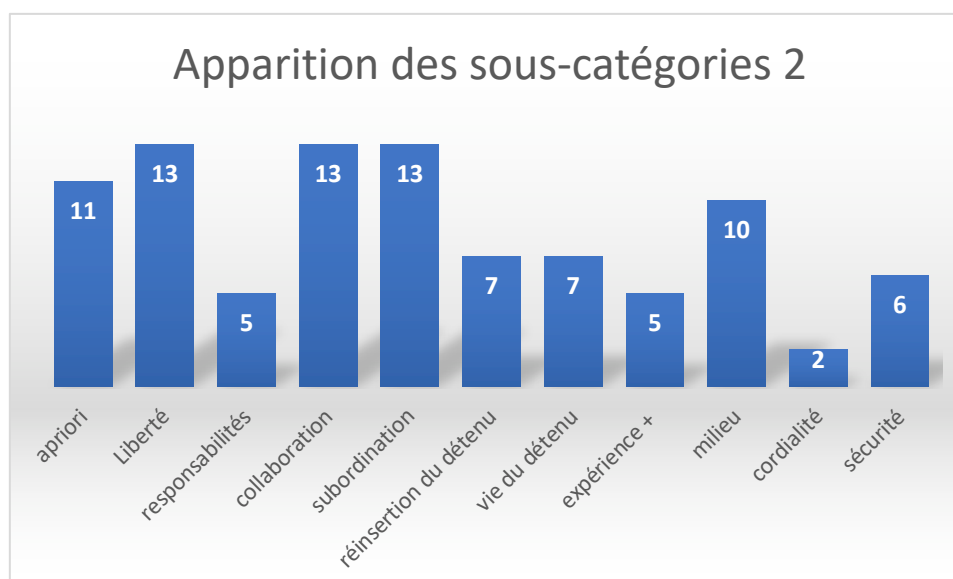


Figure 25 : Distribution des sous-catégories de la catégorie 2 « rapports des formateurs à la prison » en nombre de répondants

Nous constatons une hétérogénéité dans les rapports – ou relations – des formateurs à la prison. Les répondants font consensus relativement à leur collaboration avec l'administration pénitentiaire tout autant qu'avec le fait qu'ils soient subordonnés à cette dernière.

Lorsqu'ils parlent du milieu carcéral, pour la majorité d'entre eux, les avis sont multiples, ce qui ne nous a pas permis de délimiter cette sous-catégorie.

Bien que certaines sous-catégories ne soient que très rarement évoquées, il nous a semblé qu'elles méritaient d'être repérées. Même si nous avons posé la question à propos des aprioris qu'avaient les répondants sur la prison, tous n'ont pas répondu. Nous faisons remarquer qu'à ce propos, nous avons dû modifier notre question en raison de la connotation négative perçue par le terme « apriori ». Nous avons par conséquent parlé d'idées plutôt que d'aprioris.

Aprioris. Une première approche est caractérisée par la méconnaissance des répondants du milieu carcéral. Cette ignorance a, en certains cas, généré « un petit peu d'appréhension » (entretien 3, L. 95) sinon des idées négatives véhiculées par le « 20H de Pujadas sur des histoires de viols de minots » (entretien 8, L. 91). C'est aussi animés par la curiosité que certains répondants ont abordé la question des aprioris, curiosité qui a favorisé « l'envie d'avoir ma propre vision et mon propre jugement » (entretien 12, L. 10). La rencontre avec le milieu carcéral dans l'exercice du métier de formateur des personnes interrogées s'est faite, comme nous le précise la présentation des répondants, au gré du hasard, avec pour motivation principale le besoin de trouver du travail.

Expérience positive. Peu expriment l'expérience de travailler ou d'avoir travaillé en prison. Parmi ceux qui abordent cette sous-catégorie, il est question de « quelque chose de très enrichissant » (entretien 1, L. 224), et, de manière plus générale, « de très positif professionnellement et humainement » (entretien 8, L. 84). Seulement 5 répondants ont exprimé leur métier en prison comme étant une expérience positive.

Milieu. La prison en tant que milieu a été évoquée par 10 répondants, considérant la prison comme un espace, comme un système ou comme un environnement.

E2 a abondamment abordé la prison, dans tous les aspects énoncés.

Lorsqu'il s'agit d'espace, les répondants expriment le fait qu'il y ait « toujours une porte, un mur, une barrière » (entretien 2, L. 183) ou expliquent le chemin pour se rendre dans leur salle

J'ai trois portes à passer. Je dois pratiquement traverser tout l'établissement. J'ai la porte une ou j'ai la fouille, on vérifie mon sac, je passe au détecteur de métaux, je donne mes papiers d'identité. Donc là j'ai un sas à passer avec trois portes puis je passe une cour où il y a tout le côté administratif (...). Je franchis une deuxième porte où là j'ai un sas de deux portes à passer. Là, on me remet mes clés et mon API et après je dois encore remonter tout un long couloir, un couloir extérieur qui est bordé de murs. J'arrive aux ateliers. A partir de là j'ai mes clés, j'ouvre la grille et j'ai mes clés, j'ouvre mon atelier (entretien 6, L. 25).

Lorsque la prison est évoquée en tant que ce que nous nommons « système », il s'agit « des codes du milieu carcéral » (entretien 4, L. 160), « d'une espèce de système qui régule le négatif » (entretien 2, L. 147). Le système carcéral est « abrutissant » (entretien 6, L. 148) pour les détenus et usant pour les formateurs (entretien 8, L. 190). Cependant, le système est aussi mentionné comme « facilitateur et très à l'écoute » (entretien 10, L. 10) des personnes détenues. La prison comme environnement est perçue comme « phagocytante », aussi bien pour les personnes qui y travaillent que pour les personnes détenues (entretien 2, L. 172 et L. 184). C'est un milieu oppressant (entretien 6, L. 138) où « il y a beaucoup de promiscuité et de précarité » (entretien 8, L. 69) et dans lequel il faut être vigilant car violent.

Liberté. Ce dessin de la prison, bien que peu souvent abordé, est d'autant révélé en termes de liberté. Seul E3, formateur en Agent d'Entretien du Bâtiment dans une maison d'arrêt, nous dit bénéficier d'une liberté quasi totale. Tous les autres répondants nous disent que leur liberté est restreinte dans la conduite de leur formation, notamment qu'il n'est pas possible « de faire les séances de pratiques quand je le veux » (entretien 1, L. 36). Le manque de liberté s'exprime au regard des déplacements « parce que le milieu carcéral, on peut attendre une heure qu'on nous ouvre une porte » (entretien 7, L. 54). Plus généralement, « quand on a un job normal, on a envie d'aller respirer l'air à l'extérieur, on prend 5 minutes et puis on va respirer l'air (entretien 12, L. 54). Bien que chacun ait abordé le rapport à la prison en termes de liberté, les personnes interrogées n'ont pas été très éloquentes à ce propos.

Collaboration. Même si la prison est vécue comme restrictive de liberté, il existe une collaboration entre les répondants et l'administration pénitentiaire. Cette collaboration s'exprime d'une part au regard du recrutement des stagiaires. A noter que nous avons posé la question « comment sont recrutés les stagiaires ? ». Bien que tous les formateurs ne nous disent pas participer au recrutement, c'est en concertation entre l'administration pénitentiaire et l'organisme de formation que les recrutements sont effectués. Les détenus qui demandent à faire la formation sont sélectionnés par « le lieutenant ATF, donc chargé des formations, qui proposait des gens » (entretien 11, L. 98), puis passent un entretien avec soit le formateur, soit le responsable de formation, soit les deux qui émettent un avis. Ensuite, « c'est une décision collégiale » (entretien 6, L. 21), c'est-à-dire que les détenus « sont classés en CPU, les Commissions Disciplinaires Uniques » (entretien 9, L. 28).

D'autre part, la collaboration est évoquée dans la relation avec le personnel pénitentiaire, principalement le SPIP (service pénitentiaire d'insertion de probation) et les surveillants. E1 nous livre que les surveillants sont aidants par le fait qu'elle n'est pas « seule face à des personnes qui peuvent parfois péter les plombs ou disjoncter » (entretien 1, L. 69). Cette

collaboration avec le personnel de surveillance paraît être incontournable, entendu que « la clé de réussite pour le formateur, c'est de brosser le surveillant dans le sens du poil » (entretien 4, L. 131). E5 confirme ces propos en ajoutant à propos des surveillants qu'ils « facilitent un peu la vie et nous, en échange, on ne leur demande rien de compliqué » (entretien 5, L. 194). La bonne relation avec les personnels pénitentiaires est gage de faveurs au regard de la formation « Parce que j'entretiens de bonnes relations avec le chef des ateliers, il a fait la démarche auprès du responsable des salles informatiques pour que je bénéficie trois jours par semaine d'une salle informatique » (entretien 12, L. 38).

La relation avec le SPIP se fait soit à l'initiative du formateur, en de rares occasions, soit en raison du dispositif de formation qui la nécessite, comme c'est le cas de la formation conduite par E9 (« préparation à la sortie ») qui nous dit que « ce qui avait été décidé dans un premier temps, c'est que les CPIP⁶² préconisent c'est-à-dire qu'ils repèrent, parmi les personnes qu'ils gèrent, les personnes qui pourraient correspondre au profil » (entretien 9, L. 33), mais note cependant que « le SPIP étant complètement sous l'eau en ce moment, ce n'est pas envisageable ». E10, responsable de formation, « va se mettre en lien avec le SPIP qui va se mettre en lien avec la mission locale ou Pôle emploi » (entretien 10, L. 65) lorsqu'il s'agit de proposer une suite aux personnes détenues après leur libération. A remarquer que l'organisme de formation au nom duquel répond E10 propose également des formations à l'extérieur. De la bonne conduite des formations et de l'attitude du formateur dépend le soutien de l'administration pénitentiaire « comme à la MA ça s'est bien passé, ils m'ont donné une surface de 110 m² où là j'ai dû avoir un vrai plateau technique » (entretien 3, L. 24), « comme ils voient que je suis sérieux et que tout fonctionne bien, je suis gâté » (entretien 4, L. 252).

Cependant, malgré l'esprit collaboratif de la prison, E7 (responsable de formation) constate un manque de travail en commun avec les surveillants qui portent un regard négatif sur le fait de former des détenus, dans le sens « vous les occupez, mais ils s'en fichent » (entretien 7, L. 90) et qui déplore que « les unités de soin, sous prétexte de secret professionnel, ne viennent jamais en commission » (entretien 7, L. 88).

Subordination. En contraste avec la sous-catégorie « collaboration » apparaît une sous-catégorie « subordination » qui s'exprime en termes de souveraineté de l'administration pénitentiaire relative à toutes décisions : recrutement des stagiaires, déclassement et relations avec les anciens stagiaires.

⁶² Conseiller Pénitentiaire d'Insertion et de Probation

Malgré une concertation avec l'organisme de formation et/ou le formateur, « au final, c'est eux qui donnent l'autorisation » (entretien 3, L. 121), que cela concerne le recrutement ou le déclassement (le fait de sortir une personne de la formation). Toutes les personnes interrogées nous diront « voilà, c'est pas moi qui ai le mot de la fin » (entretien 6, L. 42).

Une autre forme de subordination s'exprime au regard de l'autorité de la prison. Seul E2 nous dit que « l'administration pénitentiaire n'avait pas de prise sur [lui] » (entretien 2, L. 37). Il justifie cela par le fait qu'il est sous-traitant de l'organisme de formation qui était porteur du marché ce qui lui « a permis un grand confort dans le sens où personne n'avait de prise sur [lui] » (L. 35).

D'une manière générale, la prison décide de tout, d'autant que « le milieu pénitentiaire c'est un endroit où il faut obéir » (entretien 6, L. 108) et que « si tu ne respectes pas le cadre, tu ne peux pas bosser (entretien 8, L. 96). Cette autorité peut avoir une influence sur l'organisme de formation dans la mesure où « Si le milieu carcéral a envie de, en parlant poliment, mettre des bâtons dans les roues aux centres de formation pour X ou Y raisons, ils peuvent le faire » (entretien 10, L. 132), mais également sur le formateur « parce que du jour au lendemain, ils peuvent très bien dire que le formateur va pas » (entretien 10, L. 146). Si l'organisme de formation ou le formateur va au-delà de son rôle, « on se prend une volée de bois vert en disant restez à votre place » (entretien 12, L. 75).

E3 a la particularité de parler de l'administration pénitentiaire comme étant son employeur : « et j'ai eu 3 patrons » (entretien 3, L. 113).

Cordialité. Nous faisons remarquer que ce même répondant a fortement évoqué un lien que nous avons qualifié de cordial avec le personnel pénitentiaire au point de considérer faire partie de l'administration (entretien 3, L. 138). Il en va de même pour E5 qui nous dit « Mon chef de détention m'a dit que ce soit (OF) ou pas, moi je vous demande vous » (entretien 5, L. 154). Cette sous-catégorie est peu évoquée, sinon par ces deux répondants, mais il nous a semblé important de l'identifier comme étant une exacerbation des liens de collaboration avec la prison.

Responsabilités. Si tous les répondants ont évoqué la subordination à la prison, seulement 5 ont abordé la notion de responsabilités exprimée au regard des stagiaires qui justement sont sous la responsabilité du formateur (entretien 2, L. 65). A ce titre, les formateurs sont seuls avec les stagiaires. La responsabilité est cependant limitée lorsqu'il s'agit de faire remonter un détenu en cellule « parceque là, il ne se fera pas écraser par une voiture » (entretien 1, L. 53). Selon E2, les responsabilités ne doivent pas être confondues et « Le formateur, il peut pas être un spécialiste de la prison. Le spécialiste de la prison c'est le responsable de la sécurité, le responsable de la gestion de la prison, celui qui s'occupe de la prison » (entretien 2, L. 193).

Sécurité. La sous-catégorie « sécurité » est, en quelque sorte, une variante de la sous-catégorie « responsabilité ». Seulement 6 personnes interrogées l'ont évoquée au regard de leur propre sécurité et de celle de l'établissement, en général.

E2 apporte une critique à l'aspect sécuritaire de l'établissement en précisant que la prison ne doit pas inviter « les personnels extérieurs à se présenter dans son établissement en ne se présentant pas au contrôle. Parce que ça, c'est un vrai problème sécuritaire » (entretien 2, L. 140) tout autant qu'à propos de la sécurité même du formateur qui « n'avait absolument pas l'assistance d'un quelconque service d'accompagnement à la sécurité » (L. 64). E3 rejoint cette idée « qu'il n'y a pas de sécurité par rapport à l'endroit où vous êtes » (entretien 3, L. 141).

E7 apporte elle aussi une critique, au regard de la potentielle dangerosité des stagiaires et précise « qu'à un moment, on peut mettre en danger la personne et on peut aussi mettre en danger le formateur qui sait pas forcément ce qu'a la personne et quel traitement elle peut avoir » (entretien 7, L. 89). Elle soulève également un problème de sécurité relative aux locaux de la formation, qui peuvent être dangereux pour la santé du formateur (L. 100). E4 et E6 soulignent qu'ils travaillent avec des « outils qui coupent » (entretien 6, L. 78), avec « des choses quand-même qui peuvent être dangereuses » (entretien 4, L. 165). Ils nous disent qu'ils ont *quand-même* un API (appareil de protection individuelle), tout comme E9 qui « se balade quand-même avec une alarme » (entretien 9, L. 84).

E13, quant à lui, estime que « on est tellement sécurisé, on a constamment une alarme sur nous (...), en trente secondes, il y a six surveillants à la porte » (entretien 13, L. 147).

En plus de la potentialité dangerosité des stagiaires, les répondants, pour sept d'entre eux, ont évoqué un rapport à la prison au regard de la vie du détenu.

Vie du détenu. E5 résume en disant que « la vie en prison, c'est vraiment particulier » (entretien 5, L. 176). Les particularités de vivre en prison sont relatives « aux violences verbales » (entretien 1, L. 228), aux difficultés pour la personne détenue d'avoir accès aux soins médicaux, par exemple « pour avoir un rdv chez le dentiste, il lui fallait 6 mois » (entretien 2, L. 63) ou à la monotonie des journées parce que « qu'il fasse beau, ça ne change pas grand-chose. Ils vont rester un peu plus en promenade, mais c'est tout » (entretien 5, L. 177). En ce sens, participer à une formation permet aux détenus d'avoir « une vie plus sympa » (entretien 7, L. 163). Cependant, la vie carcérale est aussi évoquée sous un aspect positif, notamment que les détenus « peuvent faire des tournois de pétanque, des tournois de belote, de l'atelier vidéo » (entretien 5, L. 270) ou encore que « on est maintenant dans une politique du détenu qui fait ce qu'il veut » (entretien 7, L. 68).

Cette vision de la détention est soulignée par E1 pour qui travailler en prison « permet aussi de voir des choses non dites, comme le fait qu'il n'y ait pas de téléphone en prison alors qu'on sait très bien que tout le monde a un téléphone » (entretien 1, L. 225). Finalement, la vie en détention ne serait pas si difficile dans la mesure où « quand ils ne sont pas en formation quand ils ne sont pas à l'atelier en train de travailler ils peuvent circuler dans les coursives de l'étage dans lequel ils sont, c'est-à-dire il y a une salle de repos, une cuisine générale dans laquelle ils peuvent faire la cuisine ensemble, ils peuvent discuter ensemble » (entretien 12, L. 34).

Réinsertion du détenu. La prison est peu exprimée en tant que lieu de vie tout autant qu'en tant que lieu de réinsertion de la personne incarcérée. Là encore, sept répondants ont abordé cet aspect de la détention. D'une manière générale, la prison n'est pas perçue comme un lieu favorable à la réinsertion. L'expression de cette sous-catégorie vient en réponse à notre question à propos précisément de la réinsertion de la personne détenue et de la situation idéale. Pour les personnes qui ont évoqué la prison comme lieu de réinsertion, bien que des moyens sont mis en œuvre comme « la formation scolaire de la formation pro. » (entretien 5, L. 271), « la prison est dans son rôle, mais elle ne le tient pas assez » (entretien 5, L. 281). E7, responsable de formation, revient sur la vie du détenu en précisant qu'il « peut rester couché toute la journée dans sa cellule et du jour au lendemain sortir. Je ne trouve pas ça très rassurant pour sa réinsertion » (entretien 7, L. 64).

Synthèse de la catégorie 2 : rapports des formateurs à la prison

Les relations des formateurs à l'administration pénitentiaire sont autant collaboratives que soumises à la souveraineté de cette dernière, principalement au regard du recrutement et du déclassement des stagiaires pour lesquels le formateur est concerté, donne son avis, mais ne décide pas. Par ailleurs, la prison ne lui donnera pas les raisons pour lesquelles telle ou telle décision a été prise. L'institution pénitentiaire peut faire preuve de « crise d'autorité ». Cette subordination à la prison est vécue par les répondants comme une obligation de répondre aux exigences de l'établissement. Ceci semble affecter leur liberté, qu'elle soit individuelle ou pédagogique. Il n'est pas possible pour un formateur de mener les formations à sa guise.

Quels que soient leurs aprioris, ceux-ci ne paraissent pas influencer les répondants quant à leur rapport à la prison. Cependant, peu évoquent leur pratique en prison comme une expérience riche.

De même que peu parleront de la prison comme lieu de vie ou comme lieu de réinsertion. Lorsque la prison est mentionnée en ces termes, c'est un avis plutôt négatif qui émerge. La prison est perçue comme un milieu coercitif, phagocytant, tout autant pour ses pensionnaires

que pour les formateurs. Pourtant, les répondants n'estiment pas en majorité que ce soit un milieu dangereux au sein duquel la sécurité n'est pas assurée. La sécurité est remise en question par deux répondants (E2 et E7).

Les rapports à la prison sont plutôt unanimes, quels que soient l'établissement et le répondant. Il ressort que de ces rapports dépendent l'existence du système didactique et son fonctionnement. Seul E2 apporte une critique en tous points au système carcéral. Son statut de sous-traitant lui procure une liberté qu'il pense que les formateurs titulaires du marché de la formation n'ont pas. Malgré ses résistances à l'institution, rien ne nous permet de penser qu'elles aient eu des conséquences favorables au déroulement de la formation. Par contre, nous savons que la formation qu'il conduisait n'a pas été renouvelée.

Ce point questionne ce que nous pourrions définir comme une obligation d'assujettissement des formateurs à la prison et renforce l'idée selon laquelle tout assujettissement paraît nécessaire à la survie du système didactique.

Catégorie 3 : influence du milieu carcéral sur la formation professionnelle

Catégorie 3	Sous-catégories 3
Influences du milieu carcéral sur la formation professionnelle	Favorable à l'organisation
	Défavorable à l'organisation
	Favorable au fonctionnement
	Défavorable au fonctionnement
	Aucune
	Milieu empêchant

Afin de faire s'exprimer les personnes interrogées, nous leur avons demandé de nous parler des difficultés ou facilités qu'elles rencontraient, également de nous décrire les locaux et le matériel à disposition. Lorsqu'un simple descriptif nous a été donné, nous avons relancé en leur demandant leur avis ou leur satisfaction.

Les sous-catégories se répartissent de la manière suivante :

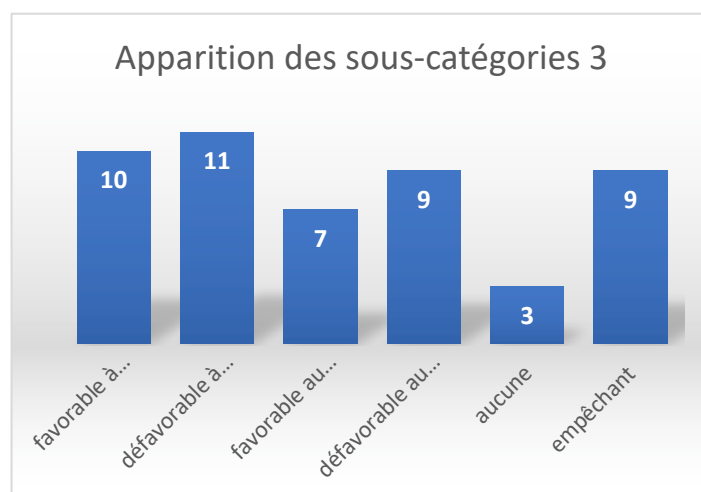


Figure 26 : Distribution des sous-catégories de la catégorie 3 « influence de la prison sur la formation professionnelle » en nombre de répondants

Nous entendons par « organisation » la mise en place et par « fonctionnement » la mise en œuvre.

Il paraît intéressant pour cette catégorie de préciser de quelle manière les sous-catégories apparaissent, répondant par répondant. En effet, l'énoncé des sous-catégories sous-tend des contradictions dans la mesure où nous raisonnons en termes d'influences favorables et défavorables.

Nous livrons le tableau suivant :

	favorable à l'organisation	défavorable à l'organisation	favorable au fonctionnement	défavorable au fonctionnement	aucune	empêchant
E1	x	x	x	x	x	x
E2	x	x		x		x
E3	x			x		
E4	x	x	x	x		x
E5	x	x	x	x	x	x
E6	x		x			
E7	x	x	x	x		x
E8		x		x		x
E9	x	x		x		x
E10		x		x		
E11		x				x
E12	x	x	x			
E13	x	x	x		x	x

Figure 27 : Tableau récapitulatif de la distribution des sous-catégories de la catégorie 3 « influence de la prison sur la formation professionnelle » répondant par répondant

Seuls E1 et E5, respectivement formatrices en APH dans une maison d'arrêt et en logistique dans un centre pénitentiaire, ont évoqué toutes les sous-catégories.

Nous remarquons que tous les répondants parlent de l'influence de la prison sur l'organisation des formations. 8 personnes interrogées estiment que le milieu carcéral est tout autant favorable que défavorable à l'organisations des formations. Seul E11, formateur « peintre » dans une maison d'arrêt, n'évoque pas l'influence du milieu carcéral sur le fonctionnement de la formation. Parmi les 12 répondants qui l'ont évoquée, 4 estiment que l'influence de la prison est tout autant favorable que défavorable au fonctionnement des formations. Enfin, E6, formateur en menuiserie dans un centre de détention, est la seule personne à ne considérer la prison que comme un milieu favorable à l'organisation et au fonctionnement des formations.

Organisation favorable. Les répondants considèrent que la prison favorise l'organisation des formations en termes de mise à disposition de matériel et de locaux. Lorsqu'ils s'expriment en ce sens, il est question « d'un bel atelier avec tout ce qu'il faut comme machines lourdes, machines industrielles, des outils portatifs, des outils à main, on a un vestiaire pour qu'ils puissent se changer, on a une salle de classe, un bureau pour moi » (entretien 6, L. 80).

E1, formatrice en APH dans une maison d'arrêt, n'aborde pas la question des bonnes conditions matérielles, mais évoque la prison comme étant aidante en termes de discipline « de par le cadre qu'ils mettent » (entretien 1, L. 69). E3 (formateur AEB en maison d'arrêt) et E4 (formateur peintre en centre de détention), outre les locaux et le matériel, nous disent qu'il est possible de faire travailler les stagiaires dans l'établissement « parce que c'est un vieux CD donc il y a beaucoup de travaux à faire » (entretien 4, L. 126).

E7, responsable de formation, qui nous dit aussi avoir « de bonnes infrastructures pour faire de la formation » (entretien 7, L. 95), souligne également que pour 800 détenus, il existe une dizaine de formations pour l'année (entretien 7, L. 20).

E9, qui conduit une formation « préparation à la sortie » dans deux maisons d'arrêt, aborde l'organisation « une fois par mois de table ronde où se retrouvent les organismes de formation, Pôle Emploi, la mission locale, le SPIP » (entretien 9, L. 113).

Pour E13, qui intervient sur des modules de la formation AEB en maison d'arrêt et en centre de détention, qui bénéficie également d'une infrastructure nécessaire, les aménagements horaires sont favorables « parce que c'est plus facile pour tenir les gars, six heures d'affilé » (entretien 13, L. 82).

E2, formateur AEB en maison d'arrêt, nous dira que globalement est possible en prison de permettre à un individu « d'améliorer ses compétences professionnelles et sociales » (entretien 2, L. 21 et 26).

Organisation défavorable. L'influence de la prison est défavorable à l'organisation des formations professionnelles en termes de conditions matérielles. Pour E1, qui n'avait pas fait

référence aux conditions matérielles en ce qu'elles pouvaient être favorables, il est compliqué d'organiser ses temps de formation et nous dit « j'ai mon matériel qui est pas du tout dans ma salle, j'ai mes produits qui sont sous clés dans une autre salle, j'ai les outils dans une autre salle encore. Donc pour organiser une séance de pratique c'est galère ! » (entretien 1, L. 37). E2, qui nous avait simplement dit disposer d'un plateau technique, souligne que « ça a été d'une complexité monstrueuse de pouvoir faire entrer un ordinateur et un vidéoprojecteur pour animer des séquences de formation » (entretien 2, L. 85). Globalement, les répondants qui émettent un avis défavorable relativement aux conditions matérielles soulèvent des inconvénients structurels (« j'ai une grande salle qui a comme inconvénient de ne pas avoir de fenêtre » entretien 5, L. 98) comme organisationnels (« je change de salle tous les après-midis », entretien 9, L.62).

En fait, « En prison, c'est plutôt assez sommaire c'est-à-dire qu'on a une salle et de temps en temps on a aussi une salle de formation théorique, de temps en temps, ça dépend des centres » (entretien 10, L. 33).

Ce défaut d'organisation se retrouve également dans la gestion du temps. En ce sens, « ce qui est pénible à vivre (...) certains détenus ne peuvent pas se croiser (...). Et là, sur une journée de six heures, je perds plus de 50% de mon temps » (entretien 13, L. 121). E13 fait ici référence au chantier école. Parfois plus largement, « sur 6 mois, c'est trop court » (entretien 4, L. 67).

Par ailleurs, la prison peut avoir une influence défavorable en termes d'orientation des détenus vers une formation, et « l'administration pénitentiaire, là-dessus, a une gestion (...) catastrophique » (entretien 2, L. 31). E2 nous explique que des personnes qui n'étaient pas encore jugées pouvaient être placées en formation préqualifiante, malgré le risque de partir « pour 15 ans de ballon ».

Enfin, trop peu de formations sont conduites dans les établissements pénitentiaires, par exemple « en Île-de-France, sur un établissement comme (ville) où on a 1200 détenus, ils ont trois formations, mais trois formations qui ne durent pas toute l'année » (entretien 7, L. 19).

Inévitablement, l'organisation des formations influe sur leur fonctionnement.

Fonctionnement favorable. Comme nous le montre le tableau, 7 personnes interrogées attribuent à la prison une influence favorable au fonctionnement des formations qui s'exprime le plus souvent au regard des possibilités pour les stagiaires de pratiquer. E4 (formation peintre en CD), E6 (formation menuiserie en CD), E7 (responsable de formation), E12 (formation AEB en MA) et E13 (modules de formation AEB en MA et CD) le soulignent de manière significative. Outre le fait « qu'ils pratiquent parce qu'ils ont des plateaux techniques » (entretien 7, L. 110), les apprenants ont parfois l'occasion d'effectuer des travaux au sein même

de l'établissement, comme « faire une partie d'un mur du stade de la prison » (entretien 4, L. 108), « faire des tables pour la formation cuisine » (entretien 6, L. 90) ou encore « rénover un bureau de gradés » (entretien 13, L. 50).

Fonctionnement défavorable. Pour autant, la prison est pour 9 répondants défavorable au fonctionnement des formations. A nouveau, le fonctionnement des formations est soumis aux conditions matérielles : salle trop petite, matériel restreint ou absent, localisation des locaux inadaptée.

Ainsi, en fonction des formations, donc des répondants, « C'est pas une salle qui se prête à du collectif » (entretien 9, L. 55), le matériel pouvait être « bloqué en quarantaine pendant 15 jours » (entretien 2, L. 54) ou alors « il n'y a pas de portes vitrées. (...) il n'y a pas de supports pour appliquer la peinture » (entretien 4, L. 186) et encore « le point négatif d'avoir une salle en détention, c'est qu'il y a toujours des distractions au moment des promenades » (entretien 8, L. 123).

Ce qui nous conduit à exprimer ce qui empêche la conduite des formations et en quoi. 9 personnes interrogées ont évoqué cette sous-catégorie.

Empêchant. Il est question de formations qui ne peuvent être conduites en prison ou de certains apprentissages au sein d'une formation impossible à mettre en œuvre.

Les raisons de ces empêchements sont relatives aux conditions matérielles, comme nous l'explique E5 à propos du permis cariste initialement prévu dans le titre professionnel magasinier et qui nous dit « on n'a pas pu le mettre en place en prison, matériellement, c'était pas possible » (entretien 5, L. 185). Ce même constat est posé par E11 qui, dans le cadre de la formation peintre qu'il mène, n'a pu mettre en œuvre « la partie sur les échafaudages » (entretien 11, L. 59). E13 rencontre le même empêchement dans la formation AEB, précisément « on n'est pas équipé en prison pour faire de la domotique » (entretien 13, L. 78).

D'autres formations ne peuvent être conduites en prison, comme une formation maçonnerie pour laquelle, « entreposer du matériel, ça prend énormément de place » (entretien 4, L. 221). Cependant, E7 nous livre que « à part mécanique camion parce que les camions ne rentreraient pas, on peut proposer un tout » (entretien 7, L. 96).

Ces empêchements peuvent être inhérents à la position de l'administration pénitentiaire qui refuse des propositions (E5, L. 187) ou qui transfère un détenu avant qu'il n'ait terminé sa formation (E8, L. 72), mais également à l'organisation d'un établissement qui peut entraîner que « quand les surveillants en charge des ateliers ne sont pas là, j'ai pas accès aux ateliers » (entretien 11, L. 91).

Enfin, il existe des empêchements au regard du profil carcéral du public qui implique « qu'on va pas prendre quelqu'un qui a encore quinze ans à faire » (entretien 13, L. 137).

Aucune. Enfin, 3 des répondants considèrent que la prison n'a aucune influence sur les formations dans la mesure où elle « peut être un lieu de formation comme un autre » (entretien 1, L. 73) et nous disent ne pas faire de différences entre former un public carcéral ou libre dans le sens où « le contexte n'a aucune différence » (entretien 13, L. 34).

Synthèse de la catégorie 3 : influence du milieu carcéral sur la formation professionnelle

L'évocation de cette catégorie nous révèle des disparités d'organisation et de fonctionnement des formations professionnelles. Les responsables de formation (E7 et E10) nous confirment qu'en effet, « les choses » ne sont pas les mêmes selon les établissements pénitentiaires. 12 répondants, exception faite de E6, soulignent des influences favorables tout autant que défavorables, voire empêchantes. Les formations professionnelles dépendent donc de la position d'une administration pénitentiaire à son égard, que nous révélerons dans la catégorie 7 « rapports de la prison à la formation professionnelle ».

Bien que les formateurs disent que la prison est favorable au fonctionnement et à l'organisation des formations, nous apprenons au fil de la discussion que finalement, c'est grâce à leurs stratégies qu'ils pallient les limites du milieu carcéral. Nous exprimerons les tactiques mises en œuvre dans la catégorie 8 « adaptations des formateurs ».

Nous pouvons nous demander pourquoi la prison, alors qu'elle décide que *cette* formation sera conduite en *cet* établissement ne met pas toute l'infrastructure pédagogique à disposition ? pourquoi ne pas choisir une autre formation, plus adaptée au contexte ?

Catégorie 4 : relation entre les formateurs et les apprenants

Catégorie 4	Sous-catégories 4
Relations entre les formateurs et les apprenants	Autorité
	Échanges
	Empathie
	Connaissance du public
	Gestion du groupe

Nous n'avons pas posé de questions précises à ce propos, à l'exception de « la connaissance du public » qui vient en réponse à la question : « connaissez-vous le profil de vos stagiaires ? ».

C'est donc spontanément que cette catégorie est apparue, au fil des réponses données à nos questions relatives au déroulement des formations. Le plus souvent, c'est à l'issue de « comment vous faites », donc de faire exprimer la pratique des formateurs, qu'outre des descriptions sur le contenu enseigné, le rapport aux apprenants est apparu, naturellement. La catégorie a été abordée également lorsque nous demandions ce que les répondants pensaient du fait de former des personnes détenues ou les questionnions à propos de l'impact que pouvait avoir sur eux le profil carcéral des stagiaires.

Les sous-catégories se répartissent de la manière suivante :

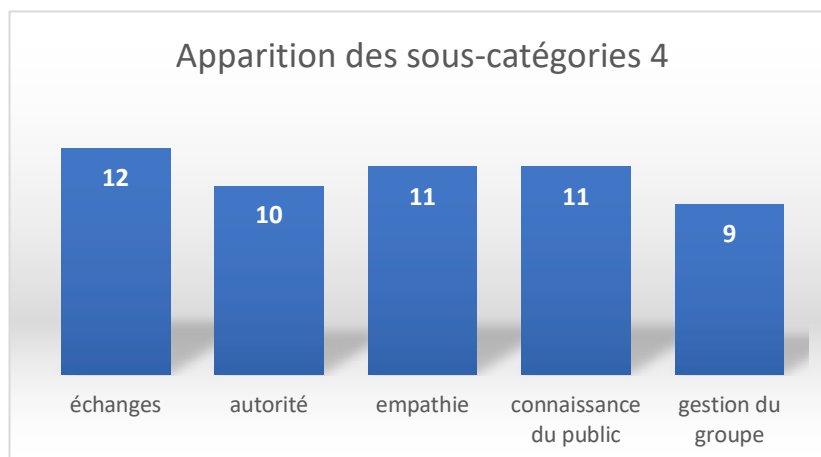


Figure 28 : Distribution des sous-catégories de la catégorie 4 « relation entre les formateurs et les apprenants » en nombre de répondants

On remarque que les répondants expriment diverses relations avec les apprenants de manière assez homogène.

Échanges. Les échanges ont globalement été mentionnés par les personnes interrogées. Il s'agit du type de discussions que les formateurs ont avec les stagiaires et de la manière dont ils les abordent.

Les échanges avec les stagiaires sont importants et permettent « de créer des affinités avec les stagiaires » (entretien 4, L. 247). Les échanges peuvent donc sortir du cadre de la formation, « il y a donc des moments où tu vas digresser » (entretien 8, L. 161) et porter sur « de l'instruction générale » (entretien 12, L. 47). Il est aussi question dans ces échanges de répondre aux attentes des stagiaires « parce qu'ils ont besoin de vider leur sac » (entretien 5, L. 178) ou qu'il est nécessaire de « prendre un temps pour faire descendre cette pression-là » (entretien 9, L. 88).

Approcher le public carcéral semble être délicat, car « si les gars n'ont pas le moral, si la veille ils ont vu leur avocat, ils ont appris une mauvaise nouvelle » (entretien 12, L. 30), « il faut de la pédagogie parce qu'il ne faut pas se braquer avec les détenus » (entretien 7, L. 55). Ce qui

implique que les formateurs autorisent les discussions entre stagiaires et parfois y prennent part, font preuve de diplomatie même quand il est question d'apporter une critique aux réalisations des apprenants « histoire de débattre » (entretien 11, L. 201).

Empathie. Ces échanges sont construits sur l'empathie, sous-catégorie largement évoquée par les répondants. Nous entendons « empathie » comme étant la reconnaissance et la compréhension des autres. Globalement, comme « le milieu carcéral pèse énormément sur le moral des gens » (entretien 6, L. 215), « ils ont vraiment besoin qu'on se rende compte qu'ils sont une personne » (entretien 7, L. 57). La plupart du temps, cette position empathique avec les stagiaires semble être naturelle et présente de l'importance pour les personnes interrogées. Celles-ci reconnaissent que les stagiaires « c'est pas des gens qui arrivent de chez eux, pris leur petit déjeuner (...) et qui arrivent la bouche en fleur » (entretien 6, L. 131), que ce sont pour beaucoup des personnes qui « se retrouvent à nouveaux renvoyées à des difficultés scolaires » (entretien 9, L. 118). Cette attitude des formateurs avec les stagiaires semble être la clé (entretien 5, L. 175), bien qu'il soit également nécessaire de faire preuve d'autorité, sous-catégorie là encore souvent évoquée, bien que succinctement excepté par E1.

Autorité. L'autorité apparaît en premier lieu au regard du cadre à poser avec les apprenants. Ainsi, « le premier jour, je pose un cadre assez rigide » (entretien 1, L. 56). Le fait de poser le contexte semble assoir la crédibilité du formateur aux yeux du groupe, mais également sa réputation pour les futurs stagiaires.

Pratiquement, en plus de « poser un cadre et ne pas le lâcher » (entretien 7, L. 168), l'autorité se manifeste par la possibilité pour les formateurs d'établir un CRI (compte rendu d'incident) et « en général la sanction est rapide, il est exclu de la formation » (entretien 5, L. 60). Cette autorité se manifeste également au regard des exigences du formateur en termes de comportement du stagiaire qui est « obligé à suivre le parcours et à faire ce que je lui demande » (entretien 6, L. 210) et qui se doit d'être à l'heure et propre (entretien 8, L. 61). La discipline paraît être indispensable parce qu'à partir « du moment où vous perdez le contrôle, ça devient un enfer » (entretien 6, L. 162). Enfin de cette autorité dépend la sécurité du formateur parce qu'un « public de détenus (...), il faut toujours s'en méfier. On est sur des formations en cuisine, il y a des couteaux (...) » (entretien 7, L. 58).

Connaissance du public. La connaissance du public n'est que rarement évoquée en ces termes, sous-entendu que le passé « criminel » n'a pas à être connu par les formateurs, selon les personnes interrogées. Pourtant, en certains cas, les raisons pour lesquelles les détenus sont incarcérés sont sues « parce que les surveillants ont décidé d'en parler » (entretien 5, L. 164) ou alors « parce que [les stagiaires] en discutent » (entretien 1, L. 153). En général, les

formateurs ne veulent pas savoir pourquoi une personne est incarcérée « parce qu'on est des êtres humains et que si on apprend la réalité, on ne va pas avoir la même approche » (entretien 10, L. 125).

La connaissance des stagiaires relève de leur parcours scolaire et/ou professionnel, soit parce que les formateurs « leur posent des questions sur leur cursus scolaire et professionnel » (entretien 1, L. 147), soit parce que le parcours est exprimé lors du recrutement. Le niveau des apprenants est le plus souvent « très, très bas » (entretien 4, L. 25). Peu ont déjà travaillé, « même pas un petit contrat (...) donc aucune expérience professionnelle » (entretien 6, L. 154) et il s'agit d'un public « qui est loin de tout ce qui est scolaire » (entretien 10, L. 63).

A propos de la connaissance du parcours carcéral, les réponses sont hétérogènes. Certains formateurs savent « à peu près quand ils sortent » (entretien 5, L. 164), d'autres savent « s'ils sont en mandat de dépôt criminel ou pas » (entretien 11, L. 229), d'autres encore sont informés « s'ils en sont à leur première peine, leur troisième, à combien ils ont été condamnés » (entretien 6, L. 19).

Finalement, les répondants n'ont que très peu d'informations sur les stagiaires, sinon le parcours scolaire et professionnel. Il leur arrive d'avoir des informations sur leur parcours de vie, au gré des discussions, ou ne rien vouloir savoir, pas même « s'ils sont nés à Marseille, Lyon ou Tombouctou » (entretien 13, L. 107).

Les sous-catégories que nous venons de présenter ont un impact sur la gestion du groupe. Cette sous-catégorie est évoquée de manière très succincte.

Gestion du groupe. Cette « notion » de groupe est relative à la manière de travailler, comme E1 qui dit s'appuyer sur une personne qui a déjà de l'expérience pour « aider quelqu'un qui a plus de difficultés » (entretien 1, L. 150). Elle est aussi relative à l'importance de la cohésion du groupe qu'a le formateur, comme E4 pour qui « il faut absolument que le groupe soit solidaire » (entretien 4, L. 85) et qui pour cela est très attentif aux binômes qu'il crée, E6 pour qui il est nécessaire qu'un « gars (...) se comporte bien avec le reste du groupe » (entretien 6, L. 120), E11(L. 122) et E12 (L. 45) qui laissent au groupe du temps en début de journée pour discuter afin d'amorcer le temps de formation dans de bonnes conditions. Les groupes sont hétérogènes en termes de niveau « extrêmement différents » (entretien 8, L. 157) et en termes de « situations plus ou moins délicates » (entretien 5, L. 234).

Synthèse de la catégorie 4 : relations entre les formateurs et les apprenants

Cette catégorie est étroitement liée à la sous-catégorie 1 « compétences du formateur ».

Pour former des personnes détenues, les personnes interrogées font appel à l'autorité tout autant qu'à l'empathie, ceci à travers de la communication. Pourtant, ils n'ont que très peu de connaissances du public de la formation et s'appuient donc sur leurs perceptions pour construire une relation avec leurs stagiaires. Par ailleurs, beaucoup, sinon tous, nous diront les appeler « stagiaires » plutôt que « détenus », bien qu'au fil des entretiens, « détenus » ressorte ou, souvent « les gars ».

Ce déficit de connaissances implique que la relation à l'apprenant est nécessairement corrélée à la perception du milieu carcéral (nous renvoyons le lecteur à la catégorie 2 « rapports du formateur à la prison »), mais à la perception seulement. Bien que certains se dédouanent de tout jugement hâtif, la volonté de ne pas connaître le passif « criminel » des stagiaires peut être le marqueur d'un rapport à la population carcérale que nous proposons de présenter dans ce qui suit.

Catégorie 5 : rapports des formateurs au public carcéral

Catégorie 5	Sous-catégories 5
Rapports des formateurs au public carcéral	Positif
	Négatif
	Neutre

L'expression des rapports à la population carcérale est venue à partir des questions relatives aux aprioris, à l'impact que pouvait avoir la prison sur les répondants ou au regard de leur connaissance des profils des stagiaires. Ce rapport est aussi apparu de manière fortuite, alors qu'il s'agissait de questions à propos de l'évaluation, de l'entrée de matériel ou sur la suite envisageable pour un détenu qui sort de formation.

Nous raisonnons en termes de rapports positif, négatif ou neutre dans la mesure où nous avons préalablement étudié le rapport aux stagiaires.

Les sous-catégories se répartissent de la manière suivante :

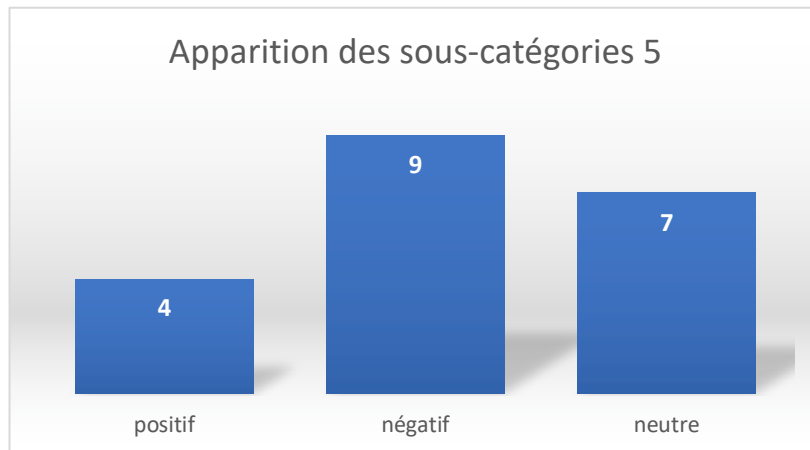


Figure 29 : Distribution des sous-catégories de la catégorie 5 « rapports des formateurs à la population carcérale » en nombre de répondants

E3 et E12 (formation AEB en MA) n'ont pas fait référence à leur rapport au public carcéral. Nous le voyons, les répondants ont majoritairement un avis négatif sur la population carcérale. **Négatif.** Ce dernier est exprimé au regard du détenu en termes de violences, de roublardises, des crimes commis et de sa propension à travailler et se réinsérer.

La population carcérale est perçue comme étant violente du fait du milieu pénitentiaire où « il y a des violences verbales » (entretien 1, L. 228), mais également en tant que telle dans le sens où « les choses que vous pourriez avoir et qu'ils pourraient utiliser comme des armes » (entretien 9, L. 82). Les détenus sont également perçus comme des individus roublards qui « essaient toujours de gruger sur parfois des petites choses » (entretien 1, L. 82) ou qui « trichent beaucoup » (entretien 11, L. 208). D'autre part, il s'agit d'individus « bien préparés par leur avocat, qui ont des discours tout faits, donc ils savent manipuler » (entretien 7 ; L. 168).

Bien que les répondants ne soient pas directement informés du crime commis, le plus souvent parce qu'ils ne veulent pas en être avisés, ce passé est souligné et les formateurs côtoient « les pires salauds de la terre » (entretien 4, L. 210). Ce profil criminel affecte les formateurs, ou plus précisément leurs convictions qui « vont à l'encontre d'avoir un simple contact avec ces gens-là » (entretien 11, L. 234). Au regard de ce profil, certains détenus sont considérés « perdus pour la société » (entretien 5, L. 278).

Par conséquent, la réinsertion d'une personne détenue apparaît, dans certains cas, impossible car « on sait qu'ils sortiront et retourneront dealer » (entretien 13, L. 68). Cet avis n'est pas seulement celui des répondants et il arrive d'entendre des échos « comme quoi ça sert à rien de former des gens comme ça » (entretien 1, L. 212). Ce qui explique qu'il y ait « un fort taux de récidive, de rechute en prison » (entretien 11, L. 196).

La population carcérale apparaît également comme une population « qui ne sait pas travailler » (entretien 13, L. 115), plutôt feignante, qui a « l'impression d'avoir abattu des montagnes quand ils ont travaillé un quart d'heure » (entretien 1, L. 202).

Malgré tous ces avis négatifs, les détenus « se considèrent sur un pied d'égalité » (entretien 5, L. 165).

Positif. Seulement 4 répondants portent un regard positif sur la population carcéral et l'exprime brièvement. Cet avis positif se manifeste par une appréciation des capacités intellectuelles, c'est-à-dire « la chance qu'on a en prison, c'est qu'on est face à des personnes qui cognitivement fonctionnent très bien » (entretien 2, L. 90). Les détenus apparaissent aussi comme des personnes qui font montre de « galanterie, de bonne éducation » (entretien 5, L. 56) et qui « sont polis, gentils (...), reconnaissants » (entretien 9, L. 158). Nous faisons remarquer que pour émettre ces avis, les répondants font plus référence à leurs stagiaires qu'aux détenus en général.

Neutre. Le rapport neutre s'exprime exclusivement au regard du passé du détenu. En réalité, il est plus question d'un désir d'équité avec pour explication « je ne suis ni juge, ni flic » (entretien 2, L. 67) et pour objectif de « faire complètement abstraction » (entretien 4, L. 118) pour travailler dans les meilleures dispositions possibles, que d'une naturelle neutralité.

Synthèse de la catégorie 5 : rapports des formateurs au public carcéral

Nous l'avons dit, lorsque la perception est plutôt positive, la référence est faite aux stagiaires et non à la population en général. La volonté de neutralité vient renforcer la présentation « relations entre les formateurs et les apprenants » par le fait que les formateurs disent les considérer comme des stagiaires et non comme des détenus. Nous pouvons alors penser que les formateurs recherchent un confort moral au regard des apprenants dans la mesure où ils n'ont pas une bonne opinion du public carcéral et usent d'une stratégie volontaire afin ne pas porter de jugement. Nous comprenons mieux l'expression du rôle du formateur formulée dans la présentation de la catégorie 1 « rapports des formateurs à la formation professionnelle », rôle qui oscille entre enseigner un métier et un savoir-être.

Dès qu'un détenu entre dans la salle de cours, il devient un stagiaire. Le rapport des formateurs à la population carcérale change pour devenir conforme à celui de l'École. Il sera intéressant de savoir ce que les personnes détenues disent à ce propos.

Catégorie 6 : rapports des apprenants à la formation professionnelle

Catégorie 6	Sous-catégories 6
Rapports des apprenants à la formation professionnelle	S'occuper
	Avoir un diplôme
	Gagner de l'argent
	Obtenir des remises de peine
	Travailler dans le domaine
	Intérêts connexes
	Pratiquer en formation
	Apprendre

L'apparition de cette catégorie est consécutive à des questions à propos de ce que les répondants pensent du fait de former des personnes détenues, de ce qu'ils pensent leur apprendre et de ce qu'ils savent de l'issue de la formation pour les stagiaires.

Les sous-catégories s'expriment au regard des objectifs que les personnes détenues ont à propos de leur formation et de ce qu'elles envisagent après la formation.

Les sous-catégories se répartissent de la manière suivante :

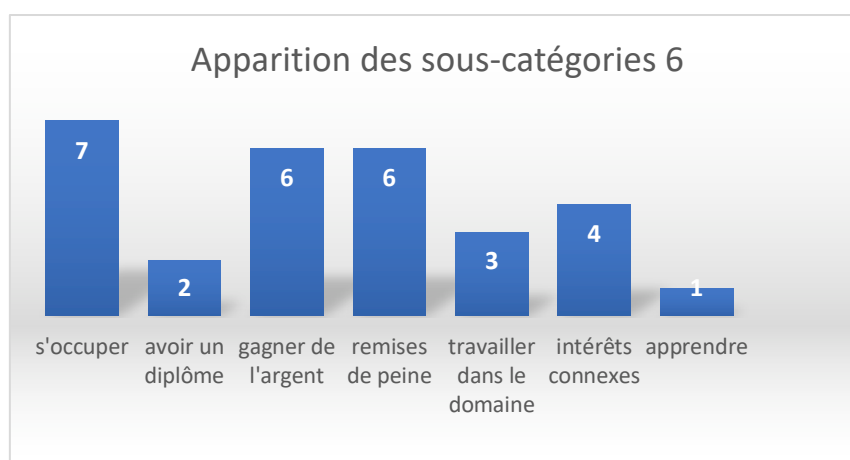


Figure 30 : Distribution des sous-catégories de la catégorie 6 « rapports des apprenants à la formation professionnelle » en nombre de répondants

Il existe une hétérogénéité dans les sous-catégories avec une dominante pour 3 d'entre elles, bien qu'abordées par environ la moitié seulement des répondants. Un seul formateur pense que les apprenants sont en formation pour apprendre quelque chose et seulement 3 estiment que les stagiaires ont envie de travailler dans le domaine enseigné. Cette catégorie n'a pas été souvent évoquée.

S’occuper, gagner de l’argent, remises de peine. Les objectifs principaux pour une personne détenue de suivre une formation sont, selon 10 répondants, s’occuper, gagner de l’argent ou obtenir des remises de peine.

Lorsque ces 3 catégories sont mentionnées, c’est de manière très claire : « leur motivation première c’est de sortir de cellule, c’est de faire quelque chose » (entretien 8, L. 43), « on sait très bien qu’il y a des détenus qui sont un peu consommateurs de formations parce qu’ils sont payés » (entretien 7, L. 25), « pour les détenus, c’est le moyen d’obtenir des grâces » (entretien 2, L. 120).

Travailler dans le domaine. Lorsque la volonté pour un stagiaire de se former est exprimée au regard de vouloir travailler dans le domaine, seulement 3 répondants soulignent cette sous-catégorie à titre d’exemple, comme « Ruben (...) il veut continuer là-dedans » (entretien 4, L. 152) ou d’une manière presque ironique à propos de motivations déclarées par les détenus lors de l’entretien de recrutement au cours duquel il est dit « c’est toujours parce qu’on a envie d’apprendre un métier » (entretien 13, L. 64). L’objectif d’obtenir un diplôme est « pour une satisfaction personnelle » (entretien 4, L. 153) ou signe « une prise de conscience de quelque chose » (entretien 12, L. 64) du stagiaire.

Intérêts connexes. La formation professionnelle permettra également aux stagiaires « d’avoir un œil critique si quelqu’un doit venir chez eux pour repeindre » (entretien 11, L. 245) et « peut aussi leur apprendre d’autres choses, les remettre en confiance » (entretien 6, L. 184).

Apprendre. Seul E12 (formation AEB en MA) dira que les gens en formation « pour la plupart ont quand-même envie d’apprendre » (entretien 12, L. 27).

Synthèse de la catégorie 6 : rapports des apprenants à la formation professionnelle

Les personnes interrogées déclarent en majorité que les détenus décident de suivre une formation pour s’occuper, gagner de l’argent ou obtenir des remises de peine.

Finalement, les objectifs déclarés de la formation professionnelle pour les personnes détenues viennent en contradiction avec les objectifs professionnels et diplômants que les répondants ont unanimement mentionné à travers la catégorie 1 « rapports des formateurs à la formation professionnelle ». Il semble donc exister une contradiction entre ce que les formateurs pensent de la formation professionnelle et ce qu’ils pensent qu’elle est pour les stagiaires. La manière liminaire, parfois, dont est exprimée cette pensée à l’égard des personnes détenues peut être le témoin d’une certitude, sinon d’une réalité.

Il existe un écart entre les rapports des formateurs et des stagiaires à la formation professionnelle. Cet écart influence le fonctionnement du système didactique en ce que l’enjeu

n'est à priori pas le même. Pourtant, les formateurs disent mener à bien leur mission. Nous pouvons interroger cette mission ce qui, didactiquement parlant, revient à interroger l'enjeu sinon les enjeux didactiques.

Catégorie 7 : rapports de la prison à la formation professionnelle

Catégorie 7	Sous-catégories 7
Rapports de la prison à la formation professionnelle	Gestion de la détention
	Conformité
	Au regard du détenu
	Surcharge de travail
	Manque d'intérêt

Cette catégorie a été évoquée à la suite des questions suivantes : « pourquoi cette formation est conduite dans cet établissement ? », « comment les stagiaires sont recrutés ? », « que font les stagiaires après leur formation » ? « Quelles difficultés ou facilités rencontrez-vous ? », « quelles relations avez-vous avec l'administration pénitentiaire ? ».

Les sous-catégories se répartissent de la manière suivante :

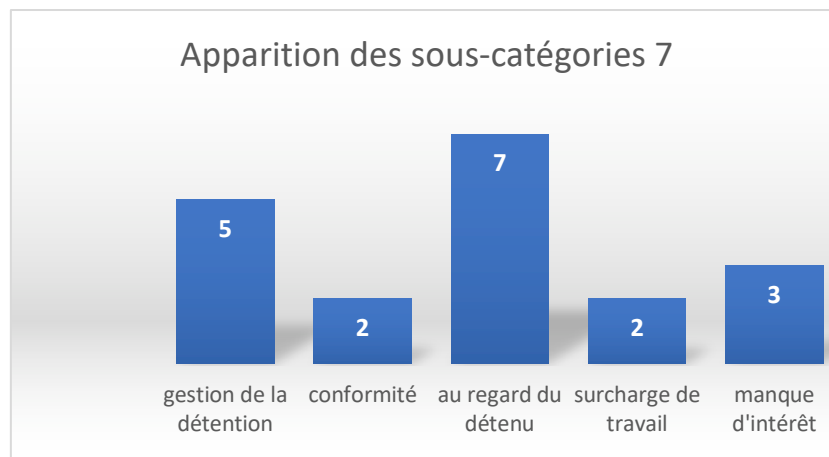


Figure 31 : Distribution des sous-catégories de la catégorie 7 « rapports de la prison à la formation professionnelle » en nombre de répondants

3 répondants n'ont pas abordé cette catégorie (E1, E3 et E12) et sont donc restés dans les réponses strictes aux questions posées que nous avons exprimées plus haut.

Conformité. E2 (formation AEB en MA) aborde largement la question de la conformité. Selon lui, la prison organise des formations pour « répondre aux normes européennes » (entretien 2, L. 74, L. 165, L. 208). Par conséquent, l'organisme de formation « veut une feuille

d'émargement pour facturer, point, à la ligne » (L. 165). Bien qu'il pense que la formation soit essentielle en milieu carcéral, les prisons « devraient avoir de vrais objectifs de formation et pas simplement chercher à répondre à des chiffres » (L. 208). E10 (responsable de formation) évoque également la nécessité de conduire des formations en prison dans la mesure où « la formation est une obligation » (entretien 10, L. 30).

Manque d'intérêt. L'administration pénitentiaire peut également présenter un manque d'intérêt pour les formations professionnelles, ce qui viendrait en contradiction avec les convictions de l'organisme de formation qui met « une grande valeur dans les formations » alors que « c'est pas forcément le cas des établissements (entretien 7, L.86). Ce manque d'intérêt a pour conséquences des locaux inadaptés, ce qui ne choque pas l'administration carcérale parce qu'elle a « eu une super idée de mettre une formation (...) donc hyper contente » (entretien 7, L. 100). Ce point impacte les formateurs « qui ont l'impression que l'établissement s'en fout » (entretien 7, L. 173) et qui ressentent une dévalorisation de leur métier « qui est très difficile à vivre pour les formateurs en détention » (entretien 9, L. 129).

Surcharge de travail. La présence de formations professionnelles dans les établissements peut représenter une surcharge de travail pour, principalement, le personnel de surveillance qui « voit toujours d'un mauvais œil l'arrivée de nouvelles personnes et une surcharge de travail » (entretien 5, L. 206). Ceci influe sur la conduite des formations, ou du moins limite les possibilités.

Au regard du détenu. Le rapport qu'a la prison à la formation professionnelle au regard du détenu est évoquée de différentes manières.

D'une part, en termes de recrutement des stagiaires, l'administration pénitentiaire « évite de mettre les tarés (entretien 4, L. 124), choisit des détenus en fonction du reliquat de peine (temps de détention qu'il reste) et de la durée de la formation « donc le chef ne va valider une candidature s'il se barre dans 3 semaines » (entretien 7, L. 26). Il faut « qu'ils aient un candidat qui ne soit pas transféré ou libéré » (entretien 13, L. 95) en cours de formation.

D'autre part, en termes d'attentes, c'est-à-dire que « la demande du SPIP ou de la directrice ça peut être un travail sur l'estime de soi » (entretien 9, L. 94) ou « que les gens, une fois qu'ils sont sortis de formation, soient légèrement transformés » (entretien 10, L. 77).

Gestion de la détention. Enfin, la formation professionnelle permet « la paix sociale » (entretien 2, L. 138) en détention au regard des personnes détenues. L'administration pénitentiaire peut alors inscrire en formation « 10 brêles, parce que le temps qu'ils sont en formation, ils sont pas en cellule, ou ils ne sont pas dans le couloirs à gueuler, à insulter »

(entretien 10, L 132). Lorsqu'ils ont suivi une formation, les détenus « posent moins de soucis après en détention » (entretien 11, L. 254).

Synthèse de la catégorie 7 : rapports de la prison à la formation professionnelle

Le rapport de la prison à la formation professionnelle est peu abordé, de manière succincte lorsqu'il l'est. La prison semble n'accorder qu'une relative importance à la formation professionnelle, aux yeux des personnes interrogées. Ceci influence les choix de formations, mais également leur organisation et leur fonctionnement (voir la catégorie 3 : « influence de la prison sur les formations professionnelles »).

Les objectifs prêtés à la formation en termes de gestion de la détention rejoignent l'objectif occupationnel qu'ont les personnes détenues, exprimées dans la catégorie 6 « rapports des apprenants à la formation professionnelle ».

Le choix de positionner un détenu en formation en fonction de l'adéquation de son reliquat de peine avec la durée de la formation semble être adapté. Il ressort cependant une ambiguïté, sinon une contradiction, dans le fait de proposer des formations aux personnes stables et les attentes de la prison en termes de gestion de la détention où il est dans ce cas question, à contrario, d'inscrire des personnes détenues qui semblent poser problème en détention.

Là encore, les rapports à la formation professionnelle du formateur semblent éloignés des rapports à la formation professionnelle de la prison et, par conséquent, les objectifs ne sont pas les mêmes. Nous pouvons supposer que du fait d'un rapport distant de la prison à la formation professionnelle, l'institution pénitentiaire dévolue la charge de former les détenus à l'École. Cependant, nous avons également constaté qu'elle décide du fonctionnement des formations, voire de leur pérennité. Nous pouvons nous demander pourquoi l'École – l'organisme de formation – accepte, bien qu'en charge de la mise en place du dispositif de formation, de « sacrifier » des objets d'une formation professionnelle.

Catégorie 8 : adaptations des formateurs

Catégorie 8	Sous-catégories 8
Adaptations des formateurs	Au public
	Au milieu carcéral
	Aux conditions matérielles
	Du contenu
	Adéquation au contenu

Cette catégorie a émergé suite à notre question à propos de la présence d'un référentiel de formation à l'issue de laquelle tous les répondants ont répondu dans l'affirmative, précisant dans la plupart des cas des arrangements personnels des référentiels. Nos questions de relance ont été orientées sur l'expression des « choses » arrangées et, plus généralement, sur la manière de faire des répondants.

Les sous-catégories se répartissent de la manière suivante :

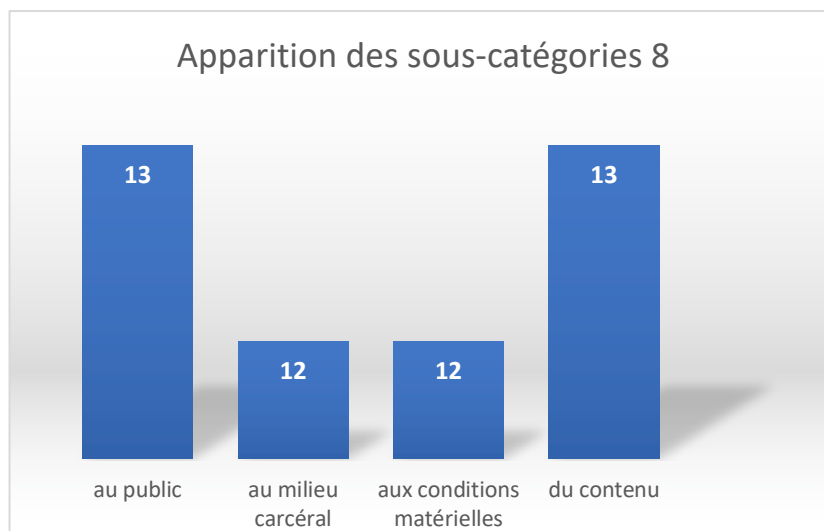


Figure 32 : Distribution des sous-catégories de la catégories 8 « adaptations des formateurs » en nombre de répondants

Du contenu. Tous les répondants ont mentionné des adaptations justement du référentiel. Nous avons vu dans la présentation de la catégorie 0 « contenu enseigné » que les répondants s'appuient sur un référentiel de formation établi par l'AFPA, qui émane de l'organisme de formation ou qui est construit par le formateur en fonction de la prescription de la région.

Chaque personne interrogée nous dit modifier le référentiel parce que « le milieu carcéral, il y a des choses que tu peux pas faire et tu les fais pas » (entretien 4, L. 184). En fait, « peu importe si on le suit à la lettre » (entretien 4, L. 57). Ces adaptations se font « selon les établissements » (entretien 8, L. 147), en fonction de la durée de la formation, qui est parfois « très, très courte » (entretien 9, L. 51) ou en fonction du public (entretien 5, L. 181). Les arrangements des formateurs portent sur la répartition « théorie/pratique ». Aussi, si le référentiel prévoit trop de l'un ou de l'autre, le formateur « biaise un peu » (entretien 4, L. 67). Ils arrangent le contenu selon leurs propres compétences, « selon qui tu es » (entretien 8, L. 147) ou parce qu'ils le trouvent « trop vague » (entretien 6, L. 51).

Au public. Les aménagements des formations au regard du public sont divers. Il est question d'adapter le contenu à enseigner, mais aussi de s'adapter en termes de communication et de gestion du groupe.

La durée des cours « théoriques » est généralement raccourcie parce que « les gars, les saouler avec la théorie, c'est vite fait » (entretien 6, L. 75). Par conséquent, il faut « essayer de faire des choses qui soient interactives » (entretien 11, L. 144). L'hétérogénéité du public rend les explications théoriques complexes car sur « 8 gars, les 8 personnes vont pas comprendre la même chose » (entretien 6, L. 65) et l'incarcération influe sur l'anticipation des résultats parce que « en milieu carcéral, ils vivent au jour le jour » (entretien 10, L. 92). Pour compenser ces problématiques, les formateurs créent « des outils parfois pour aider » (entretien 1, L. 119) et enseignent d'autres choses, « du civisme, du savoir de base avec ceux qui savaient pas écrire » (entretien 2, L. 155), « cv, lettre de motivation, recherche d'emploi » (entretien 5, L. 147) bien que cela ne fasse à priori pas partie de la formation.

Ils mettent en place des stratégies individuelles en fonction de ce qu'ils pensent des stagiaires et des particularités qu'ils leur attribuent. E11(formation AEB en MA) a mis en place « une charte de vie de la formation » (entretien 11, L. 217) qu'il a établie avec les stagiaires et qui stipule comment ils vont vivre ensemble pendant 5 mois, E10 (responsable de formation) qui « faisait toujours un parallèle avec une réalité (...) parce que dans ce milieu-là, faut pas être dans le mensonge » (entretien 10, L. 79), E9 (dispositif de préparation à la sortie en MA) qui laisse des débats s'installer pour « relâcher la pression » (entretien 9, L. 88) tout comme E8 (dispositif de remobilisation au projet professionnel en MA) donne un temps « à la digression » (entretien 8, L. 161). E6 (formation menuiserie en CD) classe les détenus en fonction de leur niveau et agit en fonction de ses « 3 groupes » (entretien 6, L. 62) parce que « un truc qui n'est vraiment pas possible en milieu carcéral, c'est qu'il y en ait qui attendent les autres » (L. 62). E5 (formation logistique en CP) prévoit « énormément de boulot » (entretien 5, L. 243) pour prévenir l'indisponibilité et le manque d'attention des stagiaires. Cette « masse de boulot » permet de composer avec les jours fastes et ceux qui le sont moins.

Au milieu carcéral. En plus des spécificités du public, les répondants disent s'adapter aux particularités du milieu carcéral. Là encore, ils usent de tactiques personnelles pour vivre au mieux la prison en « transcendant la situation » pour éviter « de devenir fou » (entretien 2, L. 162). En fait, les personnes interrogées mettent en place une relation avec l'administration pénitentiaire, comme nous l'avons exprimé par la présentation de la catégorie 2 « rapports des formateurs à la prison » et font appel à leurs compétences, comme exposé dans la catégorie 1 « rapports des formateurs à la formation professionnelle ».

Aux conditions matérielles. C'est en termes de leur pratique que les répondants se sont le plus exprimés, mettant en exergue leur adaptation aux conditions matérielles. Nous l'avons dit dans

la présentation de la catégorie 0 « contenu enseigné », les formateurs alternent « théorie » et pratique.

A cet endroit, l'on constate que chacun adapte à sa façon, comme E1 qui « fait la lingeuse avec des jeux de cartes » (entretien 1, L. 48), E2 qui a commencé en « faisant mimer le nettoyage des vitres » (entretien 2, L. 159). Bien qu'il puisse faire pratiquer les stagiaires au sein de la détention, cette possibilité rare occasionnait, eu égard le manque de matériel, un choix relatif aux personnes qui pourraient pratiquer. Il avait donc mis en place un système de sélection des stagiaires qui iraient nettoyer tel local par le jeu « et en fait, l'entretien était toujours réalisé par celui qui perdait aux cartes » (entretien 2, L. 157).

Tous utilisent des photocopies et nous expliquent qu'ils n'ont pas le choix de ces supports car « bon, j'ai pas le droit de rentrer une clé USB, ni ordinateur ni diapo, tout ça donc je fais tout sur du support papier » (entretien 6, L. 86).

C'est souvent l'imagination des formateurs qui palie au manque d'infrastructure en utilisant d'autres matériaux, un tableau véléda pour remplacer des vitres (entretien 1, L. 127), en symbolisant « les fenêtres par des tasseaux » (entretien 4, L. 82), en créant « toute une installation électrique qui fonctionnait » (entretien 7, L. 153) ou en travaillant avec des étiquettes, faute de place, « avec un code-barre qui dit “ armoire ” » (entretien 7, L. 157) dans le cadre d'une formation en logistique.

Lorsqu'il n'est pas possible de pratiquer, les stagiaires « auront un petit peu plus de théorie » (entretien 11, L. 120), théorie qui, dans certains cas, constitue le seul contenu enseignable lorsqu'il n'est pas possible de pratiquer comme nous l'explique E11 (formateur peintre) qui ne peut, bien que cela figure dans le référentiel, faire monter un échafaudage.

Synthèse de la catégorie 8 : adaptations des formateurs

Les formateurs doivent s'adapter au public, au milieu, aux conditions matérielles, ceci dans le respect du référentiel de formation. Ces arrangements renvoient à leur stratégie de communication avec les apprenants que nous avons décrite dans la catégorie 4 « relation entre les formateurs et les apprenants », c'est-à-dire qu'ils font appel à l'autorité tout autant qu'à l'empathie. L'expression de l'adaptation au milieu carcéral est très peu abordée, mais nous pouvons établir un lien avec la catégorie 2 « rapports des formateurs à la prison » dont la présentation laisse apparaître que la subordination à la prison est vécue par les répondants comme une obligation de répondre aux exigences de l'établissement.

Les « bricolages » des formateurs tiennent principalement aux conditions matérielles que nous précisons dans la catégorie 3 « influence de la prison sur la formation professionnelle » et qui nécessitent des innovations pédagogiques de la part des répondants.

Si les formateurs décrivent ce qu'ils font, en revanche ils n'expliquent pas pourquoi ils le font, entendu pourquoi cette technique plutôt qu'une autre. Le discours justificatif est en ce sens lacunaire et la seule raison qui fait foi est le respect du « programme ».

Catégorie 9 : liens avec l'extérieur

Catégorie 9	Sous-catégories 9
Liens avec l'extérieur	Différences
	Similitudes
	Suivi du stagiaire

Nous avons questionné les répondants à propos de leur visibilité du devenir d'une personne qui a suivi une formation d'une part après la formation, d'autre part une fois libérée. Nous avons également demandé quelles différences remarquaient-ils entre former un public carcéral et former un public libre. Dans la mesure où nous avons questionné précisément les formateurs, les sous-catégories ont été de toute évidence abordées de manière homogène.

Les différences et similitudes avec l'extérieur s'expriment au regard du public et de l'organisation des formations, en termes de ce qui est plus ou moins favorable en prison qu'à l'extérieur.

Au regard des détenus, en prison, les recrutements sont plus complaisants car « même si les tests ne sont pas très bons, si la personne nous dit oui, mais j'ai envie » (entretien 7, L. 43), elle peut entrer en formation, les détenus-stagiaires sont « quand-même beaucoup plus disciplinés » (entretien 5, L. 146), la majorité « a fait un meilleur travail que les bacs pro » (entretien 4, L. 146) et la question du « besoin primaire de se nourrir et se loger en détention » (entretien 8, L. 195) ne se pose pas. La gestion des groupes paraît plus facile puisque « nous, on a entre 8 et 10 stagiaires, eux ils en ont entre 18 et 22 » (entretien 10, L. 107) donc le formateur « peut individualiser » (entretien 7, L. 40).

Par contre, à l'extérieur, le formateur a à faire « à des gens motivés » (entretien 2, L. 201), « qui avaient un bon niveau, qui avaient envie d'être là » (entretien 6, L. 130). De plus, un individu libre qui aurait appris une mauvaise nouvelle n'a aucun impact sur le groupe alors qu'en

détention, « tout le monde se sent concerné parce que ça renvoie à chacun sa propre situation » (entretien 9, L. 89). La relation avec un détenu « peut être complètement autre que celle qu'on peut avoir à l'extérieur » (entretien 12, L. 27)

L'organisation des formations est plus complexe en prison alors que dehors, « je peux organiser mes cours comme je veux » (entretien 1, L. 34). « En apprentissage, ils étaient en entreprise 2 semaines sur 3 » (entretien 5, L. 114), ce qui n'est pas possible pour un détenu. « Dans le civil, on arrive à gérer une commande de matériel (...), là, c'est pas possible » (entretien 13, L. 115). Les similitudes avec le monde libre tiennent aux ressentis des formateurs dans la mesure où « le programme, c'est exactement le même que celui qu'il y a à l'extérieur » (entretien 12, L. 79). De plus, les détenus sont « des personnes comme les autres » (entretien 9, L. 142). Les répondants font des parallèles avec ce qu'ils ont connu en dehors de la prison, en fonction de leur expérience antérieure. Ainsi, le public de l'AFPA est le même qu'en prison, c'est-à-dire « des jeunes en échec scolaire, des jeunes en échec personnel » (entretien 3, L. 192) qui sont orientés « parce qu'on sait pas quoi en faire ». En matière de réinsertion, « quand il sort, il n'y a rien. Y'a pas d'accompagnement, y'a rien et on retrouve le même principe en détention » (entretien 4, L. 206). Les moyens matériels à l'extérieur « ne sont pas beaucoup plus grands » (entretien 5, L. 113) et la prison « c'est le même milieu, le même contexte » (entretien 13, L. 149).

Globalement, les personnes interrogées n'ont aucune lecture de ce qui se passe pour un stagiaire une fois libéré parce qu'ils nous disent ne pas avoir « le droit d'avoir des relations avec eux » (entretien 3, L. 159). Ils ne nous diront pas avec précision de qui émane cette interdiction et la situation peut apparaître frustrante. Lorsqu'ils ont des nouvelles, c'est de manière fortuite, au hasard d'une rencontre au cours de laquelle l'ancien stagiaire pouvait dire « moi je fais ça, j'ai été embauché » (entretien 7, L. 82). Même lorsque le marché prévoit une obligation de suivi à 6 mois, l'organisme de formation s'appuie alors sur le SPIP, « c'est très difficile d'avoir des réponses » (entretien 7, L. 84). Seul l'organisme de formation représenté dans notre enquête par E10, E11, E12 et E13 peut suivre un ancien détenu dans la mesure où il propose des formations hors détention. Pour autant, si la personne n'intègre par une nouvelle formation au sein de cet organisme, « on peut pas aller très loin dans le suivi » (entretien 10, L. 159).

Synthèse de la catégorie 9 : liens avec l'extérieur

Cette catégorie révèle des contradictions par répondant, mais également pour un même répondant. Le public carcéral est particulier en même temps qu'il ne présente pas de spécificités, la prison est un milieu comme un autre en même temps que différent. Le suivi du

stagiaire est le seul élément qui fait l'unanimité dans le sens où il n'est pas possible de savoir ce que devient un ancien apprenant en prison et encore moins lorsqu'il est libéré.

Cette dernière catégorie témoigne de rapports instables à la prison et au public carcéral en formation.

1.2 Synthèse des entretiens

La présentation de nos résultats montre qu'il existe des objectifs différents assignés à la formation professionnelle.

Les formateurs sont assez précis quant à la « définition » de la formation professionnelle dans le sens qu'il s'agit bien d'apprendre un métier par l'obtention d'un diplôme. Ramené dans le milieu carcéral, il s'agit tout autant de socialiser la personne détenue par la formation.

Le terme « socialiser » semble, selon ce que les répondants pensent de la prison, répondre à un besoin de gestion de la détention qu'a la prison dans le sens d'occuper les personnes détenues par la formation pour les calmer. Les détenus eux-mêmes vouent à leur propre formation un objectif occupationnel. Leur condition de détenus implique que la formation professionnelle est aussi un moyen pour eux d'être rémunérés (n'oublions pas que les personnes incarcérées doivent régler des indemnités à leur victime) et, de manière que nous estimons légitime, de faire montre d'une réelle motivation à se réinsérer dans le but d'être libérés le plus vite possible par l'obtention de remises de peine.

Il apparaît que les formateurs doivent par conséquent négocier avec les objectifs de la prison, de la personne détenue et avec ce qu'ils attribuent eux-mêmes à leur fonction.

Une autre contrainte – nous pensons en effet que ces négociations sont contraignantes – tient au respect de la prescription, qu'elle se définisse au regard du référentiel de formation ou de ce que le prescripteur (le conseil régional) impose.

La prison ne semble n'accorder qu'un faible intérêt à la formation professionnelle en tant que telle, c'est-à-dire en dehors de ce qu'elle pourrait être profitable à la détention. Pourtant, c'est elle qui décide de la manière dont fonctionnent et s'organisent les formations. Les conditions de fonctionnement et d'organisation des formations sont plus ou moins favorables, selon les relations que les formateurs ont avec le personnel de l'établissement pénitentiaire ou, de manière plus générale, selon ce qu'ils pensent du milieu carcéral et des personnes détenues qui, lorsqu'elles ne sont pas stagiaires de la formation, ne sont pas présentées de manière élogieuse.

Pour toutes ces raisons, les formateurs s'adaptent au milieu, au public, aux conditions matérielles et adaptent justement la prescription à ce qu'ils estiment possible en prison et acceptable pour les stagiaires.

À travers la synthèse des résultats de notre enquête, il apparaît des différentes conditions et contraintes qui pèsent sur la formation professionnelle en prison. Outre certaines évidences, comme adapter la formation au niveau du public bénéficiaire ou aux conditions matérielles – nous usons à dessein du mot « évidences » – il ressort que d'autres facteurs freinant voire empêchant émergent du terrain.

Nous proposons de les repérer et de les soumettre à une analyse avec notre cadre de référence, mais avant cela de présenter les résultats du questionnaire auprès des détenus.

2. Le questionnaire

Nous rappelons les biais méthodologiques inhérents à la diffusion de ce questionnaire, ceci afin d'émettre toute la prudence avec laquelle il convient de prendre en considération les données recueillies. Le questionnaire a donc été diffusé par certains formateurs avec lesquels nous avons conduit des entretiens et par le biais d'une responsable de formation (E7 de notre enquête par entretien). Les stagiaires ont complété ce questionnaire pendant un temps de formation, en présence du formateur. Nous pouvons penser que les réponses puissent être insincères, qu'elles soient élogieuses ou non. De plus, les formateurs eux-mêmes nous ont renvoyé par courrier électronique les questionnaires complétés. Sans mésestimer leur honnêteté, nous ne pouvons cependant pas affirmer que toutes les réponses nous aient été adressées.

Cependant, nous avons décidé de traiter ces données, qui peuvent être le marqueur de tendances.

2.1 Présentation des résultats

Lorsque nous avons reçu les réponses sous format pdf⁶³ envoyées par les formateurs, nous les avons saisies sur Sphinx online. Nous présentons nos résultats sous forme de statistiques descriptives que nous comparerons, lorsque cela sera possible, aux données connues et communiquées par la Direction de l'Administration Pénitentiaire (DAP) ceci afin de vérifier la représentativité de notre échantillon au regard de la population carcérale. Nous faisons remarquer que la représentativité est cependant difficile à établir puisque les participants sont

⁶³ Annexe 4 : réponses au questionnaire

tous d'une sous-population particulière : celle qui suit une formation. Nous ne pourrions par conséquent le rapporter à l'échantillon global qu'avec cette réserve.

Nous présentons les résultats, en fonction des thèmes retenus dans le tableau 531.

Identité sociale

Selon les chiffres clés de l'administration pénitentiaire au 1^{er} janvier 2018, la population féminine représente 3,7% des personnes incarcérées. Dans notre enquête, nous avons saisi 7 répondantes, soit environ 8% de la population interrogée.

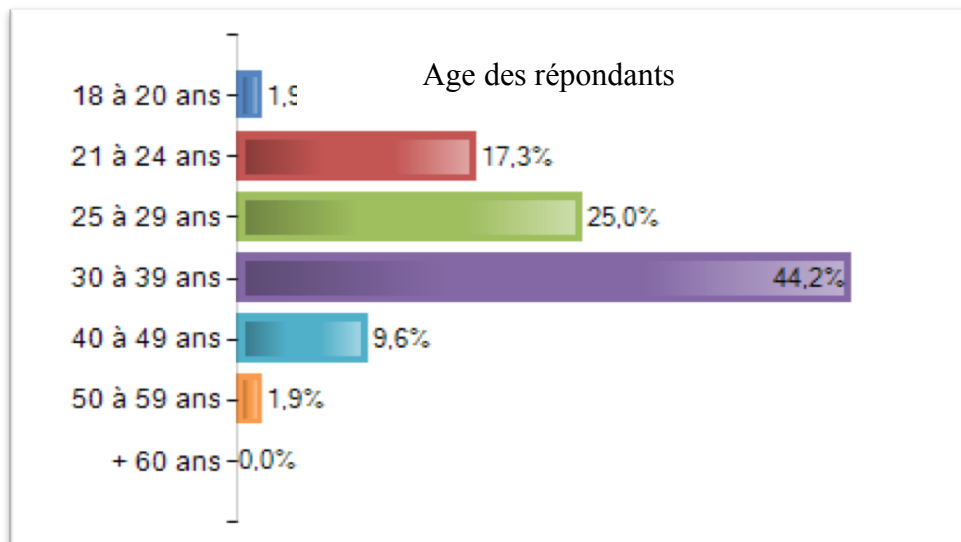


Figure 33 : Distribution des répondants par tranches d'âges

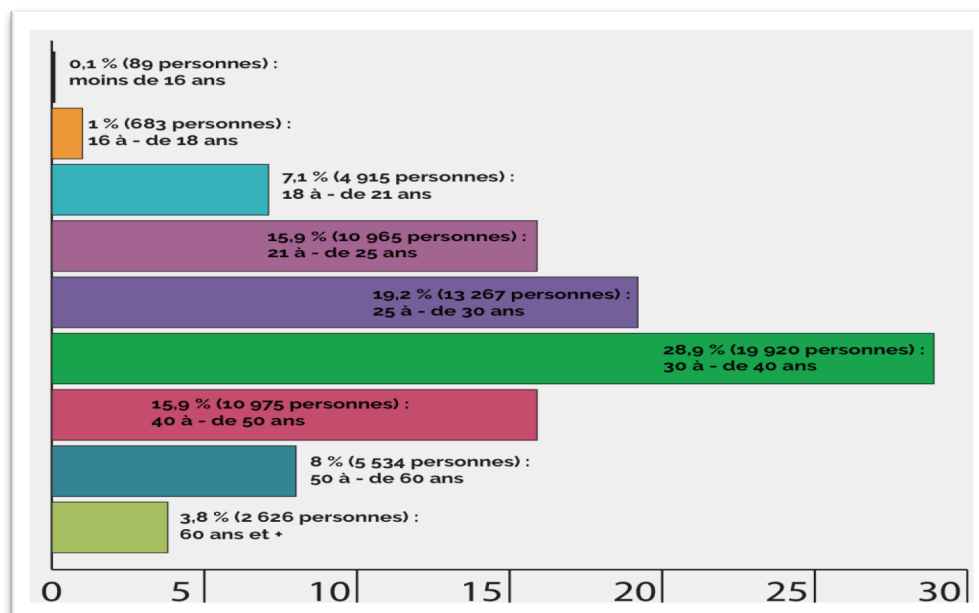


Figure 34 : Distribution par âges des personnes incarcérées (source DAP : Les chiffres clés de l'administration pénitentiaire au 1^{er} janvier 2018)

On remarque que la population carcérale âgée de 18 à moins de 30 ans, que nous pouvons qualifier de jeune, représente environ 45% des personnes questionnées (contre 42% de la population carcérale). L'âge médian (30 à 39 ans) est surreprésenté dans notre échantillon (43,4% contre environ 29% de la population carcérale). D'une manière générale, la répartition par âge, comparé aux sources officielles, est quasiment superposable, relativement à cette caractéristique, à la population carcérale. Notre échantillon est, en ce point, représentatif.

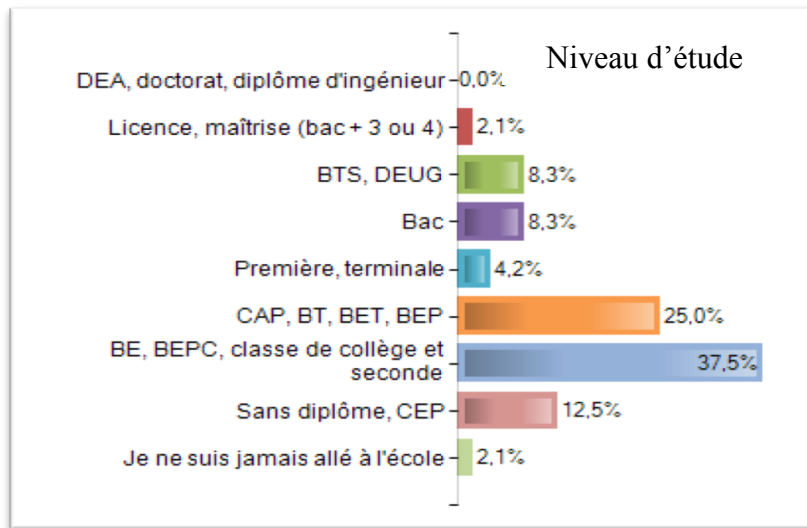


Figure 35 : Distribution des répondants par niveau d'études

Il n'existe pas, à notre connaissance, de données récentes concernant le niveau d'études des personnes incarcérées. Nous notons que notre échantillon présente un niveau infra 4, le plus souvent de niveau 3 sans pour autant qu'un diplôme n'ait été obtenu.

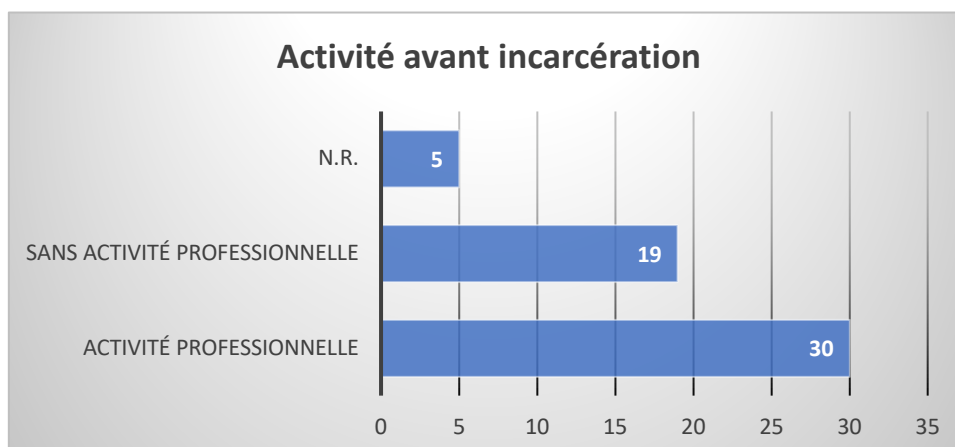


Figure 36 : Distribution des répondants au regard d'une activité professionnelle avant incarcération

55% de la population interrogée exerçait une activité professionnelle avant incarcération. En revanche, nous ne savons pas si cette activité est récente. Les professions sont multiples et peu

explicites parfois, seul le secteur d'activité étant donné (comme « restauration », « informatique », « espaces verts »).

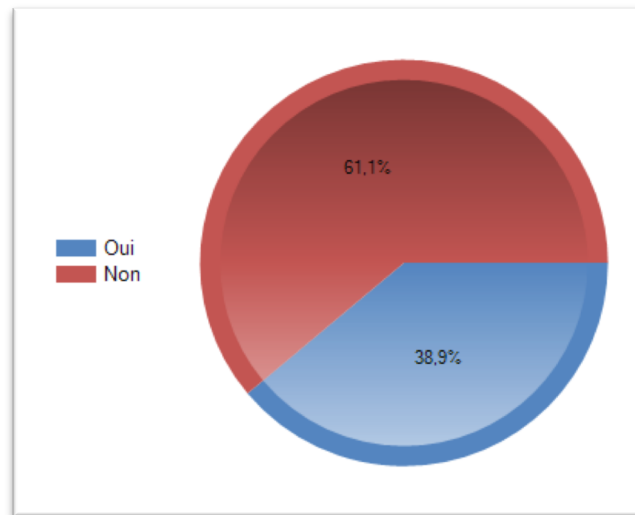


Figure 37 : Distribution des répondants au regard d'autres formations suivies en détention

Une majorité des personnes interrogées n'a pas suivi de formation auparavant en détention. Nous en expliciterons les raisons plus loin.

Synthèse de l'identité sociale

Nous avons distingué le genre dans notre enquête, bien que cette distinction ne semble pas pertinente au regard de l'ensemble de la thèse. Cependant, il nous paraît intéressant de « donner la parole » à la population carcérale féminine, sous-représentée dans la population carcérale globale.

Le profil des répondants se rapproche du profil de cette population globale, en termes de niveau d'études plutôt faible et d'âge plutôt jeune. Peu de répondants ont déjà suivi une formation en prison, ce qui peut paraître surprenant au regard des durées des peines que nous présentons dans ce qui suit.

Éléments de la détention

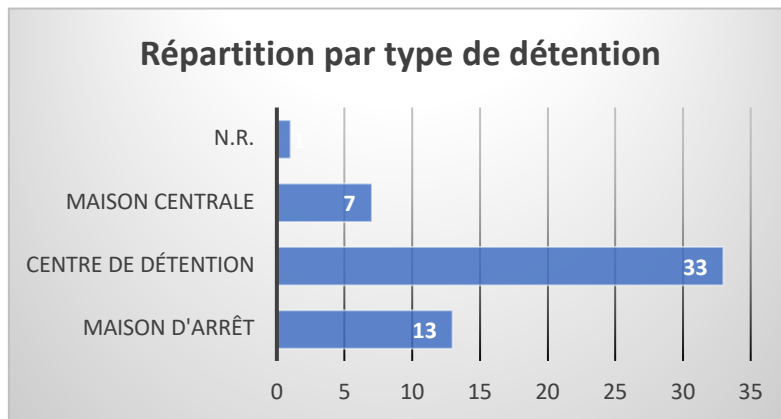


Figure 38 : Distribution des répondants par type de détention

Nous rappelons que les centres de détention accueillent des personnes dont la condamnation est supérieure à deux ans et qui présentent les meilleures perspectives de réinsertion sociale. C'est à ce titre que les centres de détention ont un régime principalement orienté vers la resocialisation des personnes détenues (article D.72 du code de procédure pénale). La place de la formation professionnelle est centrale, l'accès des personnes détenues à une formation préqualifiante ou qualifiante facilitée avec la construction d'un projet professionnel à moyen terme. Il apparaît assez logique que la majorité des répondants soit incarcérée dans ce type d'établissement.

Les maisons d'arrêt sont des établissements où sont détenus les prévenus en attente de jugement, les condamnés à de courtes peines (inférieures à deux ans) ou les condamnés en attente d'affectation dans un établissement pour peines.

Les maisons centrales (et quartiers maison centrale) accueillent principalement des personnes condamnées à de lourdes peines ou faisant l'objet d'une sanction disciplinaire. Le régime de détention est principalement axé sur la sécurité du fait de la durée de la peine tout comme de la dangerosité des personnes incarcérées.

La population est donc relativement hétérogène au regard des différents établissements.

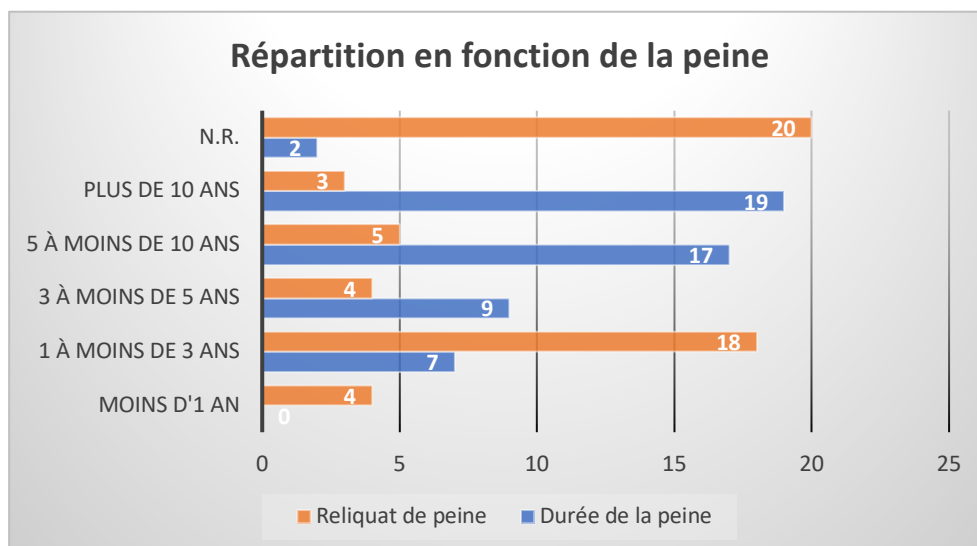


Figure 39 : Distribution des répondants par durée de peine et reliquat de peine

20 personnes n'ont pas renseigné le reliquat de leur peine (le temps d'incarcération restant). En certaines circonstances, il peut être difficile de connaître ce genre d'informations qui, par le jeu des remises de peine, pourrait être incertain.

Parmi les 34 personnes qui ont renseigné ce point, 22 qui suivent une formation ont un reliquat de peine de moins de 3 ans, 4 de 3 à 5 ans et 8 de 5 à 10 ans.

La durée des peines est inversée. Parmi les 52 personnes qui ont répondu, 36 sont condamnés à une peine comprise entre 5 et plus de 10 ans, 16 une condamnation de 1 à 5 ans.

Au regard des réponses apportées, il est imprudent de poser des constats assurés. Cependant, nous pouvons supposer que la formation professionnelle s'adresse plus à des individus qui présentent un faible reliquat de peine.

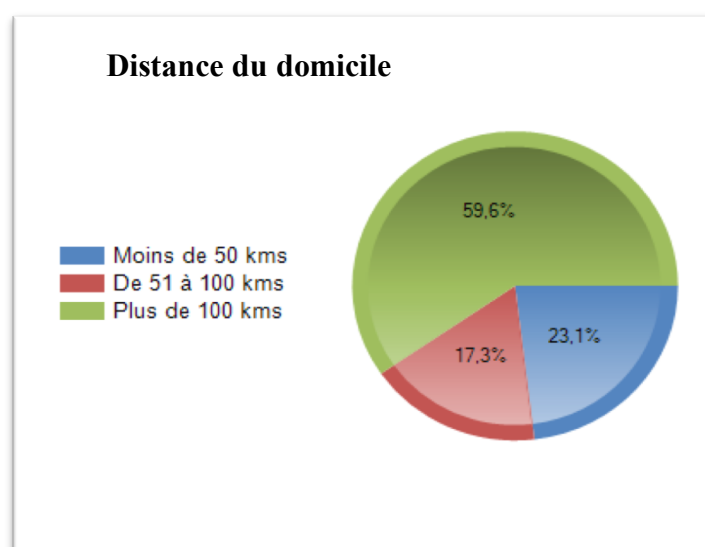


Figure 40 : Distribution des répondants au regard de la distance entre l'établissement pénitentiaire et leur domicile

Quasiment 60% de la population interrogée est incarcérée à plus de 100 km du domicile. Ce constat questionne la pertinence des choix de formations au regard du bassin de l'emploi ainsi que la possibilité du maintien des liens familiaux.

Synthèse des éléments de la détention

Environ 66% des personnes interrogées présentent une peine plutôt longue, c'est à dire comprise entre 5 ans et plus de 10 ans. Pourtant, seulement 39% des répondants ont déjà suivi une formation en prison. Nous remarquons que parmi les 21 personnes qui ont déjà suivi une formation, 10 ont été condamnées à une peine de plus de 10 ans, ce qui paraît somme toute assez logique, mais qui questionne le parcours de formation. Nous y reviendrons plus loin.

Organisation des formations

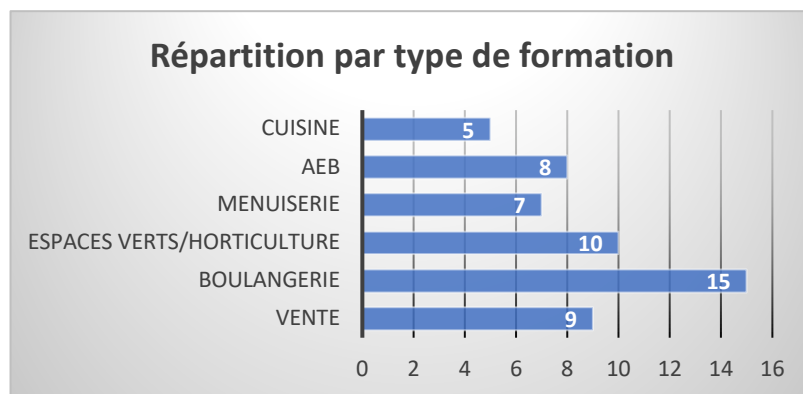


Figure 41 : Distribution des répondants par type de formation suivie

Nous avons regroupé les formations « jardins et espaces verts » et « ouvrier de production horticole », considérant qu'il s'agit là d'un même secteur d'activité. Toutes les formations présentées permettent l'obtention d'un titre professionnel ou d'un CAP.

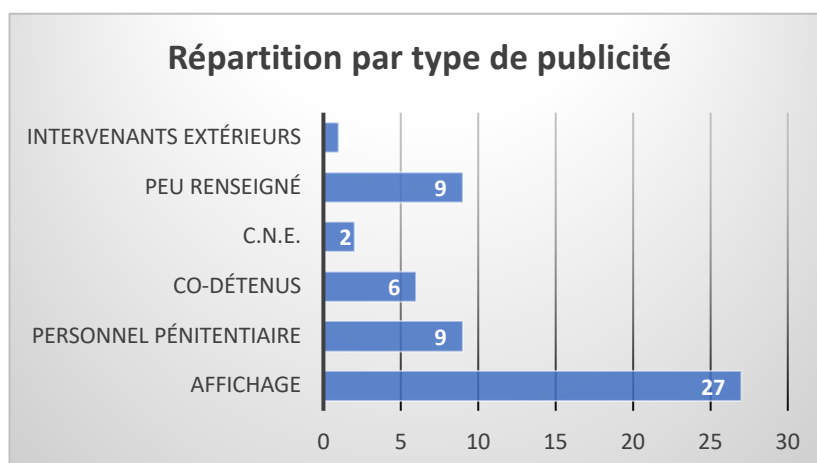


Figure 42 : Distribution des répondants au regard de la publicité de la formation suivie

La majorité des répondants ont eu connaissance de l'ouverture de la formation qu'ils suivent par voie d'affichage au sein de la détention. 9 d'entre eux ne renseignent qu'approximativement le moyen par lequel ils ont pris connaissance de la formation, par exemple « à la prison », « ici en détention » ou « je ne sais plus ».

Le personnel pénitentiaire est principalement le SPIP. Le C.N.E. est le Centre National d'Évaluation. Enfin, on remarque que parfois, c'est simplement par le « bouche-à-oreille » que les personnes apprennent qu'une formation va être conduite.

A noter que l'enquête révèle que les voies d'affichage apparaissent dans tous les établissements au sein desquels les répondants sont incarcérés. Il semblerait donc qu'il s'agit du moyen de communication privilégié par les prisons.

Nous avons posé la question suivante : Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être amélioré au cours de cette formation ?

38 personnes ont répondu à cette question dont 10 nous diront « rien du tout ». Les réponses apportées sont parfois relatives aux locaux, particulièrement l'accès aux toilettes, au manque de matériel ou à la rémunération trop faible. Nous n'irons pas plus en avant au regard de cette question du fait du peu de réponses et de ce que nous estimons être un manque de richesse dans les réponses apportées qui, par conséquent, ne nous permettent pas de présenter de façon fiable une analyse en ce point.

Synthèse de l'organisation des formations

Nous n'apprenons que peu de choses à propos de l'organisation des formations, sinon celles que suivent les répondants et le moyen par lequel ils ont pris connaissance de l'ouverture d'une

formation. A noter que les 10 personnes qui n'estiment que rien n'est à améliorer sont inscrits dans 5 formations différentes.

Déroulement des formations

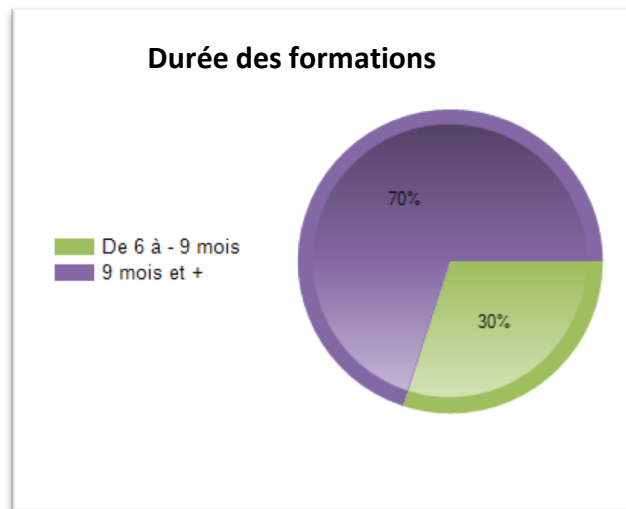


Figure 43 : Distribution de la durée des formations

4 personnes n'ont pas renseigné la durée de la formation qu'elles suivent

Les questions dont les réponses sont présentées par les deux figures qui suivent furent administrées sous la forme d'un tableau permettant de cocher « oui » ou « non » aux précisions demandées.

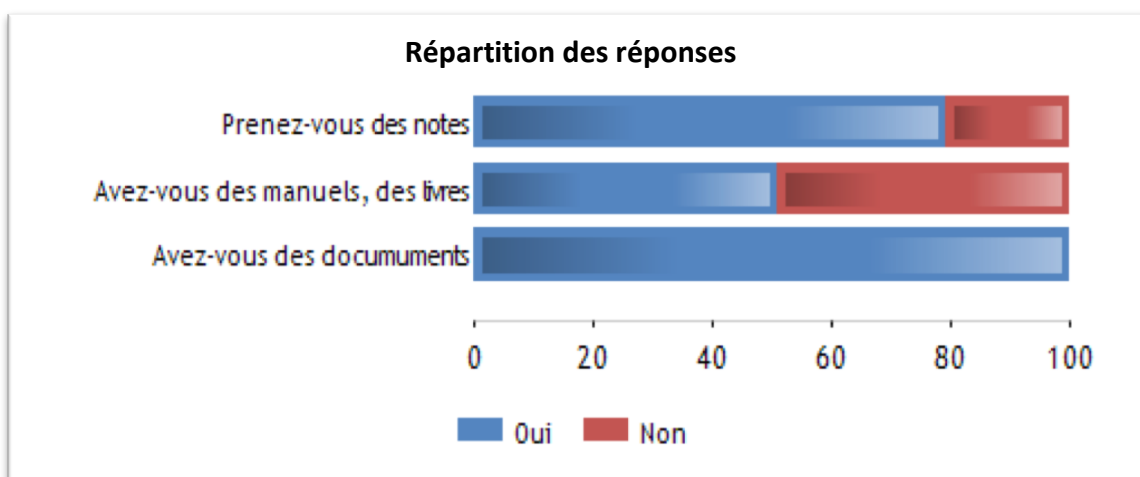


Figure 44 : Distribution des réponses à la question « pendant que vous êtes en formation »

Tous les répondants ont à disposition des documents que nous pensons être fournis par le formateur.

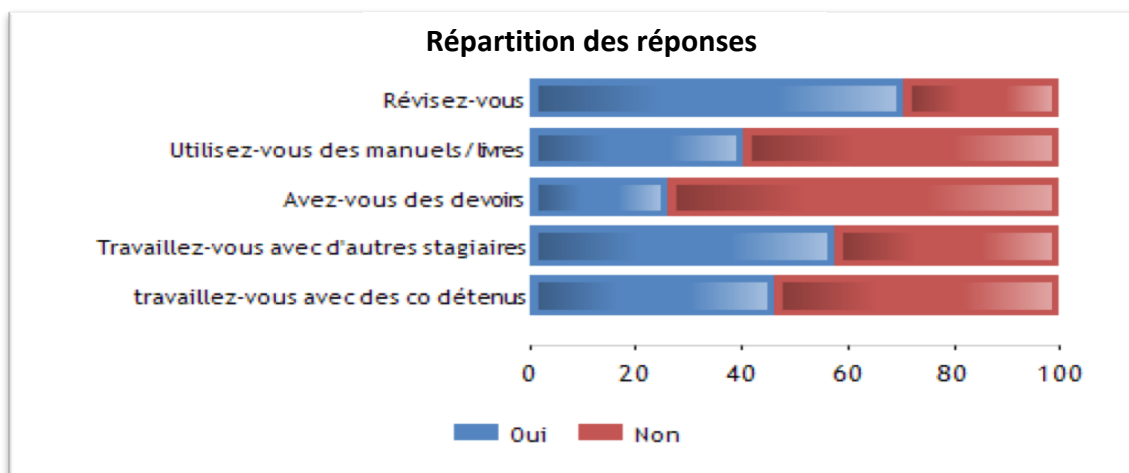


Figure 45 : Distribution des réponses à la question « en dehors de la formation »

Il est là encore périlleux de poser des constats fiables, bien que la majorité des répondants déclarent « travailler » en dehors de la formation sans pour autant y être obligés dans la mesure où seulement 13 diront « avoir des devoirs à faire », cependant inscrits dans 6 formations différentes.

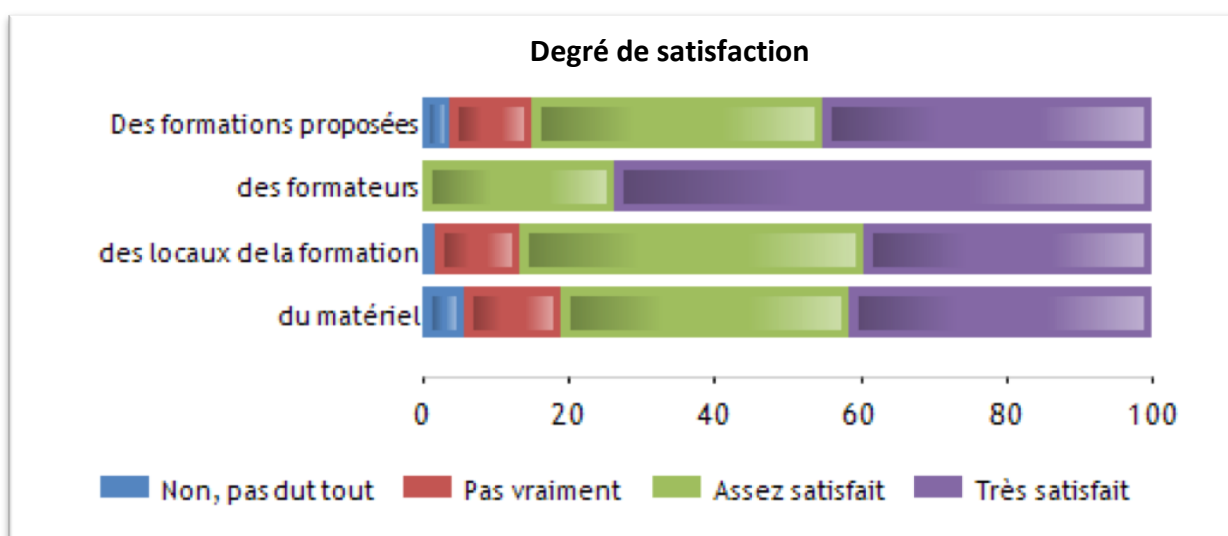


Figure 46 : Degré de satisfaction des répondants au regard des items proposés

Les répondants déclarent être, d'une manière générale, satisfaits de la formation qu'ils suivent. Le formateur fait l'unanimité. Rappelons que les questionnaires ont été transmis par les formateurs, en cours de formation, en leur présence. Il nous paraît très imprudent de ne pas tenir compte de ce biais dans notre protocole et de nous fier catégoriquement aux réponses.

Synthèse du déroulement des formations

Les réponses à nos questions ne permettent pas de définir un profil du déroulement des formations. L'incohérence, parfois, des réponses entre répondants d'une même formation (nous renvoyons cette remarque à ce que font les stagiaires dans et en dehors de la formation) nous empêche de poser des constats, sinon émettre l'hypothèse que tous ne font pas « les mêmes choses » en formation ni en dehors de la formation. Sur ce dernier point, mis à part « les devoirs à faire », nous n'y voyons pas d'incohérence.

Nous sommes cependant en capacité d'affirmer, bien que les réponses soient hétéroclites, que les personnes détenues sont informées de l'ouverture d'une formation par voie d'affichage.

Effets de la formation

36 personnes ont répondu à la question suivante : dans quel but suivez-vous cette formation ? Parmi ces 36 personnes, la grande majorité s'exprime au regard d'un projet professionnel dans le sens où il est préférable d'avoir une qualification et un métier « entre les mains ». Le silence de 18 répondants nous interpelle sur la motivation et sur l'offre de formation, peut-être pas en adéquation avec les aspirations des personnes questionnées.

En revanche, les répondants furent plus éloquents lorsqu'il s'est agi de ce que leur apportait la formation en détention. 50 personnes ont renseigné la question. A travers les réponses, neuf raisons apparaissent et se répartissent de la manière suivante :

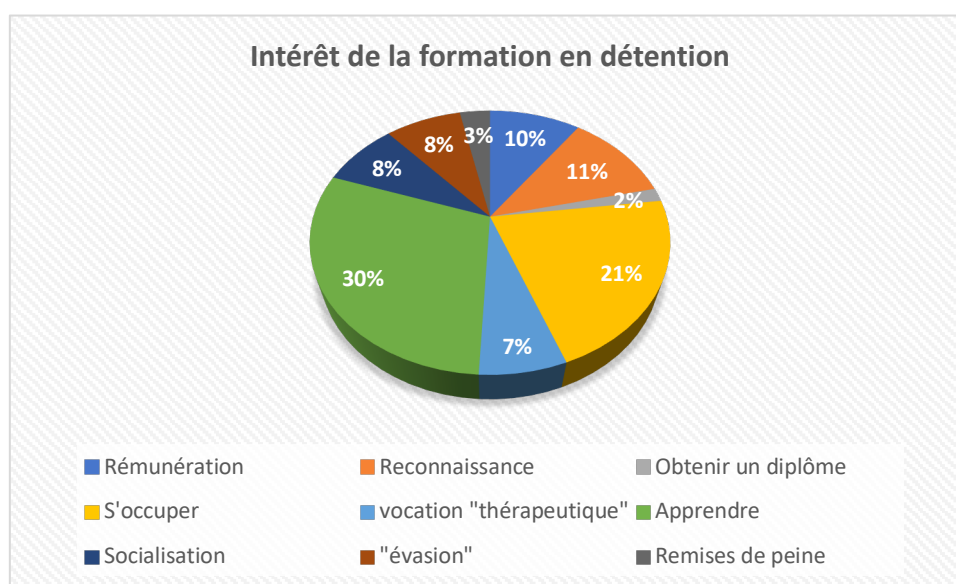


Figure 47 : Distribution des raisons pour lesquelles les répondants suivent une formation

La réponse la plus récurrente est apprendre, que ce soit un métier, ou « des choses importantes ». S'occuper est assez présent dans les réponses, avec parfois une qualification positive telle « sainement » ou « utile ». Lorsqu'il est question de reconnaissance, c'est le plus souvent au regard de l'administration pénitentiaire. Nous avons utilisé le terme « thérapeutique » tel qu'il apparaît dans les réponses. Il s'agit « du bien mentalement ».

Contrairement à ce que nous aurions pu envisager, rares sont les répondants qui attribuent à leur formation un moyen d'être rémunérés ou d'obtenir des remises de peine.

Quand la question « que pensez-vous pouvoir en faire pendant votre peine », seules 37 personnes ont répondu. Là encore, il nous paraît hasardeux de présenter les réponses et d'en tirer des conclusions. Quelques tendances émergent comme travailler en détention, sans que pour autant l'activité soit en lien avec la formation, ou encore ne pas pouvoir en « faire grand 'chose ».

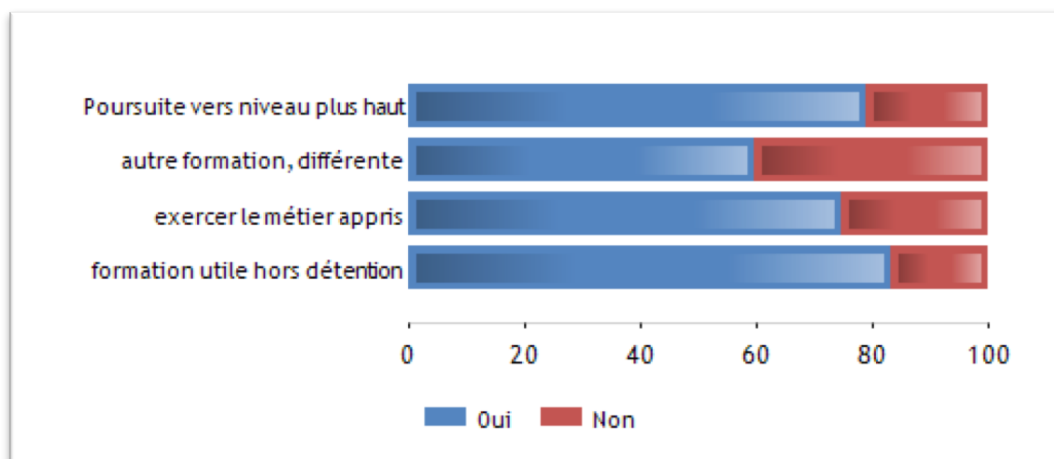


Figure 48 : Distribution des réponses relatives aux issues possibles de la formation

Si les répondants sont évasifs voire silencieux à propos de l'utilité de leur formation en détention, ils sont plus éloquents alors qu'il s'agit des issues possibles à cette formation. Nous faisons cependant remarquer qu'en ce point, les questions posées étaient fermées et que par conséquent, de manière hypothétique, il était plus facile d'y répondre.

La combinaison des réponses qui est majoritaire est « oui » à chaque question (19 répondants). Deux personnes ont répondu « non » à chaque item. La combinaison « oui, non, oui, oui » apparaît 7 fois, « non, non, oui, oui » 2 fois. 33 personnes ont répondu vouloir exercer le métier appris. Parmi elles, 31 estiment leur formation utile une fois libérées.

Nous l'avons déjà évoqué, 21 répondants ont déjà suivi une formation en prison. Nous avons dressé un tableau de ces formations mises en regard de la formation suivie actuellement, afin d'établir, le cas échéant, une adéquation ou une progression d'une formation à l'autre.

Formation actuelle	Formation déjà suivie
Ouvrier de production horticole	CAP cuisine
Horticole	Formation cuisine
Boulangerie	Cuisine
Boulangerie	Formation horticole
Cap cuisine	Agent magasinier design cartoon
CAP boulanger	Menuiserie
CAP boulanger	APH
CAP boulanger	APH
Vendeur conseil	APH électricité
AEB formation	Cuisine
Plomberie	Cuisine
AEB	Formation magasinier
AEB	CACES
Ouvrier de production horticole d'ornements	Formation couture
JEV (JARDIN ESPACE VERT)	Infographie
Menuiserie	Agent polyvalent restauration
Menuiserie	Magasinier
Formation menuiserie	Magasinier
Menuiserie	Cuisine
Menuiserie	APH
Menuiserie	Formation ordinateur bureautique

Figure 49 : Tableau de comparaison entre la formation suivie et celle(s) déjà suivie(s) en détention

Nous constatons que, parmi les 21 répondants ayant suivi une formation en détention préalablement à celle du moment, il n'existe pas de liens, ni en termes de progression vers un niveau plus haut, ni en termes de correspondance.

33 répondants déclarent ne pas avoir suivi d'autres formations en détention. Parmi eux, 27 en donnent les raisons (nous avons demandé « pourquoi ? ») qui sont le plus souvent parce qu'ils travaillaient déjà en détention, parce qu'ils n'ont « pas été pris », ou parce qu'ils viennent d'entrer dans l'établissement.

La question de clôture (quel est votre avis sur la formation professionnelle en détention) a rencontré encore moins de succès puisque seulement 21 personnes y ont répondu, le plus souvent pour dire que « c'est très bien ».

Synthèse des effets de la formation

La formation professionnelle paraît avoir du sens, mais en détention. Il est difficile au regard du taux de réponses à nos questions de dresser un portrait fiable des effets de la formation. Nous pouvons avancer, cependant avec prudence, que l'offre de formation en prison ne permet pas de poursuivre sur une formation de plus haut niveau, ni qu'il existe d'adéquation entre les différentes formations, comme nous l'avait montré l'analyse du catalogue de formations du chapitre 1 (section 5.2).

2.2 Synthèse du questionnaire

La qualité de l'échantillon en termes de précision des résultats ne nous autorise pas à tirer des conclusions fiables, sinon celles que nous avons remarquées au fil de la présentation. Les réponses fermées sont les plus documentées bien qu'aucune ne l'ait été intégralement.

Toutes les répondantes ont apporté des réponses aux questions ouvertes, le plus souvent de manière assez précise. Elles ont par ailleurs répondu à toutes les questions. Surreprésentée dans notre enquête au regard de la population carcérale globale, la population féminine de l'enquête, au vu de la qualité et de l'exhaustivité de ses réponses, produit une augmentation des taux de réponses. Nous ne pouvons donc conclure que notre échantillon est représentatif.

Pour autant, nous ne saurions abandonner l'enquête par questionnaire et proposons, dans les limites que nous avons exprimées, de soumettre à une analyse les éléments fiables tout autant que le manque d'informations révélé par cette enquête.

CHAPITRE 7

Analyse des résultats

L'analyse que nous proposons ambitionne dans un premier temps de répondre à cette double question : pourquoi et comment la formation professionnelle en prison ?

Les réponses peuvent se trouver à travers nos enquêtes, bien que, comme nous l'avons souligné, le questionnaire adressé aux personnes détenues ne révèle que peu d'informations. La question qui se pose à ce propos est de savoir si les répondants manquent d'intérêt pour le questionnaire ou pour leur formation ? Si nous nous détachons de la contrainte que peuvent avoir vécu les participants de répondre à un questionnaire, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'en réalité, ils n'ont pas grand-chose à dire relativement à leur formation, donc qu'ils n'ont pas de rapport intime avec leur formation.

Précisément, nous livrons une analyse au regard des différents rapports que l'enquête fait émerger et qui permettront, dans la limite du protocole, de répondre à notre question.

Dans un second temps, nous reviendrons sur les conditions et contraintes qui pèsent sur la formation professionnelle en prison.

1. Pourquoi la formation professionnelle en prison ?

La première partie de la thèse permet déjà de renseigner cette question au niveau de la société et d'un point de vue historique au niveau de la civilisation. Nous n'en ignorerons pas les éléments de réponses que nous avons évoqués, mais l'enquête conduite permet de faire émerger d'autres raisons.

1.1 Pour la prison et ses pensionnaires

Nous le savons, proposer des formations professionnelles aux personnes détenues est une obligation inscrite dans les textes de loi.

Selon notre enquête, la formation professionnelle est pour la prison un moyen de gérer les personnes détenues. Les formateurs n'ont que peu évoqué les raisons pour lesquelles la prison mettait en place des formations professionnelles. Lorsque nous les avons interrogés à ce propos, il s'agit le plus souvent de répondre aux prescriptions des conseils régionaux. Bien que cela l'ait été, en de rares occasions, évoqué, nous ne saurions souscrire à l'idée que l'institution

pénitentiaire n'a que peu d'intérêt pour la formation professionnelle. En revanche, nous pouvons penser qu'elle n'a pas de rapport suffisamment intime avec la formation professionnelle, ce qui justifie qu'elle dévolue à un organisme de formation la tâche de former. Nous l'avons dit, l'existence des prisons est conditionnée par deux idéologies (le pourquoi) bien distinctes : la rédemption et la réinsertion, la première étant tournée vers le passé, la seconde vers l'avenir.

La mission des formateurs se situe dans la réinsertion de la personne détenue. Les formations professionnelles en prison répondent aux besoins de la société, représentée par les conseils régionaux, comme exprimé dans la sous-catégorie 1 « marché de la formation ». Rarement les répondants ne donnent d'autres raisons officielles de former des personnes détenues.

Pourtant, les sous-catégories de la catégorie 1 « rapports des formateurs à la formation professionnelle » livrent que la formation professionnelle permet l'apprentissage d'un métier par l'obtention d'un diplôme (un titre professionnel). Particulièrement en prison, la formation professionnelle revêt un caractère socialisant. Le choix de la prison de positionner des individus proches de la sortie témoigne d'une volonté de réinsertion par la formation.

Les détenus n'expriment pas les raisons pour lesquelles ils suivent une formation. Selon les formateurs, il s'agit pour eux d'obtenir des remises de peine, de s'occuper ou de gagner de l'argent. Les rapports des formateurs et des personnes détenues à la formation professionnelle ne sont pas les mêmes, les premiers l'inscrivant dans un objectif socio-professionnel, les seconds dans l'objectif de mieux vivre la détention. Nous soulevons la question du rapport à la formation que pourrait avoir une personne emprisonnée que nous avons exprimée en termes de distances personnelles (nous renvoyons le lecteur à la section 2.6, « distances personnelles »). Il existe donc à l'endroit du système didactique une « chose » à créer : un rapport à la formation professionnelle.

Finalement, les raisons pour lesquelles il existe des formations professionnelles en prison – ou plus précisément *cette* formation professionnelle – réside selon les participants dans d'autres objets.

1.2 Pour les formateurs

Il apparaît que les répondants expriment dans une grande majorité un même rapport à la prison. La présentation de la catégorie 2 relève qu'en effet, les formateurs, bien qu'ils estiment que la prison ne soit pas un milieu favorable à la réinsertion d'un détenu ni à l'exercice de leur propre fonction, expriment une volonté de satisfaire l'administration pénitentiaire. En certains cas, il s'agit là d'une gageure qui témoigne de la bonne conduite des formations. Nous avons vu dans

la présentation des répondants que de la « bonne marche » des formations qu'ils conduisent dépend la pérennité de leur emploi. Au-delà de ce rapport à leur emploi, adhérer au système carcéral est présenté comme une obligation sinon un devoir. Pourtant, l'expression du rapport à la formation professionnelle qu'a la prison, selon les répondants, est éloignée de leur propre rapport à ce même objet.

Il en va de même pour les personnes détenues qui suivent une formation professionnelle et qui, lorsque la question leur est posée de savoir ce que leur apportait le fait de suivre une formation en détention, nous répondent qu'il est question de reconnaissance de la part de cette même administration. Nous faisons remarquer que le thème de la reconnaissance n'a pas été souvent évoqué (par six personnes), mais tenons cependant à souligner que la « reconnaissance » n'a été évoquée qu'en ce sens.

La réussite d'une formation relève de plusieurs critères. Il est d'une part question de l'obtention du diplôme, lorsque la formation permet l'accès à un titre professionnel. Lorsqu'elle ne le permet pas, les critères de réussite sont plus vagues, livrés à la perception du formateur, tout comme l'évaluation des compétences transverses (voir la sous-catégorie 1 « évaluation »). D'autre part, le taux de présentéisme témoigne de la réussite d'une formation. Enfin, un dernier critère qui apparaît en creux de notre enquête tient au comportement du formateur en prison qui doit respecter « les codes ». En ce point, la sous-catégorie 2 « collaboration » souligne que la prison est plus à même de reconduire une formation voire d'en favoriser le fonctionnement si le formateur entretient de bonnes relations avec les personnels pénitentiaires.

D'après notre enquête, nous apprenons que les formations sont conditionnées en termes de choix et de moyens mis à disposition par la position de la direction d'un établissement. Il n'existe donc pas qu'une institution « prison », mais des institutions dont le rapport à la formation professionnelle est réduit à un rapport personnel, ce qui peut avoir pour conséquence qu'il n'apparaît pas essentiel d'apprendre ce métier plutôt qu'un autre, ni pour la prison, ni pour les formateurs ni pour les personnes détenues qui d'ailleurs n'expliquent pas les raisons pour lesquelles elles suivent cette formation, sous-entendu plutôt qu'une autre.

La formation professionnelle présente donc un objectif socio-professionnel dont le public carcéral bénéficie, au même titre qu'un public libre. Cependant l'enquête révèle que le rapport à la formation professionnelle des formateurs vit sous l'influence de leurs rapports à la prison tout autant que sous leur assujettissement à leur vie professionnelle.

La question qui se pose dès lors est de savoir ce qu'est, selon la théorie des rapports, la formation professionnelle en prison et, le cas échéant, ce qu'elle pourrait être.

1.3 La « nature » de la formation professionnelle en prison

Nous avons vu dans la section « le pilotage de la formation professionnelle » de notre première que le financement, le pilotage et le contrôle de la formation professionnelle sont confiés aux conseils régionaux. Malgré le désengagement de l'état, les documents budgétaires restent sous son égide à travers les préfets. Plus localement, il existe des comités locaux de formation et d'insertion professionnelle composés de représentants de la région, du directeur du SPIP (Service Pénitentiaire D'insertion et de Probation), du responsable de la formation professionnelle de la DISP (Direction Interrégionale des Services Pénitentiaires), du responsable de l'ULE (Unité Locale de l'Enseignement), du conseiller Pôle Emploi Justice ou d'un représentant de la mission locale.

Quatre « grandes » institutions sont impliquées dans la détermination des formations professionnelles : Les conseils régionaux, l'État, représentés par le préfet, la Prison (nous usons d'une majuscule pour signifier un sens large au terme) représentée par le SPIP, la DISP et l'ULE et un service public (Pôle Emploi et/ou la mission locale).

Encore plus localement, c'est à dire au sein même des établissements, une autre institution entre en jeu : l'organisme de formation, représenté par le formateur. Chacun des répondants explique que le recrutement des futurs stagiaires s'effectue de la même manière.

Engagé dans la TAD, plus particulièrement la théorie des rapports, ce constat permet de conclure qu'en matière de choix de formations professionnelles dans les établissements pénitentiaires, le rapport est commun, stable et répond à un ensemble de mêmes règles. En ce sens, les choix de formations sont institutionnalisés, c'est-à-dire qu'ils sont marqués « par certains rapports à peu près invariants à des objets emblématiques » (Ladage, 2008, p. 28).

Il y a là, nous semble-t-il, une volonté de la société d'uniformiser la formation professionnelle dans les prisons. Ce constat est d'autant révélé par les référentiels de formations sur lesquels s'appuient les formateurs. La société, quel que soit le public de la formation, « fabrique » des professionnels, de la même manière.

Cependant, nous l'avons succinctement évoqué, le terrain nous révèle que chaque établissement pénitentiaire décide de la manière de faire, voire empêche de faire. Pour exemple, nous citerons E5, formatrice en logistique, qui nous dit que, malgré son insistance auprès de la direction de l'établissement et bien que cela fasse partie intégrante du titre professionnel, les stagiaires n'ont pas pu obtenir le permis CACES. Elle en a conclu qu'en prison, ce n'était pas possible. Or, en référence au catalogue des formations en prison, nous avons noté que ce type de permis était possible en plusieurs autres établissements. Nous pouvons également prendre l'exemple de E1 et E2 de notre enquête, tous deux formateurs APH dans deux établissements différents qui

pourtant ne bénéficient pas des mêmes conditions matérielles. Au sein des établissements, les conditions de réalisation des formations changent, donc les conditions de fonctionnement des systèmes didactiques. Pourtant, l'enjeu didactique « apprendre un métier » – nous pourrions même dire « apprendre *ce* métier » – est le même.

En TAD, tout peut être objet, y compris une institution. C'est selon nos rapports personnels et notre position p en une institution I qu'une institution sera institution et qu'un objet sera objet. Le mécanisme de l'assujettissement nous explique qu'une institution qui accueille ses sujets dans des positions différentes crée un rapport institutionnel à un objet donné pour les sujets occupant cette position. De même, une personne qui agit au cœur d'une institution y fait vivre les objets et, par conséquent, a un rôle dans le fonctionnement même de l'institution. Pour cela, il est donc nécessaire qu'une institution fasse... une institution.

Or en prison, la formation professionnelle ne semble pas être institutionnalisée dans le sens de la TAD.

Nous pensons que ce dernier constat influence le fonctionnement des systèmes didactiques.

2. Le fonctionnement des systèmes didactiques

La théorie de la transposition didactique s'étend au-delà du savoir et questionne le fonctionnement du système didactique puisque c'est lui qui va influencer le savoir qui aura pu être enseigné. Ainsi dit, le processus de transposition ne s'en tient pas qu'au savoir.

L'apprentissage d'un métier, pour les formateurs interrogés, doit avant tout passer par la pratique. Or, il n'est pas toujours possible de pratiquer. La formation professionnelle en prison appelle donc un changement d'approche didactique et pédagogique. Ces changements sont imposés par le contexte, mais sont-ils adaptés au métier ? aux apprenants ?

Il apparaît à travers l'enquête que le fonctionnement du système didactique dépend principalement des formateurs ou du moins que ce que font les apprenants est peu exprimé.

Pour que le système « fonctionne bien », il est d'abord nécessaire de respecter le référentiel de formation. Pour cela, les formateurs mettent en place des dispositifs pédagogiques les plus, selon eux, adaptés précisément à cette demande institutionnelle. L'enquête souligne qu'afin de vivre au mieux son rôle en prison, le formateur négocie avec « les choses à enseigner » pour qu'elles-mêmes soient les plus fidèles à ce qu'attend la prison, ou du moins à ce que les formateurs pensent de ce qu'il convient d'enseigner aux stagiaires. Il apparaît que toutes les conditions matérielles ne sont pas réunies pour répondre aux exigences de la formation

professionnelle. Malgré cela, les formateurs s'accommodent au public et au milieu carcéral en mettant en place des stratégies.

Il paraît intéressant d'étudier, dans un premier temps, les stratégies mises en place par les formateurs et, le cas échéant, d'en comprendre les raisons.

2.1 Des choses à et pour enseigner

Les tâches des formateurs consistent aussi à enseigner un « savoir-être ». Au sein du système didactique, d'autres tâches sont exprimées par la catégorie 0, à savoir enseigner un contenu pratique et un contenu théorique.

Si pour les formateurs il s'agit d'enseigner, en revanche, ils n'expriment pas que les personnes détenues souhaitent apprendre quelque chose. Comment les formateurs, dans ce rapport au détenu, lui enseignent quelque chose ? Existe-t-il d'autres choses à enseigner pour que l'apprentissage d'un métier soit possible ? Nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, la formation professionnelle en prison semble aller de soi. En est-il de même au sein du système didactique ? Là encore, la théorie de la transposition didactique nous invite à réfléchir au fonctionnement du système didactique. Les formateurs, en devenant sujet de l'institution carcérale, sont conduits à intégrer à leur équipement praxéologique les praxéologies de l'institution. S'autorisent-ils un rapport différent à la formation professionnelle ? Nous croyons que nous pouvons trouver des traits caractéristiques de la manière dont les formateurs opèrent – autrement dit, du fonctionnement du système didactique – à travers un outil d'analyse proposé par la TAD : l'analyse praxéologique ou du moins, l'étude de quelques praxéologies ou éléments de praxéologies, dans la mesure où

l'analyse praxéologique prise en elle-même n'a pas de cibles privilégiées: toute pratique humaine peut en être l'objet. On peut donc se proposer de faire une analyse praxéologique de toute situation sociale, même quand les œuvres qui y sont activées ou mentionnées, et que l'on soumettra à une telle analyse, n'y ont pas le statut d'enjeux didactiques. Dans la formation scolaire et non scolaire du citoyen, une telle capacité d'analyse permet de prendre du recul par rapport au « faire » technique, au « dire » technologique et aux allégations théoriques : elle remplit une fonction cardinale d'émancipation solidairement individuelle et sociale. (Chevallard, 2011, p. 44)

Rappelons que Chevallard souligne que les discours justificatifs apparaissent le plus souvent sous forme fragmentaire et lacunaire. La question n'est pas à proprement parler d'analyser les pratiques professionnelles des formateurs, mais de repérer, dans la mesure du possible, à travers les discours « la complexité et la dynamique des équipements praxéologiques des personnes et des institutions, constituant autant de conditions et de contraintes pouvant peser sur le processus de diffusion ou d'innovation de praxéologies » (Ladage & Chevallard, 2017, p. 140).

Nous l'avons dit, l'État, en quelque sorte la société, fournit un référentiel de formation, c'est-à-dire un mode d'emploi des choses à enseigner pour apprendre tel métier. A l'intérieur, ce sont des praxéologies et parfois des fragments de praxéologies jugées essentielles qui sont listées et qui se déclinent (voir notre section 5.1 « les référentiels de formation ») en activités construites sur une analyse du travail, en blocs de compétences et enfin en un sous-référentiel d'évaluation. La justification de l'utilisation du terme « fragments » se trouve dans le fait que nous ne savons pas, au regard de l'enquête, si l'ensemble des éléments constitutifs d'une praxéologie (nous rappelons que ces éléments sont : tâche, technique, technologie et théorie) s'y trouve explicitement.

Nous pouvons cependant avancer que le référentiel de formation sert tout autant d'énumération des tâches à accomplir et des techniques à mettre en œuvre que de justificatif de ce qu'il y a à enseigner. En effet, le respect de ce programme est la pierre angulaire des formateurs. Cependant, nous l'avons souligné dans la catégorie « adaptations des formateurs », toutes les tâches ne peuvent être accomplies. Certaines sont complètement abandonnées (nous reprenons pour exemple le permis CACES), d'autres nécessitent une technique adaptée.

Dans ce cas, le geste professionnel à enseigner est détourné en discours sur le geste professionnel (par exemple le montage d'un échafaudage dans le cadre d'une formation de peintre) ou en d'autres gestes que nous pourrions qualifier de quasi professionnels (comme mimer le lavage de vitres). Les personnes interrogées justifient des raisons qui motivent la mise en place de techniques arrangées par l'existence de conditions matérielles qui rendent impossible telle ou telle pratique. On pourrait penser que ces conditions puissent être modifiées afin de rendre la technique possible ou tout au moins voir apparaître l'expression d'une volonté de les voir se modifier. En ce sens, ces conditions se constituent en contraintes, empêchant la mise en œuvre d'une transposition didactique adéquate.

Nous ne savons pas non plus pourquoi les formateurs interrogés usent de telle technique arrangée plutôt qu'une autre. D'une façon générale, les tâches et les techniques sont décrites, les premières justifiées par le programme, les dernières apparaissant comme étant intégrées à l'équipement praxéologique des formateurs pour opérer des arrangements transpositifs afin de rendre possible le fonctionnement d'un système didactique commandé sous les contraintes de l'environnement carcéral.

Les techniques que les répondants nomment « théorie » relèvent, nous l'avons mentionné, de tout ce qui n'est pas « pratiquer ». L'expression de ces moments de formation est descriptive et se justifie par le fait que « la théorie » est nécessaire, sinon indispensable. Pourtant, le temps imparti pour « faire de la théorie » est raccourci, adapté aux profils « non scolaires » des

stagiaires. Cette « théorie » est mise en pratique par la suite. A noter que seul E13 parle en termes de « technologie » plutôt que de « théorie ». La théorie répond pour les formateurs à « comment on fait » et à « qu'est-ce que ». Comme nous l'avons souligné dans la présentation des résultats, il existe une confusion entre « théorie » et pratique. Si le « comment on fait » est un discours préalable à la pratique et le « qu'est-ce que » renvoie à un descriptif des choses du métier, certaines tâches pratiques (comme calculer, mesurer, convertir) sont considérées comme de la théorie.

Ce dernier point nous permet de faire un pas vers les « mots » et « les choses » du métier (Chevallard, 2013). La question qui se pose n'est pas de savoir s'il est possible d'apprendre un métier sans être confronté avec les milieux professionnels, mais de savoir comment est-ce possible.

2.2 Apprendre un métier

Les formateurs créent un rapport au savoir par le fait que, selon l'enquête, ils n'évoquent pas que les personnes détenues aient pour objectif premier d'apprendre quelque chose. Avec la TAD, nous pouvons dire qu'un métier est une organisation complexe de praxéologies et, par conséquent, celui qui se forme à un métier apprend sa praxis et son logos. Nous savons qu'en prison, il n'est pas possible d'être en contact avec le monde de l'entreprise. C'est donc au formateur de créer une infrastructure didactique suffisamment solide pour que l'apprenant rencontre le métier, c'est-à-dire que

de façon plus complète, on peut distinguer cinq niveaux de médiations – si l'on excepte le « stage » – qui conduisent x du plus lointain au plus près de l'œuvre étudiée : le cours magistral ; la conférence (au sens susdit) ; les travaux dirigés ; les travaux pratiques. Dans la conférence, x est encore un observateur et c'est y qui réalise : il met en œuvre la technique dont le cours avait présenté la technologie-théorie. Dans les travaux dirigés, x réalise tandis que y l'encadre, l'assiste, l'aide. Enfin, dans les travaux pratiques, x réalise en quasi-autonomie : y n'est là que pour parer à des difficultés qui, normalement, ne devraient pas se produire (Chevallard, 2013, p. 115).

Il apparait à travers l'enquête que les formateurs n'expriment la finalité du métier. En revanche, ils évoquent la finalité de la formation professionnelle. Il apparait également que les stagiaires apprennent le métier, mais dans ce qu'il revêt de plus basique. Ceci justifie que « “ dans les petits métiers ”, on tend à privilégier le “ réel ”, “ la vraie vie ” sans se rendre compte – ou vouloir s'en dégager – de la pauvreté, du statisme, voire du figement du rapport immédiat à

l'œuvre *in praesentia* »⁶⁴ (Chevallard, 2013, p. 23). Bien que les répondants nous livrent « faire de la théorie », il est en réalité question, le plus souvent, de dire la pratique.

D'une manière générale au sein de la société, dans le cadre des formations professionnelles, la rencontre avec le métier s'effectue au sein de l'entreprise. Ce qui se passe dans la salle relève alors plus du cours magistral, où ce qui est dit, montré est indispensable pour révéler le métier afin qu'il ne soit pas « écrasé, étourdi, étouffé, réduit au silence » par le métier lui-même.

Nous constatons qu'en prison, les personnes détenues sont privées de la rencontre avec le métier, dans la limite de l'impossibilité de contact avec l'entreprise, et sont en partie carencées d'un rapport théoriquement sûr.

L'enquête ne renseigne pas un seul métier à apprendre, ni même exclusivement des métiers. Les enjeux didactiques sont donc multiples de par la nature même de l'enquête, mais surtout de par chaque système didactique. En effet, nous apprenons qu'il ne s'agit pas, dans le cadre de la formation, seulement d'apprendre la discipline correspondant au métier, mais d'autres choses qui semblent tenir une place prépondérante, voire qui supplantent le « vrai » enjeu. Ces autres choses sont la confiance en soi, se sentir capable de faire quelque chose, somme toute, relève de ce que certains répondants disent être le savoir-être. Les personnes détenues elles-mêmes disent apprendre, parfois un métier, parfois d'autres choses.

L'analyse que nous venons de proposer révèle que pour apprendre un métier, il est nécessaire de créer un rapport au métier, particulièrement lorsque le public de la formation professionnelle ne présente qu'un rapport distant voire inexistant à l'exercice d'une activité professionnelle. L'enquête indique que les stagiaires en prison sont mis en contact de façon abrupte à la discipline enseignée – donc à apprendre – c'est-à-dire que « les mots du métier » ne sont pas assez exprimés.

2.3 Des choses à créer

Dans la deuxième partie de notre travail, nous avons soulevé qu'en prison, des rapports à des objets doivent être créés ou modifiés afin que l'enseignement soit possible, ce qui potentiellement altère le processus de transposition habituel entre les métiers faisant l'objet de formations professionnelles et les institutions de formation. Cela peut toujours porter sur différentes dimensions.

Notamment, nous questionnions le rapport au temps, pouvant être considéré par les personnes détenues comme un temps carcéral, c'est-à-dire vécu comme une interruption de vie, qui

⁶⁴ Chevallard souligne à travers ce qu'il nomme la dialectique de l'œuvre présente *in absentia* et absente *in praesentia* qu'il s'agit d'un double obstacle à dépasser, particulièrement dans toute formation professionnelle

implique une prise en compte par le formateur d'une « reconstruction du temps » pendant la formation. Les formateurs interrogés ont abordé la notion de temps, en termes de durée des formations – soit, comme nous l'avons exprimé, en termes de temps objectif ou temps de l'horloge – durée prescrite en nombre d'heures de formation et estimée le plus souvent insuffisante. Ils nous disent également, à travers la sous-catégorie 1 « fonction socialisante » que le temps de formation est aussi un moyen pour les stagiaires d'échapper aux conditions carcérales dans la mesure où lorsqu'ils sont en formation, ils ne sont pas en prison. L'objectif occupationnel attribué à leur formation par les détenus renseigne le rapport au temps de cette population et renforce l'idée selon laquelle la formation professionnelle représente une interruption du temps carcéral lui-même étant vécu comme une interruption de vie. Cette « vie interrompue » s'exprime également par le fait que les prisonniers décident de suivre une formation pour raccourcir la durée de la peine par l'obtention de remises de peine. En ce sens, la formation professionnelle semble être un moyen « d'évasion », une parenthèse temporelle pour échapper aux conditions de détention.

La prison inscrit bien la formation dans une linéarité, c'est-à-dire dans la construction d'un projet. Ceci est révélé par la détermination des formations, par l'inscription de celles-ci dans une durée, donc dans une temporalité nécessaire à leur déroulement, mais aussi au regard du public que l'institution choisit en fonction justement de la durée de la peine.

Nous adhérons à l'idée qu'occuper la personne incarcérée afin qu'elle vive au mieux ce temps qui lui apparaît comme « perdu » soit nécessaire. Cependant, les effets des formations professionnelles à ce seul dessein apparaissent donc caducs. Le manque de questionnements à propos de la notion de temps influence par conséquent l'efficacité des formations. La prise en compte unique du « temps de l'horloge » freine la mission de réinsertion de la prison et remet en cause le parcours d'exécution de la peine puisque notre enquête révèle que seules les personnes proches de la sortie peuvent bénéficier d'une formation professionnelle. Nous reviendrons dans notre partie « discussion » sur les missions de la prison, mais nous voulions mettre en avant qu'il existe un écart entre les rapports personnels et institutionnels au temps qui influe sur la faisabilité des formations professionnelles.

Une autre « chose » à créer, nous l'avons évoqué, réside dans le rapport au savoir puisqu'à priori, les stagiaires n'expriment pas qu'ils veulent apprendre quelque chose. Lorsque la question leur est posée de l'intérêt d'être en formation, ils répondent à 30% qu'il s'agit d'apprendre.

2.4 Adaptations ou créations ?

Outre ce que nous avons exprimé relativement aux adaptations de formateurs, nous nous demandons si les arrangements sont des innovations didactiques et pédagogiques.

Les formateurs nous rapportent qu'ils travaillent essentiellement avec des ressources disponibles sur internet dont ils font des photocopies. Ils nous expliquent qu'ils n'ont pas le choix d'employer ce support didactique. Il ressort de l'enquête par entretien que le savoir de référence n'est que peu exprimé en termes d'expertise du formateur dans la discipline enseignée (sous-catégorie 1 « compétences du formateur »). Cependant, si l'on exclut les deux responsables de formation interrogés, la présentation des répondants livre que 9 formateurs sur 11 déclarent avoir une expérience dans le domaine enseigné.

En réalité, les formateurs feront plus référence au « cahier des charges » de la formation qu'ils conduisent, c'est-à-dire le référentiel de formation que nous pouvons assimiler à un « kit pédagogique » pour mettre en place l'infrastructure nécessaire au respect du référentiel.

La formation professionnelle vit sous deux formes d'injonctions, d'une part les injonctions pédagogiques du référentiel, dont l'existence suffit à elle seule pour justifier les techniques, d'autre part, les injonctions de la prison, cette dernière déterminant ses conditions de fonctionnement. Nous avons pu constater que les formateurs mettent en place ce que nous pourrions nommer des stratégies de communication avec les stagiaires, afin que ces derniers soient dans les meilleures dispositions possible pour apprendre quelque chose. Nous avons également souligné que le rapport aux personnes détenues en général, précisément à leur passé criminel, influence leur rapport aux stagiaires et, de fait, ce qui se passe dans la salle de cours. Ces différents rapports impliquent la « création » d'enjeux didactiques, comme faire un CV, éloignés de ceux de la formation professionnelle.

Les systèmes didactiques se définissent en fonction de multiples enjeux, conditionnés par les différents rapports que nous venons d'exprimer. L'enjeu de la formation professionnelle est d'abord un enjeu pédagogique ce qui provoque une superposition d'autres enjeux, détournant l'attention de l'enjeu didactique premier, c'est-à-dire apprendre un métier. A noter à ce propos qu'il se dégage de l'enquête que les stagiaires, selon les formateurs, n'ont pas systématiquement pour objectif d'exercer le métier appris. En effet, seulement trois formateurs déclarent, à titre d'exemple, que certains stagiaires le souhaitent. Nous ne saurions généraliser ce constat, mais il paraît important de souligner que lorsque nous questionnons les stagiaires à propos de l'issue possible de la formation qu'ils suivent (figure 48, p. 221), 33 sur 54 déclarent vouloir exercer le métier appris.

C'est avec prudence que nous nous fions à ce constat sans pour autant l'ignorer car il soulève une contrainte majeure relative à l'écart des rapports apparents à l'apprentissage d'un métier entre les formateurs et les personnes détenues.

3. Les conditions et contraintes

Comme nous le disions en introduction à ce travail, ces notions sont au cœur même de la définition de la didactique, celle de science des conditions et contraintes de la diffusion des praxéologies dans les institutions et la société.

Notre deuxième partie soulevait des questions en termes de rapports à l'idéologie, à la discipline, au temps et mettait en tension l'École et la prison. Nous revenons à ces questions et tentons d'y apporter, lorsque cela est possible au regard de l'enquête menée, des éléments de réponses.

3.1 Ce qui pèse sur le système didactique

L'ensemble des rapports exprimés dans les résultats de nos enquêtes, aussi bien dans la littérature que par entretiens auprès des formateurs et par questionnaire auprès des stagiaires, dénotent de facteurs défavorables qui pèsent sur le système didactique.

Nous l'avons soulevé dans notre deuxième partie, la prison vit sous une double injonction de la société qui impose à cette institution de punir et de réadapter les pensionnaires dont elle a la charge. Nous pouvons affirmer que la formation professionnelle se situe dans la perspective de réadapter la personne détenue à cette même société qui l'a exclue un temps. Telle est la mission de la prison qu'elle confie aux formateurs. Les formateurs déclarent devoir entretenir de bonnes relations avec l'administration pénitentiaire, condition de la bonne marche des formations, voire de leur existence. Les formateurs n'ont pas évoqué avoir des aprioris particuliers. L'on peut dire qu'ils ont un rapport personnel à la prison, ou du moins une vision préalable de la prison et des prisonniers construite à partir, le plus souvent, des médias. Pour vivre au mieux l'univers carcéral, ils se sont ensuite créé un rapport aux objets de l'institution au mieux conforme à cette dernière. En TAD, tout peut-être objet, y compris par conséquent les personnes et plus particulièrement les personnes occupant une position spécifique dans une institution. Le rapport des formateurs aux personnes détenues se conforme au mieux au rapport institutionnel, nous l'avons présenté dans la catégorie 5.

Le rapport de la prison à la formation professionnelle (catégorie 7) est peu abordé, ce qui invite à se demander si les répondants ne s'autorisent pas à s'exprimer à ce sujet, par crainte de

s'exprimer ou par manque de connaissances à ce sujet. Les stagiaires semblent eux-mêmes peu renseignés, sinon concernés, par la formation professionnelle. Nous questionnions le rapport à la discipline dans un sens pluriel, c'est-à-dire en tant que savoir et en tant que règle imposée. Il ressort de l'enquête que l'autorité du formateur sur les stagiaires est indispensable pour mener à bien les formations et, en quelque sorte, permet d'asseoir sa réputation pour les groupes à venir. Cette exigence d'autorité s'incarne dans la possibilité qu'offre la prison d'établir un compte rendu d'incident. Pourtant, c'est la prison qui décide de la sanction. Le formateur met en place des stratégies pour imposer une discipline au sein du système didactique, selon son rapport au public carcéral, public qui peut être dangereux. Nous pensons que la prison impose un rapport à la discipline, motivé par la réponse à faire à la société. Peut-il en être autrement ? La prison ne décide pas d'accueillir ses pensionnaires. La société lui assigne de prendre en charge des personnes et de les rendre meilleurs, donc de modifier le rapport des détenus à la société. D'après notre enquête, les participants interrogés ne veulent pas savoir ce que les stagiaires ont fait au sein de la société pour en être exclus. Ils pensent cependant que la formation professionnelle est un moyen de les rendre meilleur. Le rapport au savoir qu'ont les formateurs change puisqu'il n'est plus seulement question d'enseigner un métier, mais aussi d'« autres choses ». Dit autrement, la société exige du système didactique qu'il intègre d'autres enjeux. Toutes les conditions matérielles ne sont pourtant pas réunies pour l'apprentissage ni d'un métier, ni de cette « autre chose ». Ces conditions matérielles dépendent de la direction d'un établissement pénitentiaire qui décide ou non de l'infrastructure pédagogique. La formation professionnelle est par conséquent conditionnée par le rapport personnel et institutionnel du chef d'établissement non seulement à la formation professionnelle, mais également au formateur. De cette dynamique des rapports dépend donc la survie du système didactique.

3.2 Ce que génère le système didactique

Ce que les résultats de nos enquêtes permettent de confirmer est que le système vit sous l'influence de la société en général et de l'École en particulier (considérée ici simplement comme un lieu d'enseignement, ce qui justifie l'usage d'un E majuscule). Les stagiaires comme les formateurs sont porteurs d'assujettissements anciens et actuels à d'autres institutions. Nous dirons que ces institutions telles la famille, le travail, la cellule, la prison, sont des éléments constitutifs de la société. Ce niveau global entre bien dans la salle de cours, ce que soulève la catégorie 4 « relation entre les formateurs et les apprenants ». La majorité des formateurs diront que lorsqu'ils sont dans la salle de cours, les stagiaires ne sont plus en prison, mais en formation. Cependant, les personnes détenues questionnées ont été beaucoup plus éloquentes lorsqu'il

s'agissait de savoir ce que la formation pouvait leur apporter en détention que les raisons pour lesquelles elles suivaient une formation. L'enjeu n'est à l'évidence pas le même, selon qu'il s'agisse des formateurs ou des stagiaires.

Si la survie du système didactique dépend des rapports des directions de la prison, assujettis à leur tour aux rapports des instances sociétales décisionnaires, à la formation professionnelle et aux formateurs, nous pouvons tout autant dire que le fonctionnement du système influence ces mêmes rapports dans un effet de codétermination au sens de la TAD. Nous pourrions même dire que, dans la mesure où si une formation « marche bien », elle sera reconduite, la survie du système didactique dépend de son fonctionnement. Ainsi, le binôme formateur/formés crée des conditions favorables à la pérennité de l'existence du système et, en quelque sorte, contraint la prison à un rapport plus stable à la formation professionnelle. Il reste à savoir ce que chacun et chaque instance considère comme une formation qui « marche bien » et comment s'entendre sur une transposition institutionnelle adéquate et didactiquement viable de la formation professionnelle qui ne se réduise pas à une transposition personnelle du formateur adaptée à chaque environnement carcéral dans lequel il est amené à négocier le déroulement de son système didactique.

Bien qu'il ressort de l'enquête que l'administration pénitentiaire pouvait faire montre de réticences à toute nouvelle formation professionnelle, l'École, du fait du fonctionnement du système didactique, tend à s'imposer entre les murs et possède un pouvoir de résistance aux contraintes carcérales.

Ces éléments d'analyse nous permettent de confirmer, avec la notion de conditions et contraintes qui gouvernent le système didactique, que ces conditions et contraintes ne sont qu'en apparence – pour qui démarre une analyse didactique – d'abord portées par les formés, les formateurs et l'enjeu didactique que nous pouvons identifier de façon générale comme le métier. C'est pourtant à ce niveau que les conditions se constituent en contraintes puisque toutes les tâches du métier ne peuvent être enseignées. Si l'École et la prison ne semblent pas en faire cas, ou du moins semblent se résigner à accepter un système didactique empêché en grande partie, il paraît difficile que la formation professionnelle en prison soit reconnue par les milieux professionnels.

Le système didactique fait naître des objets et des rapports à ses objets. Cette dynamique paraît être indispensable à sa survie et donne du sens à son existence. Nous pouvons alors dire que l'enjeu didactique fait vivre le système tout autant que le système didactique permet à l'enjeu d'exister.

Cependant, à ce propos, Chevallard (1996, p. 7) explique qu'un savoir peut vivre en parfaite autarcie, refermé sur lui-même. Par extension, nous pourrions dire qu'il peut en aller de même pour un système didactique se déroulant en milieu carcéral. Il appartient donc au fonctionnement même de ce type de système didactique empêché de témoigner de sa propre capacité à produire d'autres savoirs. Les notions de transpositions institutionnelle et didactique sont là pour rappeler qu'un savoir vit dans un environnement dont il ne peut s'exclure et que son enseignement procède d'un projet social et doit faire l'objet du consentement de la société opérant grâce à ce que Chevallard nomme la noosphère et définit comme « l'ensemble des représentants du système d'enseignement, mandatés ou non (...) rencontrant directement ou non (...) les représentants de la société » (Chevallard, 1991, p. 25).

Nous pensons que cet enfermement du système didactique est préjudiciable à son fonctionnement, précisément en ce qu'elle rend impossible la transposition de certains objets.

En guise de synthèse : peut-on parler de formation professionnelle en prison ?

Nous rappelons que la formation professionnelle en prison doit se rapprocher au plus près du cadre extérieur, c'est ce que dit la loi. L'analyse d'un certain nombre de conditions et contraintes que nous avons livrée dans le chapitre 3 nous a permis de questionner l'existence et la nature du processus de transposition, du fait que toutes les conditions ne sont pas réunies.

La théorie de la transposition didactique nous explique que pour vivre dans son nouvel environnement, la formation professionnelle doit être compatible avec ce nouvel environnement, dans notre cas la prison. De quelles compatibilités s'agit-il ?

La catégorie 2 « rapports des formateurs à la prison » nous donne des éléments qui permettent l'identification des caractéristiques de la prison, selon les répondants. Nous pouvons alors dire, en suivant la théorie des rapports, que la prison existe pour les personnes selon leurs rapports à l'institution. Pourtant, les rapports à la prison exprimés par les personnes que nous avons sondées sont assez unanimes et la présentent comme un environnement coercitif et phagocytant, aussi bien pour les formateurs que pour les détenus.

La catégorie 9 soulevait des contradictions. Nous pouvons avancer l'idée selon laquelle il est en réalité question pour les formateurs de changer leurs rapports à la prison qui devient « un lieu de formation comme les autres ».

La prison est aussi un lieu de vie pour les personnes détenues et, pour certaines d'entre elles, être reconnues par l'institution paraît important. Nous pouvons à présent dire qu'il en est de même pour les formateurs et, par conséquent, pour le système didactique.

La particularité de l'apprentissage d'un métier réside dans le fait que les praxéologies enseignées doivent se rapprocher au plus près des praxéologies du métier. L'idée n'est pas d'exprimer si par la formation professionnelle qu'elles suivent les personnes détenues deviennent des « bons professionnels ». Nous ne saurions réduire notre propos à ce type de jugement, comme s'il était convenu qu'un individu qui obtenait le permis de conduire était nécessairement un bon conducteur. Cependant, suffit-il d'avoir appris un métier pour affirmer être un professionnel ? La formation est déclarée être un moyen pour les personnes détenues de pouvoir travailler en détention, mais rarement dans la discipline (entendu ici comme un métier). Pour qu'elle vive en prison, la formation professionnelle doit être réfléchie dans la création d'objets et la modification d'objets existants. C'est ce que nous dit la théorie de la transposition didactique qui n'est pas là pour statuer d'une « bonne » ou d'une « mauvaise » transposition, mais qui invite à une vigilance didactique et épistémologique et à réfléchir à ce qui est transposé, ce qui ne l'est pas, ce qui devrait l'être.

Reprenons notre question : est-il question de formation professionnelle en prison ?

L'indifférence relative aux questions que pose la formation professionnelle en prison relève précisément du fait que le phénomène est regardé comme un allant de soi, quelque chose avec lequel il n'y aurait rien d'autre à créer ou modifier que la pédagogie ou tout au moins adapter les conditions de réalisation aux restrictions matérielles. L'indifférence peut aussi être le signe d'une banalisation du constat de l'incapacité du système carcéral à répondre aux exigences de la formation professionnelle.

En réalité, il ressort de notre enquête que le système didactique doit rendre des comptes à la société dans la limite de la validation par des jurés professionnels, ce qui constitue la seule rencontre avec les milieux professionnels. L'obtention d'un diplôme est peut-être importante, mais il nous semble que là n'est pas la seule finalité de l'apprentissage d'un métier.

CHAPITRE 8

Discussion, limites et perspectives

La première partie de notre thèse s'est attachée à enquêter sur les faits historiques saillants qui permettent de confirmer que la prison a évolué, notamment par l'introduction dans les établissements pénitentiaires d'intervenants extérieurs.

La société, créatrice des prisons, nous renvoie dans le cadre de notre analyse à considérer ces dernières comme un objet, auquel chaque personne, comme chaque institution a pu ou peut créer des rapports distincts. Elle est donc aussi potentiellement génératrice de rapports à la prison chargés d'idéologies souvent antagonistes, de l'ordre du « pour ou contre », mais aussi de rapports construits tant bien que mal sous les conditions socio-économiques du moment.

1.Ce à quoi renvoie notre recherche

1.1 La formation professionnelle : pour quoi faire ?

La formation professionnelle paraît ne pas échapper à ce que Salane (2013) évoque en termes de « carotte et de bâton » à propos des études en prison. En effet, suivre une formation professionnelle, quelle qu'elle soit, permet aux personnes détenues d'accéder à un emploi en détention, rarement en lien avec le métier appris, faute de possibilités et/ou de disponibilités. Pourtant, en référence à l'étude du catalogue de formations dans la section 5.2 du chapitre 1, l'offre est restreinte à 30 types de formations professionnelles différentes, dont 11, que nous avons qualifiés « d'isolées » ne sont pas donnés dans plusieurs établissements. Nous pourrions penser que les types de formations les plus répandues, au nombre de 19, soient décidés en fonction des possibilités d'exercer le métier en détention plutôt qu'en fonction du bassin de l'emploi. Ce dernier point est lui-même par ailleurs contestable dans la mesure où finalement, les mêmes formations sont conduites dans différents établissements, quelle que soit la région et quel que soit le type de détention. De plus, notre enquête révèle que certaines formations sont conduites au sein d'un même établissement depuis plusieurs années, laissant supposer que le marché de l'emploi n'évolue pas.

Nous rappelons que la formation professionnelle s'inscrit dans le parcours d'exécution de la peine, projet global institutionnalisé dans la loi. Les formations professionnelles sont, dans la

majorité des situations, destinées au public carcéral dont la sortie est proche. Ainsi formulée, la formation professionnelle apparaît être une finalité à l’incarcération. Il semble difficile dans ce cas de considérer qu’un détenu en formation puisse s’appuyer sur son expérience pour donner du sens à ce qu’il apprend (Vergnaud, 2007). Ce public que nous pouvons qualifier de déficitaire eu égard l’incarcération même, le passé de délinquant, le faible niveau scolaire, nécessite, comme le souligne Boutinet (2004), une prise en charge particulière qui doit tenir compte des déficits en cause. Nous l’avons souligné, la formation professionnelle ne peut donc se limiter aux questions d’organisation de l’enseignement, particulièrement au regard de ce public. Malgré la « bonne volonté » des formateurs qui mettent en place des stratégies de compensation de ces déficits, force est de constater que l’accent est principalement mis sur les méthodes pédagogiques, avant tout dans un souci de respect du référentiel de formation.

Et justement, qu’en est-il du rôle des formateurs ? Rappelons qu’une étude sur les activités d’enseignement et de formation dans les prisons francophones, conduite par Delvaux, Dubois, Megherbi, et Schoenaers (2009), soulève des attitudes variables des directions d’établissement qui soit encouragent la population carcérale à participer à des activités soit, au contraire, ne reconnaissent pas les intervenants extérieurs comme participant à la mission de réinsertion de la prison. En ce point, il ressort de notre enquête par entretiens que les formateurs adaptent leur comportement afin que ce dernier soit conforme à ce qu’attend l’établissement et qu’en effet, c’est selon la position d’une direction au regard de la formation professionnelle que celle-ci sera plus ou moins facilitée. Nous pouvons néanmoins nuancer ce dernier point par précisément le rôle des formateurs. Leurs adaptations, à commencer par adopter une attitude qui tend à se conformer aux exigences carcérales, permettent, dans les cas qui nous ont été rapportés, aux formations professionnelles de malgré tout s’organiser. L’on pourrait même se demander si les formateurs ne jouent pas un rôle majeur dans la perspective de faire adhérer une direction d’établissement, qui pourrait être à priori réticente sinon hostile à la conduite d’une formation professionnelle, au projet didactique que cette dernière revêt.

La question qui se pose tient au sens donné à la formation professionnelle en prison.

1.2 Le sens de la formation professionnelle en prison

Nous l’avons dit, la mission de réinsertion de la prison s’inscrit dans la loi, particulièrement à l’aune de la prévention de la récidive. Nous pouvons par ailleurs interroger le sens même du terme réinsertion qui suppose que les personnes détenues aient déjà été insérées. Selon notre enquête, il apparaît que certaines personnes ont toujours vécu en marge, dans la mesure où les

formateurs déclarent que certains stagiaires n'ont jamais travaillé. La prison aurait donc à leur rencontre un rôle de « première » insertion, tout au moins professionnelle. Or, le caractère socialisant de la formation au bénéfice de la détention, comme exprimé par Chantraine et Sallée (2013), est insuffisant car elle ne permet pas aux personnes détenues de rencontrer la société. C'est donc en prison, par la prison et pour la prison que la formation professionnelle se pense et se produit alors qu'à l'extérieur, comme le souligne Carré et Caspar (2007), c'est plus autour du monde du travail qu'autour du monde de l'éducation que la formation se pense se dispense et se dépense. Il existe nécessairement des écarts entre former des personnes en prison et dans le monde libre. Il se trouve, comme nous l'avons signifié dans notre analyse, que justement l'éducation, qu'elle se décline sous la forme de savoir-être ou de tâches pratiques à effectuer, est prépondérante et que le monde du travail n'est pas assez impliqué dans les formations professionnelles en prison. Pourtant, la formation professionnelle en prison se décide dans la société et ne soustrait pas à la loi des marchés, ce que nous livrent principalement, depuis notre enquête, les responsables de formation. Également en prison, la question d'ordre économique tient une place prépondérante qui semble relever plus du marché de la formation que de l'investissement individuel (Carriou & Jeger, 1997), comme par ailleurs hors des murs. Ceci nous conduit à nous interroger sur ce qui motive un individu incarcéré à suivre une formation professionnelle. N'oublions pas que pour la personne détenue, la réinsertion sociale est un devoir de conformité dont le manquement entraîne une exclusion d'aménagement de peine, ce que confirme l'article 721-1 du code de procédure pénale.

Nous avons émis l'idée de la seconde chance que nous avons définie comme consubstantielle à la formation professionnelle. Encore faut-il qu'il y en ait eu une première. Or, il ressort de notre enquête qu'il s'agit pour les détenus, le plus souvent, d'un premier contact avec la formation sinon avec toute forme d'apprentissage institutionnalisé. Si nous reprenons la réflexion de Dubar (2007) à ce propos, la formation professionnelle, bien que destinée à des adultes qui n'ont que peu voire pas du tout profité d'une éducation scolaire, véhicule des inégalités sociales puisque les bénéficiaires sont très souvent les salariés les plus qualifiés. En prison, il ne s'agit plus seulement d'apprendre des savoir-faire mais aussi d'acquérir des compétences sociales, ce qui rejoint l'idée développée par la sociologie (notamment Barbier, Berton, & Boru, 2004; Feutrière & Verdier, 1993; Broda, 1991; Dubar & Gadéa, 1998, déjà cités dans notre travail).

Nous constatons, en suivant les résultats de notre enquête, que les compétences sociales en prison se limitent à une bonne conduite en formation qui semble avoir pour conséquence une bonne conduite en détention. La socialisation carcérale, ou comme le souligne Salane (2013),

faire d'un « détenu-étudiant » un « bon détenu », peut donc être considérée comme une étape vers la réinsertion. Cependant, la formation professionnelle à cette seule fin fait-elle sens ? La raison pour laquelle apprendre ce métier plutôt qu'un autre n'est pas clairement exprimée, peut trouver des explications à cet endroit.

1.3. La formation professionnelle sert-elle les théories de la prison ?

Nous rappelons que la prison est notablement étudiée par la sociologie en tant que microsociété. Les recherches fondatrices de Clemmer (1940) et de Sykes (1958) expliquent la notion de culture carcérale, c'est-à-dire que « plus l'enfermement dure, plus le détenu incorpore des habitudes spécifiques au monde carcéral » (Combessie, 2009, p. 73). Cette thèse, également soutenue par Mathiesen (1965) s'oppose à celle défendue par Irwin et Cressey (1962) pour qui la diffusion de la culture en prison est importée de l'extérieur. Quoi qu'il en soit, la prison est considérée par ces auteurs comme une société à part entière.

Ce bref retour sur les recherches sur la prison dénote d'un paradoxe carcéral dans le sens où une même institution est en charge de deux missions bien différentes, punir et réadapter, et contribue à considérer le milieu carcéral comme un monde social. La formation professionnelle, qui s'inscrit dans le dispositif global de réadaptation, existe donc dans une société et, en même temps, en sert une autre. Bien qu'elle soit confiée à des organismes d'une société démocratique libre, elle semble s'adapter à ce que les auteurs précités nomment la culture carcérale, qu'elle soit importée de l'extérieur ou qu'elle soit la résultante de l'incarcération, ou les deux. Effectivement, nous avons noté que le système didactique devait s'accommoder aux conditions matérielles proposées par l'établissement pénitentiaire et se conformer au fonctionnement de ce dernier, plus précisément aux rapports à la formation professionnelle de la direction.

La loi met l'accent sur la sécurité au détriment de la mission de réinsertion de la prison. Rien ne nous permet à travers notre enquête de l'affirmer, avec néanmoins l'idée que si toutes les conditions matérielles ne sont pas réunies, il est question de sécurité de l'établissement pénitentiaire. Ce souci de sécurité, que nous ne saurions critiquer, a pour conséquence l'isolement physique du groupe formateur/formés donc du système didactique. La prison est la résultante d'une ou de plusieurs représentations de la société et, nous l'avons précisé, la « socialisation carcérale » est un premier pas vers un retour dans le monde libre. Nous pouvons même supposer qu'il ne peut pas en être autrement. Cependant, est-il vraiment question de socialisation, même carcérale ? En effet, le système didactique est mis à l'écart, à l'abri du

regard des usagers de la prison, qu'il s'agisse du personnel, des intervenants extérieurs et des autres détenus.

Nous le savons, toutes les prisons sont construites selon le même modèle architectural. Nous avons à ce propos soulevé la question de la prison comme espace qui pourrait être un lieu de moins en moins restrictif de liberté, situant le parcours carcéral comme un parcours à part entière, de sorte que plus une personne s'approche de la sortie, plus elle verrait ses libertés s'étendre. Bien que la formation professionnelle soit plutôt destinée à des personnes proches de la sortie, elle vit cependant sous cette contrainte architecturale. Nous pouvons à nouveau nous demander pourquoi, si elles posent des problèmes de sécurité, certaines formations sont conduites en prison ? D'autant que, nous l'avons dit, il n'apparaît pas de manière flagrante que le choix des formations corresponde aux besoins du bassin de l'emploi de la région concernée, ni aux besoins des différents profils de prisonniers, d'autant que les besoins en formation professionnelle ne concernent pas toutes les personnes détenues puisque certaines peuvent déjà être qualifiées, diplômées et/ou avoir du travail. Pour ceux-là, la fonction « passe-temps » et « réduction de peine » prime, avant toute idée de réinsertion et de socialisation.

Outre l'architecture qui met à l'abri du regard de la « société carcérale » la formation professionnelle, les lieux d'implantation des prisons sont éloignés du regard du monde libre. Or, les objectifs de la formation professionnelle se situent dans un contexte sociétal et institutionnel. Nous avons souligné que c'est ce qui la distingue de l'éducation. En prison, cette distinction n'apparaît pas de façon évidente et nous pouvons dire que la formation professionnelle est un fait éducatif comme tous les autres.

2. Des limites à des perspectives

Nous sommes consciente, bien que notre recherche a permis de poser des éléments d'analyse indispensables à la compréhension du phénomène étudié, qu'il existe des limites, surtout dans notre protocole de recherche circonscrit par le terrain de l'enquête mais qui également présente des biais.

Les limites, parfois imposées, peuvent cependant au moins partiellement donner lieu à des perspectives pour avancer sur la recherche.

2.1 Des travers...

Nous nous sommes interrogée sur ce qui a motivé les formateurs à accepter l'entretien proposé, ce qui a provoqué une réflexion inverse : qu'est-ce qui motive un formateur à ne pas se prêter

au jeu ? Selon la manière dont nous sommes entrée en contact avec eux cette motivation varie. Et lorsque nous avons été confrontée à des refus pour des formateurs que nous avons nous-mêmes sollicités, nous en avons cherché les raisons, formellement, en demandant à certains formateurs interviewés de bien vouloir demander à leurs collègues de nous adresser un message expliquant les motifs leur refus. Personne ne nous en a fait part, marquant là peut-être un désintérêt pour notre recherche ou d'autres choses qu'il serait périlleux d'exprimer, mais que nous avons pensé être de l'ordre d'une volonté de ne pas vouloir soulever de problèmes. Par conséquent, l'idée que les personnes qui ont accepté de répondre sont celles pour qui « tout se passe bien » ne peut être exclue. Nous faisons référence dans ces propos au premier organisme de formation que nous avons contacté.

Concernant le deuxième organisme sollicité un an après, les conditions nous furent en quelque sorte imposées, relatives aux formateurs qui allaient nous répondre. Comme nous l'avons expliqué, nous nous sommes de prime abord entretenue avec le « référent prisons » avant que ce dernier nous donne les coordonnées de formateurs susceptibles de « bien » répondre dans la mesure où il nous a été dit – nous paraphrasons – qu'il n'était pas la peine de conduire un entretien avec un formateur qui soit négatif. Les trois formateurs de cet organisme de formation que nous avons interrogés ont donc été choisis par le responsable, ce qui nous laisse un doute sur le fait qu'ils puissent même avoir été indirectement « poussés » par leur hiérarchie à participer.

En effet, toutes les personnes interrogées nous ont dit, bien qu'émettant certaines critiques à l'égard de la prison et des détenus, que tout se passait bien avec l'institution tout autant qu'avec les stagiaires. C'est de ce fait à travers l'expression de leur perception « des choses » que nous avons pu dégager des tendances, parfois en contradiction avec le fait que tout se passait bien.

Parmi tous les répondants, deux connaissaient notre passé professionnel (E2, formateur agent de propreté et d'hygiène, et E8 qui conduit une action de remobilisation au projet professionnel). En de rares occasions, ces deux répondants nous ont pris à témoin de ce qui pouvait se passer en prison dans le cadre des formations. A propos de notre expérience de formatrice en prison, nous ne saurions l'ignorer dans la conduite des entretiens. Nous avons posé certaines questions avec le plus de neutralité possible, tout en connaissant les réponses, ce qui fut par ailleurs également le cas au fur et à mesure que les entretiens avaient lieu, ayant pris inévitablement connaissance au préalable de certaines informations par les répondants précédents. Nous pensons notamment aux questions qui ont trait à l'organisation des formations (par exemple l'utilisation d'ordinateurs) ou au référentiel de formation.

Enfin, une fois que nous précisons la fin de l'entretien et, par conséquent, celle de l'enregistrement, nous avons prolongé la conversation en commençant par dire que nous avons été formatrice en prison. Nous avons remarqué qu'alors « les langues se déliaient », laissant place à plus d'aisance dans l'expression des difficultés rencontrées ou, parfois, du caractère absurde de former des individus incarcérés. Nous voulions éviter un biais en taisant cette expérience professionnelle. Nous nous demandons si l'effet inverse n'a pas été produit.

Pour conclure sur l'enquête par entretiens, nous ne pouvons là encore ignorer le défaut de représentativité de l'échantillon, bien que la répartition géographique soit nationale et que nous ayons saisi des répondants de tous les types de détention (maison d'arrêt, maison centrale et centre de détention). Nous avons pu déduire à partir des déclarations des éléments d'analyse cependant uniquement sous le prisme de cette seule population.

En effet, nous nous en sommes expliquée, l'enquête par questionnaire auprès des personnes détenues qui suivent une formation ne peut être fiable, bien qu'elle nous livre des tendances. Les modes de distribution et de retour des questionnaires – nous rappelons que les formateurs eux-mêmes ont distribué les questionnaires à leurs propres stagiaires, pendant un temps de formation et nous les ont renvoyés complétés par courrier électronique – sont nécessairement à prendre en compte avec la prudence qui s'impose quant au fait que les répondants savaient que les formateurs en premier allaient lire leurs réponses, ce qui a pu provoquer une retenue ou un effet de vouloir faire plaisir ou du moins de pas offenser.

Concernant maintenant la revue de littérature, nous l'avons exprimé, la formation professionnelle en prison n'est que rarement évoquée dans la littérature scientifique. Il est le plus souvent question d'éducation ou d'enseignement. Dans tout ce que propose la prison en termes d'activités, la formation professionnelle n'occupe qu'une place parmi d'autres et ne s'adresse qu'à un public parmi d'autres. Nous nous sommes donc focalisée sur un seul objet, écartant d'autres composantes proposées (ou qui auraient pu l'être et ne le sont pas) en prison et n'avons pu éclairer le poids de la formation professionnelle par rapport à ces autres composantes, ni sa place parmi elles.

Notre recherche dans le cadre de référence de la théorie anthropologique du didactique invite à questionner d'autres environnements et divers publics de la formation professionnelle. La prison semble être un lieu de formation extrême, mais nous pensons que bien d'autres lieux puissent être analysés en termes d'influence sur le type de système didactique étudié. Nous pourrions même avancer l'idée que tous les lieux soient particuliers. Il apparaît clairement à travers notre cadre de référence théorique qu'il ne peut pas être seulement question d'interroger l'enjeu didactique, mais avant tout l'environnement, même physique, au sein duquel la

formation est amenée à se produire. En effet, nous avons ainsi vu que l'architecture carcérale et les lieux d'implantation des prisons pouvaient poser problème au déroulement des formations. Pourquoi n'en serait-il pas de même pour tout centre de formation ? Nous ne focaliserons pas plus sur la situation géographique mais voulons noter que la TAD nous propose d'analyser l'environnement didactique dans une perspective plus large, c'est-à-dire en tant qu'il s'inscrit dans des évolutions sociétales voire civilisationnelles.

En ce sens nous avons tenté de cerner différents facteurs qui influencent la formation professionnelle en prison sous l'impulsion de la théorie de l'échelle des niveaux de codétermination du didactique, ce qui nous a permis de mettre en évidence différents éléments qui impactent le fonctionnement des systèmes didactiques, d'ordre social, juridique voire idéologique. Ceci nous appelle à livrer des perspectives possibles, dans d'autres champs scientifiques.

2.2 ... A des possibilités

Nous pensons que bien d'autres courants scientifiques pourraient éclairer la question. Nous n'en évoquerons que quelques-unes à commencer par la didactique professionnelle dans la mesure où elle cherche à maintenir

le meilleur équilibre possible entre trois dimensions qui nous paraissent tout aussi importantes les unes que les autres : la dimension du social, avec une sensibilité particulière vis-à-vis des problèmes du travail, de son histoire et de son évolution, et des questions cruciales qui s'y posent aujourd'hui ; la dimension théorique, car il n'y a pas d'analyse possible de l'activité si on ne s'appuie pas sur un cadre théorique consistant, qui cherche à se renouveler par un permanent approfondissement ; la dimension opératoire, avec la conviction que pour aborder l'analyse de l'activité et de l'apprentissage il faut des concepts et des méthodes précis, utilisables et accessibles au plus grand nombre. (Pastré et al., 2006).

Au-delà de ce que la didactique professionnelle revêt en termes d'analyse de l'activité, elle s'intéresse à d'autres dimensions telles que le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle, l'intelligence professionnelle et les adaptations ainsi que la dimension affective de l'intelligence professionnelle⁶⁵. Ces trois dimensions pourraient privilégier l'analyse de la pratique des formateurs en prison dans leur relation aux apprenants, tout autant que la démarche d'apprentissage des stagiaires. Bien entendu, la notion d'intelligence mériterait d'être approfondie, mais il nous semble qu'il existe là une proposition originale qui permettrait de porter un autre regard sur le métier du formateur, particulièrement

⁶⁵ <https://didactiqueprofessionnelle.ning.com/> consulté le 12 octobre 2019

dans un contexte carcéral très contraignant et d'analyser ses liens aux détenus de manière complémentaire à la notion de rapports institutionnels et personnels.

La notion de rapports appelle un autre sens à donner aux relations qui est, entre autres, porté par l'altérité, concept développé par la philosophie. Cette notion questionne certes le rapport à l'autre, mais aussi le rapport à soi-même – la réflexivité – ainsi que le rapport au savoir, ou l'épistémologie. Ces trois dimensions confrontées pourraient donner une nouvelle orientation à notre travail en sciences de l'éducation, les mettant en lien, comme le proposent Briançon, Mallet, et Eymard (2013, p. 110), avec le triangle pédagogique de Houssaye ou le triangle de la formation chez Fabre (2015) pour qui, nous la rappelons, la formation implique une triple logique : sociale, psychologique et didactique.

Venons-en maintenant plus strictement au dispositif de la formation professionnelle qui, en prison, est cadrée par un ensemble de lois, tout autant que le fonctionnement carcéral. Nous avons cité un ensemble de textes législatifs sur lesquels nous nous sommes appuyée pour identifier le cadre légal dans lequel s'inscrit l'organisation de la formation professionnelle en prison. Nous avons également noté que la plupart du temps, les sciences juridiques s'intéressent à la prison mais, de ce que nous savons, peu à ce qu'il s'y passe en termes de prise en charge des détenus. C'est avec beaucoup de prudence que nous avançons ce constat avec cependant l'idée que ces sciences pourraient apporter une plus grande connaissance à partir de textes de loi du milieu carcéral en proposant des lectures croisées des différents articles qui encadrent la formation professionnelle, précisément la loi du 24 novembre 2009, dite loi pénitentiaire, et la loi Notre du 7 août 2015 portant nouvelle organisation territoriale de la République ainsi que la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie. Nous citons le travail de thèse de Gontard (2013) en droit pénal, qui met l'accent sur la progression de la gestion du risque dans les prisons françaises et qui conclut que les prisons ouvertes seraient moins anxiogènes pour les détenus les plus calmes et responsables et pose la question du réapprentissage de la liberté dans ce type d'établissement pour les peines les plus longues. Ce propos ne s'attache pas précisément à notre thématique de recherche mais tend à montrer que les sciences juridiques peuvent porter avec une précision supplémentaire une analyse sur ce qu'il est possible de faire dans le milieu carcéral et, de fait, de ce qui ne l'est pas.

Pour conclure sur ces ouvertures possibles vers des recherches ayant de près ou de loin une influence sur la question de la place et le fonctionnement de la formation en milieu carcéral, nous en venons de manière presque évidente à la sociologie, particulièrement au regard des différents travaux cités dans cet écrit à de nombreuses reprises de Combessie (1996; 2003; 2009). Étudiant la prison comme une société et un monde social ou encore analysant les

influences la prison sur la société et, inversement, de la prison sur la société, le sociologue propose une lecture globale du milieu carcéral. Notons par ailleurs que les travaux de Salane (2012a; 2012b; 2013), bien que s'inscrivant dans le champ des sciences de l'éducation, proposent une analyse des études en prison elle aussi sous l'angle de la sociologie. La sociologie ne s'arrête pas aux portes des prisons et s'intéresse tout autant à la formation professionnelle (nous rappelons quelques sociologues cités dans notre recherche : Lesne, 1984 ; Tanguy, 1999 ; 2005 ; Dubar, 2004 ; 2007 par exemple). Croiser, là encore, les travaux des sociologues de l'univers carcéral avec ceux de la formation professionnelle cette fois dans ce même univers, permettraient de mettre en tension les fonctions de la prison et celles de la formation.

Bien que notre recherche, particulièrement au regard du protocole, présente des limites, nous pensons qu'elle est, ou peut être, un précurseur à d'autres recherches, dans d'autres champs scientifiques voire même à travers d'autres notions de la TAD.

La « confrontation » avec d'autres recherches s'est avérée imprudente dans la mesure où l'objet n'est pas exactement le même. Il en va de même lorsqu'il s'agit de mettre en regard la formation professionnelle en prison avec les recherches sur cet objet hors des murs puisque cela laisserait supposer qu'il soit nécessaire de reproduire dans l'univers carcéral ce qui se joue à l'extérieur. Cela ne va pourtant pas de soi.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce travail s'est attaché à rendre compte de certains types de conditions et contraintes qui pèsent sur le fonctionnement des formations professionnelles dans le milieu carcéral, plus particulièrement à leur expression et à leur analyse à différents niveaux, depuis celui de la civilisation jusqu'au système didactique.

Nous avons vu que c'est à travers l'histoire de la prison, mais également celle des recherches sur la prison, que nous avons pu mettre en évidence que se sont construites des idées nouvelles à propos de l'enfermement et des pensionnaires de l'institution. C'est justement à partir de nouveaux rapports de la société à la prison qu'est né un autre regard porté sur le prisonnier qu'il s'agit, encore aujourd'hui, de prendre en charge, particulièrement à l'aune de sa réinsertion.

L'histoire des prisons mise en parallèle avec celle de la formation professionnelle nous indique que la rencontre entre ces deux institutions s'est produite certes, mais lentement, dans un rythme décalé entre ce qui se passe dans le monde libre et en prison. Aujourd'hui, la formation professionnelle en prison est régie par les mêmes règles qu'à l'extérieur : loi des marchés et prise en charge par les conseils régionaux. Cependant, nous avons constaté des écarts relatifs à l'inscription de la formation professionnelle en différents points : code de procédure pénale contre code du travail, parcours d'exécution de la peine contre parcours socio-professionnel, restrictions spatiales contre liberté de mouvements. Tous ces éléments constituent autant de conditions qui rendent difficile l'organisation des formations professionnelles à commencer par une offre restreinte.

Nous avons également pu mettre en évidence que la formation professionnelle en prison est un objet parmi d'autres, tant en termes des moyens de prise en charge de la personne détenue que du point de vue de la recherche, peu de littérature scientifique étant disponible. Pourtant, nous avons fait remarquer qu'elle pouvait concerner différents champs théoriques, que nous n'avons pas livrés de manière exhaustive, dont les analyses permettraient de rendre compte plus finement et de façon plus complète de ce phénomène sociétal et social. Nous reviendrons plus loin sur la question de la société mais avant cela, nous souhaitons revenir sur notre cadre de référence théorique centré sur la théorie anthropologique du didactique. Les enjeux de la TAD sont multiples et ouvrent de nombreuses perspectives. Nos lectures, même si nous ne les avons pas toutes référencées dans cet écrit, nous offrent une vision des applications possibles de cette théorie aussi bien pour la recherche que comme outil de travail pour cadrer les projets et les analyses.

« L'outil » TAD

Nous pensons en première instance aux travaux d'Aignan (2018) qui, à travers un corpus documentaire, a étudié le phénomène de transposition didactique de l'objet « fait religieux » et a mis en lumière les complexes de praxéologies trouvés dans les manuels scolaires. Son travail conclut à d'importantes variations dans le corpus et à un enseignement prudent de l'objet par l'école. Si nous citons en premier lieu cette recherche, sans en livrer une quelconque critique, c'est en réalité qu'il s'est agi pour nous d'une rencontre forte avec les usages possibles de la TAD. Précisément, nous avons alors saisi toute l'importance et la puissance d'analyse que propose l'échelle des niveaux de codétermination du didactique.

Bien qu'à maintes reprises évoquée dans les recherches, l'ENCOD n'est pas selon nous réellement exploitée dans toute sa force. Pourtant, les travaux de Kim (2015) à propos du destin institutionnel des besoins mathématiques montrent bien les questionnements qui peuvent émerger à partir d'une analyse depuis la civilisation jusqu'à l'utilisateur des mathématiques. Nous avons – nous aussi, avec toute la modestie qui entoure cette expression - dans ce travail voulu rendre compte du caractère indispensable de réfléchir « les choses » à différents niveaux, des plus génériques aux plus spécifiques.

Il nous a fallu procéder à un « repérage didactique » qui finalement s'est révélé faire partie du décorum. A l'instar de Wozniak (2005), l'idée fut de changer d'attitude vis-à-vis de la vérité vers laquelle il ne suffit plus de se tourner pour obtenir les réponses, mais de la regarder comme étant toujours à établir. Nous nous rapprochons du paradigme du questionnement du monde. Là encore, la TAD nous offre la possibilité de proposer des pistes non plus dans des réponses mais dans des questions. Ce qui nous invite à nous poser la question suivante : quelle suite à donner à ce travail ? Nous pourrions ajouter « en didactique » avec, croyons-nous

la nécessité de « ratisser » (à la façon de parachutistes) de vastes zones, où l'on sait a priori qu'on ne devrait pas trouver grand-chose, mais où pourrait advenir de l'inattendu, et où l'on apprendra à repérer, à l'instar d'un animal truffier, les rares trésors, souvent peu visibles, qui feront progresser l'enquête. (Chevallard, 2011, p. 27)

Nous le disions en introduction, nous voulions aborder la formation professionnelle en prison en commençant à la manière d'un parachutiste.

Nous ne nous sommes pas intéressée à *la* fonction éducative de la prison mais à *une* fonction éducative en prison, la formation professionnelle, bien qu'il existe nécessairement des liens entre les deux. La frontière est mince, les limites poreuses, c'est du moins le problème que

soulève ce travail. Il nous semble qu'il s'agit là d'une contrainte majeure qui peut s'exprimer par la confusion entre but et moyen.

La TAD dans notre recherche

Poussons l'analyse encore un bref instant plus loin pour mieux comprendre les fondements théoriques, le pourquoi, de la formation professionnelle en prison et aussi le comment telle que nous l'avons découverte. Pour cela nous suivrons la structure de l'analyse praxéologique pour dégager les techniques et les discours justificatifs des techniques.

Si nous partons d'une évidence, nous pouvons dire que la formation professionnelle existe en prison parce que les prisons existent. On retrouve donc au niveau de la théorie la prison et ses fonctions. C'est à travers l'histoire que nous pouvons comprendre les missions d'amendement et de réinsertion de l'institution, ce qui laisse part à une confusion entre « peine » et « prison », renforçant « une image de la prison qui pourrait être, enfin, “ une bonne peine ”, adaptée à la fois aux exigences du droit et à la modernité des sociétés démocratiques de l'esprit des Lumières » (Combessie, 2009, p. 5). Ainsi dit, réadapter l'individu justifie la sanction d'enfermement et s'inscrit dans une logique pénale.

Institution de la société, la prison est tout autant le dernier lieu d'exclusion que le premier lieu de réinsertion, un moyen de punir et de réadapter, tout autant un espace de vie du reclus mis à l'abri du regard de la société qu'un espace dans la société. Reconnaissons que l'idée de la prison comme lieu de réinsertion vient après l'idée de la prison comme lieu de punition. La raison en est simple : on condamne un individu à une peine de prison parce qu'il a enfreint la loi. La peine de prison est par ailleurs l'ultime décision. Dans ce contexte, peut-on penser qu'un individu condamné à l'enfermement puisse l'envisager comme un moyen de retourner tôt ou tard dans le monde libre dans de meilleures conditions ? Comment ce monde libre accueille par ailleurs l'ancien-détenu ? Le trait d'union dont nous faisons l'usage semble lier indéfiniment l'individu à sa peine de prison car il semble que son assujettissement puisse survivre au-delà de la période où il appartient à l'institution. C'est ce que montre ne serait-ce que la loi⁶⁶ qui condamne plus sévèrement une personne en situation de récidive (ou de réitération, nous n'entrerons pas dans des détails juridiques). C'est aussi ce que révèle notre enquête qui souligne que les formateurs n'ont pas le droit de rester en contact avec d'anciens détenus-stagiaires alors même qu'en détention, ils s'efforceront de les considérer comme des apprenants et non comme des personnes incarcérées.

⁶⁶ Articles 132-8, 132-9 alinéa 1 et 2 du code pénal, par exemple.

Ces éléments théoriques nous permettent d'avancer l'idée selon laquelle ce qui fait la prison sont ses occupants et ce qui fait ses occupants est la société.

Nous pouvons alors considérer les discours justificatifs des détenus qui expliquent et justifient les dispositifs techniques qui existent en prison. Nous avons livré un descriptif de la population carcérale qui peut se résumer ainsi en suivant en cela Combessie (2008, p. 41) :

on trouve dans les prisons françaises une très forte majorité d'hommes, relativement jeunes, pauvres, aux liens familiaux plus souvent distendus que dans le reste de la population, issus de milieu modeste et fréquemment sans emploi au moment de l'incarcération, d'un niveau scolaire inférieur à la moyenne ; ils sont surtout de nationalité française, mais la proportion d'étrangers est importante, et plus encore la surreprésentation de justiciables issus de l'immigration

C'est ce profil-type que l'on isole afin qu'il réfléchisse à son crime et à qui la prison propose un parcours de détention individualisé. Nous faisons remarquer qu'à l'endroit de ce profil-type, l'acte commis n'est pas mentionné. Pourtant, là est la raison pour laquelle un individu est incarcéré. Pris tel quel, dans la société, ce type d'individu en soi ne pose pas de problème. Nous avons noté à travers notre enquête que les formateurs interrogés ne veulent pas connaître le profil criminel des stagiaires. Nous pensons qu'il est nécessaire d'interroger ce que nous pourrions qualifier d'unique particularité de la population carcérale. Nous pouvons supposer que la durée de la peine renseigne à gros traits la gravité des faits commis ou, en de rares occasions, les unités de détention qui enferment telle population (par exemple des auteurs d'infractions à caractère sexuel), la nature des faits. Les formateurs nous disent que les stagiaires sont dangereux pour la seule raison de leur incarcération, ce que nous pouvons entendre, sans savoir exactement à quoi (d'autre) ils se réfèrent. Un autre point qui mériterait, selon nous, d'être renseigné est le degré de responsabilité du détenu dans l'acte commis.

La personne détenue est de tout évidence marginalisée, par le fait de l'incarcération mais certainement avant même l'incarcération. Peut-on l'ignorer ? Peut-on penser que l'on enseigne la conduite automobile à une personne privée de l'usage de ses jambes de la même manière qu'à une personne valide ? Sans donner des exemples scabreux, peut-on prendre en charge un délinquant sexuel de la même manière qu'un trafiquant de drogue ?

Il nous semble que la prise en compte exclusive du profil en termes d'âge, de situations sociale et professionnelle, de niveau d'études et d'origine affaiblit le discours sur les techniques carcérales et, par conséquent, rend ces dernières, à certains endroits, inefficaces.

Ceci nous conduit à considérer que la formation professionnelle se situe au niveau de la technique. Les discours justificatifs que vous venons d'exprimer ne renvoient pas seulement à la formation professionnelle. Certains gestes techniques relatifs à la prise en charge des personnes détenues peuvent recevoir une explication tactique, un simple besoin de répondre à

des obligations. Pourtant, toutes les activités en prison ne répondent pas de la même construction. L'ensemble des techniques en prison, dans la mesure où ce qui est proposé n'est que peu distingué, composent des objets finis sans que leur évolution propre n'apparaisse clairement. La formation professionnelle n'échappe pas à ce raisonnement et se limite donc à être une technique parmi d'autres. Pourtant, au sein du système didactique, les formateurs ne l'entendent pas de cette manière.

Ce travail nous a permis, notamment à la lumière des théories de la transposition institutionnelle et ensuite de la transposition didactique, de mettre en lumière les conditions extrêmes des formations mises en œuvre par les formateurs opérant un détournement de l'attention des enjeux didactiques attendus (apprendre un métier) pour viser des enjeux sociétaux de plusieurs ordres, comme nous venons de le voir.

L'institutionnalisation de la formation professionnelle en prison est donc une institutionnalisation non seulement empêchée, mais aussi détournée de ses objectifs initiaux. Ce qui repositionne notre question « en prison, peut-on parler de formation professionnelle ? » en « en prison, quelle transposition institutionnelle ? ». Quel sens donner à la transposition des formations en milieu carcéral sachant que pour bon nombre elles ne répondent pas aux exigences du métier ? Il apparaît que l'objet de notre recherche est justement... un objet, une technique de prise en charge de la personne détenue, comme nous l'avons dit plus haut.

Nous l'avons souligné, les décisions en amont du fonctionnement des systèmes didactiques en termes de choix de formations essentiellement sont stables, répondent aux mêmes règles et sont donc institutionnalisés. Nous pouvons dire qu'en ce sens, la transposition externe semble répondre des mécanismes qui la composent. Toutefois, au sein même des systèmes didactiques, la formation professionnelle n'étant pas institutionnalisée, il ne peut pas toujours exister de rapports conformes à ses objets, sinon de rapports « tout court ». Prise comme un objet, nous avons vu qu'il existe bien des rapports à la formation professionnelle, mais assujettis à la prison. La transposition didactique interne ne permet que peu ou pas de rendre raison de la fonction de la formation professionnelle. La transposition didactique est inachevée, incomplète ce qui nous permet d'exprimer que les systèmes didactiques sont empêchés.

Une fois le système didactique créé, il vit, dans le discours des personnes interrogées, en autonomie. C'est sans surprise que nous constatons que cette création est précédée d'un assujettissement des formateurs et des apprenants au fonctionnement carcéral, assujettissement indispensable à la survie du système.

Le fonctionnement des systèmes didactiques opère de nouveaux rapports de la prison à la formation professionnelle, l'institution paraissant ne s'intéresser à cette dernière que dans la

mesure où « tout se passe bien » voire même où « rien ne se passe mal ». Nous ne pouvons cependant déduire ce constat que dans la limite de notre protocole de recherche, au demeurant imposée par précisément l'administration pénitentiaire. Nous apportons une critique relative à l'isolement des systèmes didactiques les estimant éloignés de la société, mais aussi de l'institution où ils se créent et s'activent. Nous restons persuadée que questionner l'institution ou plutôt *les institutions*, est nécessaire à la compréhension du phénomène.

Il existe en effet plusieurs institutions « prison », déjà par les types de détentions que nous avons présentés en avant-propos et repris tout le long de notre travail, mais surtout par ce qu'explique la théorie des rapports personnels. De l'aveu même des répondants, ce qui est avant tout recherché par les formateurs est justement que tout se passe bien, autrement dit de satisfaire aux attentes de l'établissement pénitentiaire. C'est sous cette condition que le système fonctionne, avec pour chef d'orchestre le formateur. Il est nécessaire de débattre de cette inquiétude de reconnaissance et de la mettre en question afin qu'elle ne soit pas figée comme une fin en soi car nous pensons qu'il s'agit là d'une condition d'une manière de repenser le système. Cependant, nous pensons également qu'à l'évidence les formateurs à eux-seuls ne peuvent pas répondre à cette problématique.

À l'issue de notre travail de recherche, que peut-on dire de l'apprentissage d'un métier en prison ? Nous avons vu que les métiers étaient peu exprimés, comme s'ils étaient un prétexte à la formation professionnelle plutôt qu'un objectif ou, dit autrement, un enjeu didactique.

Nous croyons qu'il y a un glissement de l'enjeu didactique « apprendre un métier » vers un autre, de l'ordre de « suivre une formation professionnelle » pour les différentes raisons que nous avons étudiées. Ce qui explique, peut-être, qu'en prison, la formation professionnelle n'est pas clairement définie, comme nous le montre le catalogue des formations professionnelles à partir duquel nous avons pu analyser l'offre de formations en prison où toutes les actions de formations sont répertoriées, indistinctement alors même que le document est nommé « formation professionnelle, national, tout établissement ». *Les chiffres clés de l'administration pénitentiaire au 1^{er} janvier 2018* montrent également un manque de définition de la formation professionnelle

Nous pouvons même supposer que la nature des formations conduites par certains participants à notre enquête montre là encore la confusion entre « formation » et « formation professionnelle », mettant à l'index le caractère professionnalisant voire même le caractère formatif. Peut-on en effet dire que « se préparer à la sortie » relève d'une formation ? Nous n'irons pas plus en avant de la question de la définition de la formation mais tenions à remarquer que la notion-même tend à s'affaiblir, laissant penser qu'à partir du moment où un système

didactique est constitué, alors il s'agit d'une formation sans que pour autant l'enjeu didactique ne soit clairement caractérisé. Il nous semble que ce phénomène mérite d'être davantage questionné et de faire l'objet de nouvelles recherches, cette fois, par exemple, en étudiant la formation professionnelle à partir de formations spécifiques pour mieux en saisir les rouages et les retombées.

Un point mérite encore d'être questionné et annonce du même coup une autre perspective encore de recherche à donner à notre travail : l'usage du numérique dans les formations professionnelles.

Des évolutions à mettre en perspective

Notre travail ne focalise pas sur cette thématique mais il nous paraît important de faire un pas vers elle dans la mesure où des travaux récents traitent de l'usage du numérique dans l'apprentissage des métiers. Nous pensons à Pintus (2018) qui s'est intéressée aux développements des praxéologies infirmières via les échanges sur des réseaux sociaux d'élèves infirmiers. L'absence de possibilité d'usage du numérique dans les prisons interroge l'écart qui risque de se creuser entre la formation professionnelle hors et dans les murs. Cependant, le ministère de la Justice a présenté le 15 octobre 2018 un projet informatique nommé NED (Numérique en Détention)⁶⁷. Concernant la formation, le projet NED devrait permettre de mettre à disposition des détenus des modules de formations conçus avec l'Éducation nationale, le CNED ou le CNAM, afin de compléter une activité scolaire ou une formation déjà suivie ou de suivre une formation que l'établissement ne propose pas. Malgré l'effort consenti par l'institution, le déploiement du NED pour l'ensemble des établissements pénitentiaires ne devrait commencer qu'en 2020 et semble restreint à une conception technique spécialement dédiée à la prison et encore peu orientée sur la formation professionnelle.

Au-delà de l'utilisation d'internet par les détenus dont l'absence pourrait créer un décalage encore plus grand, une étude réalisée par la société DELL technologie⁶⁸ stipule que 80% des emplois de 2030 ne sont pas encore créés et que 500 000 offres d'emplois dans le numérique pourraient ne pas être pourvues en 2020. La société change, s'hyper-connecte au détriment, peut-être, de l'artisanat, les métiers réalisés uniquement par la main de l'homme ayant tendance

⁶⁷ <https://www.actualitesdudroit.fr/browse/penal/peines-et-droit-penitentiaire/16879/numerique-en-detention-le-futur-outil-pour-ameliorer-les-relations-en-prison> consulté le 2 octobre 2019

⁶⁸

https://www.delltechnologies.com/content/dam/delltechnologies/assets/perspectives/2030/pdf/SR1940_IFTFforDellTechnologies_Human-Machine_070517_readerhigh-res.pdf

à disparaître. Dans un tel contexte, quel intérêt une personne détenue aura-t-elle à obtenir un titre professionnel d'agent de propreté et d'hygiène ? Sans battre en brèche ce métier, il nous semble que la population carcérale n'est pas dupe et qu'elle connaît les outils numériques, ne serait-ce que les réseaux sociaux.

La formation professionnelle à destination des personnes détenues ne doit pas servir de prétexte à une « bonne conscience » mais doit être réfléchie, sinon repensée, au regard de la société.

Dans ces contextes, sociétal et carcéral, quelles pistes d'amélioration sont raisonnablement envisageables ? Évidemment, la tentation est grande d'entrer dans un débat politique dont nous passerons, ramenant la question à : qu'est-il didactiquement possible d'améliorer ?

Si nous restons quelques instants encore sur le numérique, nous savons de par notre expérience professionnelle que l'administration pénitentiaire a les moyens de filtrer et de contrôler l'utilisation des réseaux de communication par internet, ce que confirme le travail de mémoire de master en droit de l'exécution des peines et droits de l'Homme de Sanchez (2018) à propos de la prise en charge par les conseils régionaux de la formation professionnelle des personnes détenues. L'usage du NED sera confié à l'Éducation nationale alors qu'in situ, ce sont des organismes de formation qui animent les formations professionnelles. Il nous semble que ces organismes ne sont pas assez impliqués dans l'organisation des formations par les pouvoirs publics et l'administration pénitentiaire, y compris, comme nous venons de le dire, dans l'élaboration d'un outil numérique. Nous soulevons la problématique de la formation professionnelle considérée comme un fait éducatif comme tous les autres, ce qui paraît être une piste de réflexion à conduire.

La formation professionnelle n'échappe pas à la loi du marché et les organismes de formation, par conséquent, sont nécessairement et somme toute logiquement motivés par des enjeux économiques. Spécialistes didactiques, qu'en serait-il s'ils intervenaient en amont de la prison ? La vraie interrogation que pose notre thèse est de savoir si, finalement, il n'est pas plus pertinent de concevoir des formations - professionnelles - spécialement dédiées à l'environnement carcéral et à sa population.

La prise en charge de la personne détenue évolue au sein des établissements mais également donne un autre sens au placement sous main de justice. Nous pensons au travail d'intérêt général (TIG) et géré depuis décembre dernier par l'Agence du travail d'intérêt général, mis en avant par la ministre de la Justice, Nicole Belloubet.

L'agence peut assurer une meilleure efficacité de ce dispositif grâce à des méthodes de gestion plus efficaces entre les travaux d'intérêt général disponibles et les profils des prévenus. Un pas

de plus serait d'intégrer dans ce système la possibilité d'identifier les profils des détenus pouvant participer au dispositif grâce à une formation préalable. Les structures habilitées à recevoir du TIG pourrait travailler avec des centres de formation. Ce type d'évolution n'est pas simple pour autant, car comme il en va pour l'accueil de détenus dans le cadre de TIG, les aprioris des populations d'accueil constituent des freins importants.

Toute évolution en ce sens est une affaire de société et doit là encore être travaillée à différentes échelles. L'agence a aussi vocation d'œuvrer pour favoriser le travail en prison, qui même s'il est qualifiée d' « occupationnel » peut favoriser l'insertion et la réinsertion pour peu qu'il soit reconnu institutionnellement. Dans le cadre de ce type de travail « intracarcéral », la formation professionnelle devrait également trouver une meilleure place.

Une autre initiative du gouvernement relève précisément de la construction de nouveaux établissements pénitentiaires, dans le cadre de la loi de programmation 2018-2022, présenté sous le terme « plan prison ». Ces nouvelles structures d'accompagnement vers la sortie (SAS) pourront accueillir 2000 détenus en fin de peine et ceux qui sont condamnés à moins d'un an de prison dans l'objectif de les faire bénéficier d'une formation professionnelle. Nous voyons là encore la nécessité de former des personnes détenues et, en creux, la relative faisabilité de la formation professionnelle dans les prisons actuelles.

Notons également les projets de création lancés pour 2022 de prisons baptisés "Inser" pour "Innover par des structures expérimentales de responsabilisation et réinsertion par l'emploi". Il s'agit de prisons conçus en collaboration avec des entreprises partenaires qui offriront des parcours de formation et de l'emploi avec la possibilité de poursuite de l'activité après la libération.

Signalons à titre d'exemple dans un autre secteur, celui de l'horticulture, et à plus petite échelle, le cas de la ferme de Moyembrie⁶⁹, établissement de réinsertion, à partir duquel le taux de réinsertion annoncé est de 60%.

Enfin, nous attirons l'attention sur l'association *Possible*⁷⁰ qui accompagne la société civile à s'engager dans la réinsertion des personnes condamnées en agissant sur deux axes : sensibiliser les citoyens et former celles et ceux qui agissent pour la réinsertion de ce public. Nous voyons là que face aux enjeux du système carcéral français (surpopulation, conditions de détention et de travail, coût, récurrence par exemple), le milieu associatif est convaincu que la société civile a un rôle à jouer aux côtés de la Justice, pour donner du sens à la peine.

⁶⁹ <https://fermedemoyembrie.fr/>

⁷⁰ <http://www.association-possible.fr/>

Ces différents projets et initiatives témoignent de l'évolution du rapport à la prison au sein de la société toujours en cours, et du fait qu'elle passe par tous les niveaux. C'est bien ce que notre thèse a eu pour ambition de contribuer à mettre en lumière, afin de décloisonner le fonctionnement des systèmes et de repenser collectivement leurs environnements didactiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Administration pénitentiaire. (2015). *Les chiffres clés de l'administration pénitentiaire au 1er janvier 2015*. Ministère de la Justice.
- Administration pénitentiaire (2018). *Les chiffres clés de l'administration pénitentiaire au 1er janvier 2018*. Ministère de la Justice.
- Aignan, F. (2018). *Ecologie et économie du fait religieux dans l'enseignement de l'histoire au collège et au lycée en France. Une approche par la théorie anthropologique du didactique*. Aix-Marseille Université, Marseille.
- Akrich, M., & Callon, M. (2004). L'intrusion des prisons dans le monde carcéral français. Le programme 13000. In *Gouverner, enfermer. La prison modèle indépassable?* (Presses de la Fondation des Sciences Politiques, p. 295-319). Paris.
- Aubret, J. (2007). L'orientation éducative. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 515-529). Paris: Dunod.
- Baechler, J. (1976). *Qu'est-ce que l'idéologie?* (Gallimard). Paris.
- Barbier, Jean-Marie. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, (128), 11-26.
- Barbier, Jean-Marie, Berton, F., & Boru, J.-J. (2004). *Situations de travail et formation*. Consulté à l'adresse <http://www.harmatheque.com/ebook/2738442838>
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Beauvais, D., & Rambourg, C. (2012). *Des enseignants et des élèves...en prison*. Suresnes: Edition de l'INS HEA.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital : A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (University of Chicago). Chicago.
- Benoit, H. (2012). Editorial. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 59(3). <https://doi.org/10.3917/nras.059.0003>
- Boullant, F. (2014). *Michel Foucault et les prisons*. P.U.F.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* (Ed. de Minuit). Paris.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : Professionnalisation, forme et dispositifs. *Recherche et formation*, (35), 117-132.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education permanente*, 3(136), 101-108.
- Boutinet, J.-P. (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation? *Savoirs*, 1(4), 9-49.
- Boutinet, J.-P. (2007). Vie adulte et formation permanente : De la notion au concept. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 199-218). Paris: Dunod.
- Briançon, M., Mallet, J., & Eymard, C. (2013). Le mythe de l'éducation finlandaise. *Recherches en éducation*, (16), 105-114.
- Broda, J. (1991). Retour de formation : Travail, rémunérations, coopérations. *Formation Emploi*, (34), 101-115.

- Brucy, G., & Troger, V. (2000). Un siècle de formation professionnelle en France : La parenthèse scolaire? *Revue française de pédagogie*, 131(1), 9-21. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1040>
- Carlier, C. (1989). *L'administration pénitentiaire et son personnel dans la France de l'entre-deux guerres* (N° 9). Direction de l'administration pénitentiaire.
- Carlier, C. (1997). *Histoire du personnel des prisons françaises : Du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris: Editions de l'Atelier.
- Carlier, C. (2005). Paul Amor et l'affaire de la prison de Laon (8 avril 1944). *Histoire pénitentiaire*, 3, 54-80.
- Carlier, C. (2007). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- Carlier, C. (2009). Histoire des prisons et de l'administration pénitentiaire française de l'Ancien Régime à nos jours. *Criminocorpus*.
- Carré, P., & Caspar, P. (2007). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- Carré, P., & Jean-Montcler, G. (2007). De la pédagogie à l'ingénierie pédagogique. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 407-437). Paris: Dunod.
- Carriou, Y., & Jeger, F. (1997). La formation continue dans les entreprises et son retour sur investissement. *Economie et Statistique*, (303), 45-58.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2), 9-50.
- Chantraine, G. (2000). La sociologie carcérale : Approches et débats théoriques en France. *Déviance et Société*, 3(24), 297-318.
- Chantraine, G., & Sallée, N. (2013). Éduquer et punir : Travail éducatif, sécurité et discipline en établissement pénitentiaire pour mineurs[1]. *Revue française de sociologie*, 54(3), 437-464. <https://doi.org/10.3917/rfs.543.0437>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Economica.
- Chauvaud, F., & Yvarel, J.-J. (1995). *Le juge, le tribun et le comptable : Histoire de l'organisation judiciaire entre les pouvoirs, les savoirs et les discours (1789-1930)*. Paris: Anthropos.
- Chauvenet, A. (1996). L'échange et la prison. In *Approches de la prison*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Chauvenet, A. (1998). Guerre et paix en prison. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, (31).
- Chauvenet, A., Orlic, F., & Benguigui, G. (1994). *Le monde des surveillants de prison*. Paris: PUF.
- Chevallard, Y. (1986). Les programmes et la transposition didactique—Illusion, contraintes et possibles. *Bulletin de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, (352), 32-50.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: la Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In *Arsac G., Chevallard Y., J. Martinand, A. Tiberghien. La transposition didactique à l'épreuve* (p. 135-180). Grenoble: La pensée sauvage.

- Chevallard, Y. (1996). Pourquoi la transposition didactique? *les Actes*, 167-194. Grenoble: Les Actes.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission. Un point de vue didactique. *Skôlé*, (7), 45-64.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactiques des mathématiques. In *Rapport au savoir et didactiques* (Fabert, p. 81-104). Paris: S. Maury & M. Caillot (Ed.).
- Chevallard, Y. (2005). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. Dans L. Ruiz-Higueras, A. Estepa & F. Javier Garcia (Ed.). *Sociedad escuela y Mathematicas. Aportaciones de la teoria antropologica de la Didactico*, 705-746. Baeza.
- Chevallard, Y. (2011). *Didactique fondamentale. Module 1 : Leçons de didactique*. Consulté à l'adresse http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=174
- Chevallard, Y. (2013). *Journal du Séminaire TAD/IDD*. UMR ADEF.
- Chevallard, Y. (2015). Réussir, du collège au lycée : Quelle approche des savoirs? *Dialogue*, (155).
- Christie, N. (1993). *Crime control as industry. Towards gulags, western style?* Londres et New York: Routledge.
- Clemmer, D. (1940). *The prison community*. New York: Rinehart.
- Combessie, P. (1996). *Prisons des villes et des campagnes : Étude d'écologie sociale*. Ivry sur Seine: Editions de l'Atelier.
- Combessie, P. (2003). *Les fonctions sociales de l'enfermement : Constats, hypothèses, projets de recherche* (HDR). Paris VIII.
- Combessie, P. (2009). *Sociologie de la prison*. Paris: la Découverte.
- Cour des comptes. (2006). *Garde et réinsertion. La gestion des prisons*. [Rapport publique thématique]. Paris.
- Cunha, M. (1997). Le temps suspendu. Rythmes et durées dans une prison portugaise. *Terrain*, (29), 59-68.
- Damon, J. (2007). Léon Bourgeois. *Informations sociales*, (2), 45.
- de Sardan, J.-P. O. (2003). L'enquête socio-anthropologique de terrain : Synthèse méthodologique et recommandations à usage des étudiants. *Etudes et travaux du LASDEL*, (13).
- De Singly, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*. Paris: A. Colin.
- Delvaux, D., Dubois, christophe, Megherbi, S., & Schoenaers, F. (2009). *Activités d'enseignement et de formation en prison : État des lieux en Communauté française*. Fondation Roi Baudoin.
- Demonchy, C. (2004). L'architecture des prisons modèles françaises. In P. Artières & P. Lascoumes, *Gouverner, enfermer. La prison, un modèle indépassable?* (Presses de Sciences Po). Paris.
- direction de l'administration pénitentiaire. *Conception, conduite et suivi des dispositifs de formation professionnelle des personnes placées sous main de justice*. , Pub. L. No. JUSE0340036C (2003).

- Dubar, C. (2004). *La formation professionnelle continue*. Paris: La Découverte.
- Dubar, C. (2007). Sociologie de la formation post-scolaire. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 127-143). Paris: Dunod.
- Dubar, C., & Gadéa, C. (1998). Evolution de la promotion sociale et dynamique des formes identitaires. *Education permanente*, (136), 79-90.
- Enlart, S., & Mornata, C. (2006). *Concevoir des dispositifs de formation d'adulte*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Espinas, J.-D. (1989). Révolution pénitentiaire : Les chemins de l'architecture. *Déviance et société*, 13(4), 367-377. <https://doi.org/10.3406/ds.1989.1161>
- Evaluation de la prise en charge par les régions de la formation professionnelle des personnes détenues* (N° IGAS 2013-124R / IGSJ 55-13). (2013).
- Fabre, M. (2015). *Penser la formation*. Paris: Ed. Fabert.
- Febrer, M. (2009). *Enseigner en prison : Entre contraintes, incertitudes et expertises*. Victor Segalen, Bordeaux.
- Feutré, M., & Verdier, E. (1993). Entreprises et formations qualifiantes. Une construction sociale inachevée. *Sociologie du travail*, (4), 469-492.
- Fize, M. (1981a). *Etude sur la formation professionnelle en milieu carcéral : Pour quelle adaptation*. (N° 11). Paris: Direction de l'administration pénitentiaire.
- Fize, M. (1981b). La formation professionnelle en milieu carcéral. *Déviance et société*, 5(3), 247-259.
- Foucault, Michel. (1984). *Des espaces autres*. architecture, mouvement, continuité.
- Foucault, Michel. (1993). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Froment, J.-C. (1998). *La République des surveillants de prison : Ambiguïtés et paradoxes d'une politique pénitentiaire en France, 1958-1998*. Paris: L.G.D.J.
- Gleizal, J. J., Montain-Domenach, J., & Journès, C. (1993). *La police : Le cas des démocraties occidentales* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Godefroy, T., & Laffargue, B. (1993). Les coûts du crime en France, les dépenses de sécurité (1988-1991). *CESDIP*, (66).
- Goffman, E. (1968). *Asiles : Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris: Éditions de Minuit.
- Gontard, P. R. (2013). *L'utilisation européenne des prisons ouvertes : L'exemple de la France* (Doctorat). Université d'Avignon, Avignon.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11e éd). Paris: Dalloz.
- Habouzit, F. (2018). *Construire la peine dans les murs. Architecture et spacialité des nouvelles prisons*. Nanterre: Presses universitaires de Paris Nanterre.
- Hyst, J.-J., & Cabanel, G.-P. (2000). *Prisons : Une humiliation pour la République* (Rapport de la commission d'enquête sur les conditions de détention dans les établissements pénitentiaires en France, créée en vertu d'une résolution adoptée par le Sénat le 10 février 2000. Tome I et II N° 449). Sénat.

- Institut National de la Statistique et des Études Économiques (Éd.). (2002). *L'histoire familiale des hommes détenus*. Paris: Inst. National de la Statistique et des Etudes Economiques.
- International Centre for Prisons Studies. (2005). *Humaniser le traitement des détenus*.
- Irwin, J., & Cressey, D. (1962). Thieves, convicts, and the inmate culture. *Social problems*, (10).
- Jobert, G. (2007). L'intelligence au travail. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 347-363). Paris: Dunod.
- Johsua, S. (1997). Le concept de transposition didactique peut-il étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques? *Skolê*, (6). Consulté à l'adresse <http://www.preavis.org/breche-numerique/article1519.html>
- Kaluszynski, M., & Wahnich, S. (Éd.). (1998). *L'État contre la politique : Les expressions historiques de l'étatisation*. Paris: L'Harmattan.
- Kim, S. (2015). *Les besoins mathématiques des non-mathématiciens. Quel destin institutionnel et social?* Aix-Marseille Université, Marseille.
- Lacomblez, M. (2001). Analyse du travail et élaboration des programmes de formation professionnelle. *Relations industrielles*, 56(3), 543-578. <https://doi.org/10.7202/000082ar>
- Ladage, C. (2008). *Etude sur l'écologie et l'économie des praxéologies de la recherche d'information sur internet*. Aix-Marseille Université, Marseille.
- Ladage, C., & Chevallard, Y. (2017). *Enquêter pour savoir la recherche d'information sur internet comme solution et comme problème*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Laot, F., & Lescure, E. de. (2006). *Formation de formateurs d'adultes approche historique*. Paris: INRP.
- Leplat, J. (1955). Analyse du travail et formation. *Bulletin du CERP*, 4(9), 175-184.
- Lescure, E. de, Laot, F., & Groupe d'étude Histoire de la formation des adultes (France) (Éd.). (2008). *Pour une histoire de la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes : Essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris: Edilig.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Lucas, C. (1836). *De la réforme des prisons, ou de la théorie de l'emprisonnement, de ses principes, de ses moyens et de ses conditions pratiques*. (Legrand et J. Bergounioux). Paris.
- Lussault, M. (2009). *De la lutte des classes à la lutte des places*. Paris: Grasset.
- M. Le vicomte d'Haussonville. (1872). *Enquête parlementaire sur le régime des établissements pénitentiaires* (N° 1676). Paris: Assemblée nationale.
- Manceau, C. (2016). *Formation professionnelle et prison : La rencontre de deux institutions. Un point de vue didactique*. Aix Marseille Université, Lambesc.
- Martinand, J. L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Mary, P. (2012). La politique pénitentiaire. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 12(2137), 5-47.
- Mathiesen, T. (1965). *The Defences of the weak : A sociological study of a norwegian correctional institution*; (Tavistock). London.

- Merton, R. K. (1973). *The sociology of science : Theoretical and empirical investigations*. Chicago: University of Chicago.
- Milhaud, O. (2009). *Séparer et punir. Les prisons françaises : Mise à distance et punition par l'espace* (Géographie). Michel de Montaigne Bordeaux 3, Bordeaux.
- Milly, B. (2004). L'enseignement en prison : Du poids des contraintes pénitentiaires à l'éclatement des logiques professionnelles. *Déviance et Société*, 28(1), 57-79.
- Ministère de la justice. (1991). Nouvelles prisons : Le programme 13000. *L'empreinte*, (13).
- Ministère de la justice, & direction de l'administration pénitentiaire. *Circulaire de la DAP n°113/PMJI du 19 mars 2008 relative aux missions et aux méthodes d'intervention des services pénitentiaires d'insertion et de probation.*, Pub. L. No. JUSK0840001C, 8 (2008).
- Morin, E. (2006). Les sept savoirs nécessaires. *Revue du MAUSS*, 2(28), 59-69.
- office des nations unies contre la drogue et le crime. (2007). *Recueil des règles et normes de l'Organisation des Nations Unies en matière de prévention du crime et de justice pénale*.
- Office des Nations Unies contre la drogue et le crime. (2011). *Principes directeurs applicables à la prévention du crime : Manuel d'application pratique*. Place of publication not identified: United Nations.
- Orvain, P. (1959). *Rapport général présenté à monsieur le garde des sceaux*. Ministère de la Justice.
- Outaghzafte-El Magrouti, F. (2007). L'espace-temps carcéral : Vers une gestion temporelle des demandes des reclus. *Espace populations sociétés*, (2-3), 371-383.
<https://doi.org/10.4000/eps.2246>
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *revue française de pédagogie*, (154), 145-198.
- Paugam, S. (Éd.). (2010). *L'enquête sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Perreault, G., & Meilleur, J. (2014). *Portrait provisoire de l'éducation dans les établissements de détention de juridiction provinciale au Québec (rapport final)*. Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison.
- Perrot, M. (Éd.). (1980). *L'Impossible prison : Recherches sur le système pénitentiaire au XIXe siècle*. Paris: Seuil.
- Perrot, M., & Simon-Nahum, P. (2003). *Les ombres de l'histoire : Crime et châtement au XIXe siècle*. Paris: Flammarion.
- Petit, J.-G. (1990). *Ces peines obscures : La prison pénale en France (1780 - 1875)*. Paris: Fayard.
- Petit, J.-G., Faugeron, C., & Pierre, M. (2002). *Histoire des prisons en France : 1789-2000*. Toulouse: Privat.
- Pintus, C. (2018). *La contribution de la communication par le web au développement de praxéologies professionnelles infirmières*. Aix-Marseille Université, Marseille.
- Pires, A. P. (2008). La formation de la rationalité pénale moderne. In *Histoire des savoirs sur le crime et la peine*. Bruxelles: Larcier.
- Prost, A. (2006). Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980). *Recherche & formation*, (53), 11-23. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.979>

- Rémusat, C. (1840). *Circulaire sur l'instruction primaire du 24 avril 1840*.
- Rodrigues dos Santos, J. (1997). La notion de «savoir» en anthropologie. *Journal des anthropologues*, 70(1), 17-39. <https://doi.org/10.3406/jda.1997.2044>
- Rogalski, J., & Samurçay, R. (1994). Modélisation d'un « savoir de référence » et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. In *Travaux et thèses de didactique*. Arzac G., Chevillard Y., Martinand J., et Al (1994). *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 35-71). Grenoble: La Pensée sauvage.
- Rostaing, C. (1997). *La relation carcérale : Identités et rapports sociaux dans les prisons des femmes*. Paris: PUF.
- Salane, F. (2012a). Etre étudiant en prison : Trois modèles d'entrée et d'installation dans les études. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(59), 165-173.
- Salane, F. (2012b). Parcours scolaires singuliers et conversion identitaire. L'exemple des étudiants en prison. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (11), 189-208.
- Salane, F. (2013). Les études en prison : Les paradoxes de l'institution carcérale. *Connexions*, 99(1), 45-58.
- Saleilles, R., & Ottenhof, R. (Éd.). (2001). *L'individualisation de la peine : De Saleilles à aujourd'hui. Suivi de L'individualisation de la peine: cent ans après Saleilles*. Ramonville: Erès.
- Sanchez, M. (2018). *Les Régions, pilotes et partenaires de la formation professionnelle dans les établissements pénitentiaires*. Université de Pau et des pays de l'Adour, Agen.
- Schaff, A. (1967). La définition fonctionnelle de l'idéologie et le problème de la « fin du siècle de l'idéologie ». *L'Homme et la société*, 4(1), 49-59. <https://doi.org/10.3406/homso.1967.1022>
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner* (Les Editions logiques). Montréal.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Editions logiques.
- Seyler, M. (1980). La banalisation pénitentiaire ou le voeu d'une réforme impossible. *Déviance et société*, 4(2), 131-147.
- Sykes, G. (1958). *The society of captives. A study of a maximum security prison*. Princeton: Princeton University Press.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*. Paris: La Documentation française.
- Tanguy, L. (1999). Introduction. *Sociétés contemporaines*, 35(1), 7-17.
- Tanguy, L. (2005). De l'éducation à la formation : Quelles réformes ? *Education et sociétés*, 16(2), 99-122. <https://doi.org/10.3917/es.016.0099>
- Trottier, C. (2005). L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : Vers une recomposition du champ d'études ? *Education et sociétés*, 2(16), 77-97.
- Unesco Institute for Education. (1995). *Basic education in prisons*. Vienna; Hamburg: United Nations Office ; Unesco Institute for Education.
- United Nations Asia and far Est Institute for the prevention of crime and the treatment of offenders. (2007). *UNAFEI news letter n°122*.

- Vergnaud, G. (2007). Le développement cognitif de l'adulte. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 219-233). Paris: Dunod.
- Vogel, M. (1998). *Contrôler les prisons : L'inspection générale des services administratifs et l'administration pénitentiaire, 1907-1948*. Paris: La Documentation française.
- Voisin, A. (2005). La formation et son économie. Un état des études et des recherches en France. *Savoirs*, 1(7), 9-37.
- Voisin, A. (2007). L'économie de la formation. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 41-59). Paris: Dunod.
- Withley, B. E., & Kite, M. E. (2013). *Principles of research in behavioral science* (Routledge).
- Wozniak, F. (2005). *Conditions et contraintes de l'enseignement de la statistique en classe de seconde générale. Un repérage didactique*. Claude Bernard - Lyon 1, Lyon.