



HAL
open science

Activités pédagogiques et environnement carcéral : analyses et enjeux

Lucie Alidières

► **To cite this version:**

Lucie Alidières. Activités pédagogiques et environnement carcéral : analyses et enjeux. Colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Jun 2015, Montpellier, France. 10.21409/D3P26Q35R . hal-01277698

HAL Id: hal-01277698

<https://hal.science/hal-01277698>

Submitted on 23 Feb 2016

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Activités pédagogiques et environnement carcéral :

analyses et enjeux

Lucie Alidières

IDEFI – UM3D Praxiling UMR 5267 Montpellier 3 - CNRS

lucie.alidieres@univ-montp3.fr

Résumé

Malgré un dispositif d'enseignement généralisé à toutes les prisons françaises, les parcours post-bac sont peu privilégiés. Les personnes détenues ont généralement accès aux études supérieures *via* la formation à distance mais, sans possibilité de connexion à Internet et de contact avec les enseignants universitaires. Dans le cadre du colloque, il est intéressant de voir comment des ressources multimodales saisies dans des activités carcérales quotidiennes notamment d'enseignement et d'éducation informelle (Alidières, 2013), montrent la richesse des pratiques déployées sur le terrain. L'une d'entre elles est le *body torque* (Schegloff, 1988). Elle pourrait décrire une posture éducative spécifique de la part de l'enseignant. En fait, l'analyste pointe la manière dont enseignants et étudiants – détenus, décrivent leurs rapports aux études, à l'institution carcérale. Notre recherche a une double approche conceptuelle, celle de la linguistique interactionnelle et de la sociologie carcérale. Elle s'appuie sur une démarche ethnographique en environnement carcéral et un recueil de données basé sur l'enregistrement audiovisuel de séances de cours dans un établissement pénitentiaire de haute sécurité. Au terme de ce travail, nous pouvons nous demander en quoi l'analyse d'activités pédagogiques est concomitante à une réflexion plus large sur les liens possibles entre université et prison, notamment au niveau de la formation universitaire à distance.

Mots clés : université, enseignant, détenu, ressource multimodale, parole, formation à distance

Summary

Despite a teaching system in all prisons in France, the higher education is not a priority. The prisoners have an access to it through distance learning but, without Internet and interaction with university. In accordance with conference, we are interested to multimodals resources in normal day-to-day activities in particular, education and informal education (Alidières 2013).

This type of activities shows the depth of pedagogical practices implemented. One of them is the *body torque* (Schegloff 1988). It can describe a specific educative posture. In fact, the analyst highlights how teachers and students in prison use to describe relationship between prison and university. The research based on dual conceptual way : interactional linguistic and sociology. It relies on ethnographic approach in prison and a collection of classroom audiovisual data in a high security center. After this work, we could discuss how the analyse of pedagogical activities enhances the reflection on links between university and prison, and at the level of distance learning.

Keywords:University, teacher,prison, multimodal resource, spoken, distance learning

Introduction

La question de l'accès aux études universitaires pour les personnes détenues suscite un intérêt grandissant dans la communauté des chercheurs en sciences de l'éducation et des professionnels de la formation – enseignants et formateurs – impliqués dans le processus (Blanc, 2005 ; Escande, 2007). Ceci s'explique, entre autres, par le fait que l'éducation en prison est un dispositif de réinsertion sociale et d'interactions qui influe fortement sur l'image que l'individu peut avoir de son temps de peine et sur le rapport qu'il entretient avec ses interlocuteurs *intra* et *extramuros*. Cet effet relatif au *décloisonnement* de la prison (Milhaud, 2010 ; Combessie, 2010 ; Vasseur & Mouesca, 2011) renvoie à l'idée que l'institution carcérale est perméable aux changements sociétaux et laisse à penser que les études supérieures, dans ce contexte, peuvent être un terrain propice à des mutations technologiques et pédagogiques. Pour mieux cerner ce phénomène, nous nous intéressons aux interactions conduites dans des activités d'enseignement et d'éducation informelle (Alidières, 2013). À l'exception de travaux de recherche qui interrogent les effets d'une reprise d'études en prison (Salane, 2008 ; 2010), la dimension interactionnelle de ces activités – dans leur perception langagière et corporelle – est une problématique qui, à notre connaissance, n'a encore jamais été abordée dans la littérature.

Notre proposition s'appuie sur un travail de terrain qualitatif qui s'intègre à deux dispositifs pédagogiques et de recherches plus vastes, baptisés « Initiative D'Excellence en Formations Innovantes » de l'Université Paul-Valéry Montpellier et « Interaction et Technologies en Environnement Carcéral » (désormais ITEEC) de l'Unité Mixte de Recherche Praxiling en sciences du langage. Ils portent sur l'amélioration des conditions d'apprentissage pour les détenus inscrits dans un cursus d'études supérieures ; de transmission des cours et de suivi des apprenants ; du soubassement technologique (synchrone et asynchrone) de la pédagogie. En particulier, les travaux d'ITEEC sont fondés sur la connaissance des pratiques pédagogiques par le biais d'une observation directe instrumentée. Celle-ci a été mise en œuvre lors du dernier trimestre de l'année 2008 et 2009 et comprenait notamment, un travail de recueil de données dans un établissement pénitentiaire de haute sécurité situé dans le centre de la France. Le recueil de ces matériaux empiriques nous a notamment conduit à observer différentes activités de réception du savoir et à décrire la façon dont elles s'insèrent dans le flux quotidien de l'organisation pénitentiaire. Nous avons mis à jour des dispositifs de catégorisation, de formulation des lieux et usages des espaces pédagogiques et carcéraux, et identifié des processus de traitement des objets du savoir. Ces analyses préalables nous

conduisent à formuler l'hypothèse selon laquelle les activités pédagogiques décrivent un espace interactionnel entre domaine carcéral et universitaire. En effet, nous nous intéressons à « la manière dont la description spatiale prend place dans ces activités sociales spécifiques où les locuteurs ne se limitent pas à en parler mais en exploitent aussi les propriétés fondamentales pour organiser leur conduite et définir son contexte » (Mondada, 2005 : 76). Plus particulièrement, nous étudions un certain nombre de ressources multimodales. Celles-ci renvoient à « [...] toutes les formes – y compris linguistiques – et à tous les détails que les participants mobilisent pour rendre intelligible l'interaction, ressources vers lesquelles ils s'orientent dans des pratiques de compréhension, d'interprétation, voire d'analyse en temps réel de l'interaction en cours, immédiatement incorporées à l'action qu'ils produisent » (Mondada, 2008 : 130). Parmi elles, la posture du *body torque* a plus particulièrement retenu notre attention dans la mesure où, renvoyant au fait qu'un participant est engagé dans plusieurs cours d'action (Schegloff, 1998), elle rend compte de plusieurs foyers d'attention (l'enseignement, la détention, le dispositif de recherche). Elle décrit un « moment de rotation » où les orientations des segments du corps sont situés au-dessous et en-dessous de deux points majeurs d'articulation, la taille et le cou. Ainsi, le tronc est orienté dans une direction différente des jambes. Cette position suggère une réorientation majeure du corps vers un interlocuteur ou vers un événement interactionnel. Elle se présente comme une alternative structurelle par laquelle les mouvements du corps peuvent être sélectionnés. De tels mouvements peuvent être vus comme entraînements méthodiques, des façons de faire quelque chose. Ainsi, nous devrions voir la « tête revenir », non pas comme un mouvement automatique mais, comme un mouvement qui reflète peut-être une décision de résoudre le moment de rotation. La divergence d'orientation des segments du corps entre tête et buste est utilisée pour afficher des orientations progressives ou naissantes vers plusieurs cours d'action. Par conséquent, l'examen de la relation entre attitude et mouvement de rotation du corps renseigne l'état de l'interaction. Dans un premier temps, nous détaillons le cadre de recherche et les concepts mobilisés avant de nous pencher sur les méthodes de terrain. Puis nous proposons une analyse de la pratique du *body torque* à partir d'images fixes, extraites des données du corpus, avant de discuter d'un espace interactionnel à l'intersection des domaines carcéral et universitaire que nous appelons « environnement carcéral ».

1 Cadre de recherche

1.1 L'enseignement en prison

La mission d'enseignement dans les prisons est confiée au ministère de l'éducation nationale. Son organisation est étroitement liée à celle de l'institution pénitentiaire depuis 2006 car le droit français intègre le Cadre de Référence à l'Éducation et à la Formation en prison. L'accès à l'éducation pour les détenus s'organise à partir du socle commun des connaissances et des compétences (cf. article L. 122-1 et suivants du Code de l'Éducation). Afin d'homogénéiser l'organisation à l'intérieur des prisons et suivant les préconisations européennes, une convention de partenariat entre le Ministère de la Justice et le Ministère de l'Éducation Nationale¹ est en place. Cette convention précise les conditions d'accès à la formation et à l'enseignement, les objectifs, missions et moyens mis à disposition afin de doter la personne détenue des compétences nécessaires pour se réinsérer dans la vie sociale et professionnelle². Elle suit chacune des étapes de la détention, depuis l'entrée en prison avec le repérage initial en passant par l'encadrement de la préparation au projet de sortie. Par ailleurs, la convention de partenariat appuie les dispositifs qui font le lien entre les deux institutions – carcérale et éducative – comme les activités « hors face à face pédagogique liées au parcours de formation »³ qui sont étroitement liées aux politiques d'insertion et de prévention de la récidive. Ces dernières, constituent souvent la première étape d'une reprise de contact des détenus avec la formation. Elles aident, avant tout, à sortir de la cellule et de la routine de la détention. Tenant à l'investissement personnel d'hommes et de femmes souvent bénévoles ou en vacance, les activités d'éducation informelle visent au développement d'une culture de l'apprentissage. Elles symbolisent le lien avec l'extérieur de la prison en plus d'apporter des moyens humains et matériels supplémentaires. Leur présence est également soutenue par les Règles Pénitentiaires Européennes, comme l'indique l'extrait suivant : « [...] Certains domaines d'activités se prêtent particulièrement bien à l'emploi de bénévoles. Ceux-ci peuvent se joindre aux détenus pour gérer ensemble des activités culturelles : art dramatique, groupes de lecture, musique, peinture, échecs, etc. Souvent la personne venue de l'extérieur montre ou enseigne gratuitement son savoir-faire aux détenus intéressés. Ou bien les détenus eux-mêmes

¹Nous nous appuyerons sur la dernière reconduction en date du 8 décembre 2011. Accès : http://www.justice.gouv.fr/art_pix/Convention_8_12_11.pdf - consultée le 13/03/13.

²Article D. 435 du Code de Procédures Pénales

³ Accès : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58971&utm_source=actualite-education&utm_medium=article&utm_campaign=crosslink-externe Annexe 3 point 2 – consultée le 23/05/14

invitent certaines personnes à leur rendre visite pour partager des aptitudes ou des connaissances. [...] Ils peuvent aussi constituer un soutien dans le domaine de l'éducation proprement dite » (§ 13.5). Ces activités souvent appelées « ateliers » (théâtre, écriture, informatique, code de la route, jeu d'échecs par exemple) sont encadrés par des bénévoles et relèvent largement d'initiatives locales⁴. L'accès à la formation se réalise également à distance, de manière à élargir l'offre de formation auprès des personnes incarcérées.

1.2 La formation universitaire en prison, à distance

D'après le bilan annuel de 2013 sur l'enseignement en milieu carcéral, 350 personnes détenues suivent un parcours universitaire. Ce faible nombre s'explique en partie par le fait que les enseignants sur place sont rarement formés à ce niveau (la plupart ont une formation pour le premier ou le second degré) et les programmes universitaires, variés. Les instances politiques comme celle du Conseil de l'Europe apportent des arguments : « Les établissements tels que les universités ouvertes possèdent l'énorme avantage d'offrir une très grande variété de cours dans des domaines qui ne pourraient pas être traités autrement, soit parce qu'ils intéresseraient trop peu d'élèves, soit parce qu'il n'y aurait pas assez d'enseignants qualifiés. [...] Bien entendu, un autre avantage de l'enseignement par correspondance pour les détenus réside dans le fait qu'il est beaucoup plus facile pour eux de continuer à suivre leurs cours en cas de transfert d'un établissement à un autre ou lorsqu'ils sortent de prison » (§5.9). Les études universitaires participent de l'effet de *décloisonnement* à deux titres. Elles permettent au détenu de bâtir un projet pédagogique et personnel et rendent nécessaire l'usage des technologies pour l'information et la communication. Certains de ces dispositifs peuvent soutenir ces activités de formation et favoriser les échanges entre étudiants - détenus et enseignants universitaires mais, ils sont pour le moment très rares⁵. Actuellement, les principaux interlocuteurs sont les enseignants du second degré intervenant sur place et, plus rarement, des enseignants universitaires. Des activités sociales qui sont autant d'occasions de faire circuler la parole en prison.

⁴ Nous pouvons évoquer la présence de chargés culturels (des emplois temporaires) qui organisent des manifestations de tout ordre : concerts, lectures publiques etc.

⁵ L'université Paris-Diderot dispose d'une section par laquelle des enseignants universitaires se rendent en prison pour faire cours. La Fédération Inter-universitaire de l'Enseignement à Distance se dote d'un groupe de travail afin de favoriser l'accès à ce type de formation. L'université de Montpellier III a un projet d'envergure destiné à favoriser la réussite en licence. Ce projet s'adresse en partie aux étudiants-détenus.

1.3 La circulation de la parole en prison

Notre travail s'inspire de la notion d'expérience carcérale (Chantraine, 2003 ; 2004a). Ici, le sociologue peut assumer légitimement être le passeur⁶ d'une parole détenue et déplacer son regard de l'institution vers l'acteur. Il étudie la circulation de la parole en prison en s'appuyant sur la compréhension des actions à l'intersection entre la prison et d'autres domaines sociaux et met en évidence différents types de savoirs : biographiques à partir de parcours de vie qui expliquent le passage en prison (Chantraine, 2010) et critiques sur la prison. Par ailleurs, comme le précise Corinne Rostaing : « L'intérêt d'une approche en terme d'expériences est de ne pas considérer les détenus ou les surveillants comme des groupes homogènes ou définis par des rôles ou des positions sociales, mais de rendre compte de la pluralité des conduites, des sens donnés aux actions, des réactions possibles dans des situations précises. Il s'agit de centrer le regard sur l'action et non sur l'acteur évitant ainsi toute autonomisation. Cela suppose d'observer concrètement les actions et interactions des personnes incarcérées et des personnels considérés comme des acteurs sociaux vivant et travaillant dans une institution particulièrement contraignante, d'analyser leurs marges de manœuvre, même limitées du fait de ces contraintes institutionnelles, mais aussi d'envisager leurs capacités d'innovation ou de négociations de nouveaux arrangements » (2012 : 41).

De fait, ce que nous voudrions partager dans le cadre de cet article est l'intérêt de se pencher sur les actions quotidiennes, non pas pour la spécificité du contexte et des pratiques mises en œuvre mais, pour la structure de participation des activités elles-mêmes. Ces dernières sont le site d'intentions, d'un travail de reproduction, d'adaptation et éventuellement de changements. Ce sont également des aides à la compréhension et à la gestion de connaissances de l'environnement social. Elles catégorisent d'une certaine façon les modes de transmission et de valorisation des trajectoires personnelles. C'est pourquoi, nous les observons *in situ* par des méthodes encore inédites sur ce type de terrain.

2 Méthode de recueil et de traitement des données

La démarche évoquée *supra* s'insère dans un contexte qui mobilise deux institutions, l'université et la prison. D'inspiration ethnographique, elle décrit des pratiques sur

⁶Le terme est utilisé par Gilles Chantraine à l'occasion des journées d'études « Mutation des expériences et des activités en environnement carcéral » organisées par le laboratoire Praxiling, les 15 et 16 mars 2012 à Montpellier.

un terrain difficile (Naepels, 2004 ; Kalinsky, 2004). Elle passe par la description des activités observées et l'emploi de caméra. Elle est originale et en même temps nécessairement adaptée aux contingences du terrain mais, elle est aussi intrusive, vécue comme une forme d'observation dérangeante (Fabiani, 1995). La description des activités pédagogiques est en fait l'isolement par le chercheur de phénomènes, langagiers et/ou corporels.

L'emploi de la caméra découle de cette posture de recherche. Il fait l'objet d'une spécification préalable aux autorités et sujets filmés, ce qui implique des principes déontologiques et juridiques vis-à-vis des participants (Mondada, 2006) : demandes d'enregistrement, anonymat, signature de conventions. Les données récoltées se rapportent à diverses situations en lien avec les activités pédagogiques enregistrées dans une prison pour détenus de longues peines : entretiens, phases d'enseignement et réunions en présentiel et à distance.

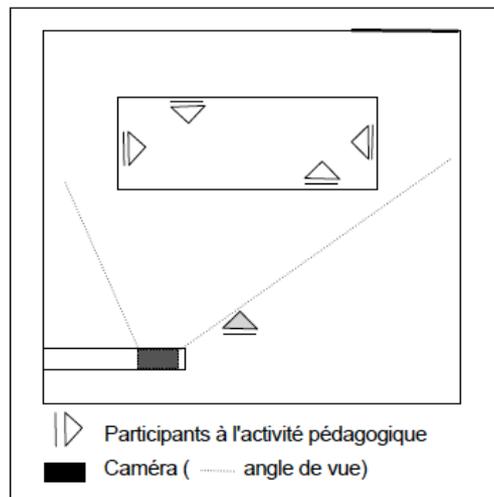


Figure 1 - Schéma type du placement de la caméra dans une salle de cours du centre scolaire.

Elles prennent la forme de séquences interactionnelles plus ou moins longues afin de mettre à disposition des détails dans l'activité. Ceux-ci deviennent pertinents pour l'analyse dès lors qu'ils sont rendus visibles par les participants verbalement et corporellement (Bonu, 1992). En fait, ce type de dispositif d'enquête, permet l'examen du rapport à l'environnement multidimensionnel partagé par les participants.

Pour chaque analyse qui va suivre, nous présenterons l'activité pédagogique, son contenu et ses objectifs. Puis, nous précisons la séquence interactionnelle concernée et nous décrivons le phénomène de *body torque*. Pour terminer, nous discuterons des effets de l'observation de cette pratique sur la structure de participation des actions et sur la circulation de la parole en tant qu'espace à l'intersection des domaines carcéraux et universitaires.

3 Cadre analytique

Comme nous l'avons déjà souligné *supra*, la *body torque* constitue une pratique méthodique pour accomplir une action particulière *i.e.* délimiter différents foyers d'attention entre participation des étudiants, pratique professionnelle de l'enseignant et démarrage et arrêt de la caméra (Alidières, 2013). Nous en proposons plusieurs occurrences.

3.1 Distribution de la parole entre enseignant et étudiants

La première est identifiée dans une activité pédagogique au cours de laquelle l'enseignant propose de revoir des notions de cours dans la perspective du baccalauréat. L'occurrence est restituée dans la séquence d'ouverture de l'interaction, lorsque l'enseignant explique aux élèves la présence du chercheur et de la caméra. Visiblement, les participants sont positionnés de telle façon à constituer deux foyers distincts : l'enseignant assis face aux élèves, les jambes dans l'axe de la caméra et le buste tourné vers le groupe ; les élèves, placés en ligne, observent une orientation différente par rapport à la position de l'enseignant.

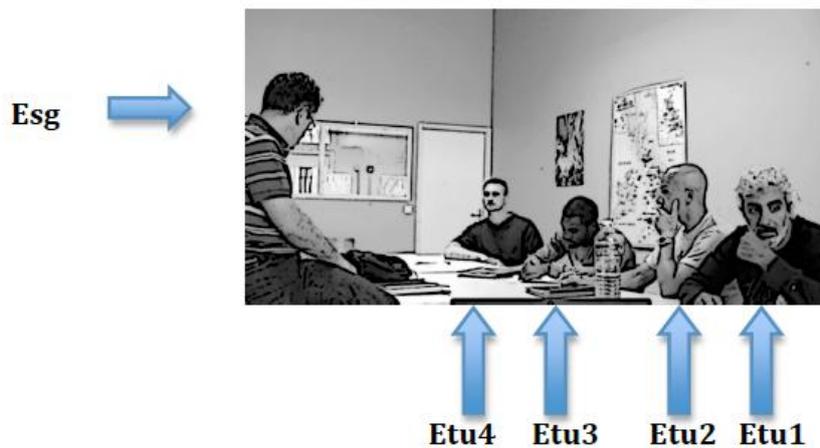


Image 1- Placement des participants et début du *body torque*.

Une première observation montre que la structure de participation se réalise au moment où l'enseignant (Esg) procède de la torsion du corps et de la tête et où son regard est dirigé vers un autre point d'ancrage que celui du début de l'activité. Ce phénomène invite donc à tenir compte des postures physiques des participants, ainsi que des objets mobilisés au moment de torsions du corps. Un premier extrait délimite les phases de déploiement du *body torque* et leur lien avec le développement des séquences d'actions qui marque le début de l'activité. L'enseignant est en train d'inviter le groupe d'étudiants placé face à lui (Etu1, Etu2, Etu3) à poser des questions sur un thème donné à l'oral mais que le *body torque*

élucide. L'étudiant dans le coin droit de l'image regarde d'abord dans une direction hors champ puis en direction de la caméra (Etu1) ; à sa droite l'étudiant regarde l'enseignant (Etu2) ; à côté de lui, un autre étudiant (Etu3) écrit sur une feuille posée devant lui et enfin, l'orientation du dernier (Etu4) prend en compte le groupe, l'enseignant et se rend visible à la caméra.



Image2-Prise en compte du dispositif d'enregistrement.

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

Manifestement, la structure de participation est tendue vers deux extérieurs. Celui visible dans le champ de la caméra (la porte et les vitres sur le mur du fond ouvrent sur un couloir) ; et celui des murs internes de la prison pour lequel nous avons interdiction de filmer. Le cadrage de l'activité est donc réalisé de manière à traiter la présence de la caméra et la consigne de l'administration pénitentiaire. La seconde occurrence est identifiée dans un cours d'analyse textuelle. Des détenus engagés dans une reprise d'études universitaires travaillent, avec l'enseignant responsable du centre scolaire de l'établissement pénitentiaire, sur un texte de Saint-John Perse. Ensemble, ils identifient des figures poétiques. L'activité se déroule de la manière suivante : après une lecture silencieuse du texte (généralement choisi à tour de rôle), les participants explorent le texte en restituant ce qu'ils ont compris, voire en discutant des interprétations de chacun. L'objectif est double. Les détenus acquièrent des bases analytiques et apprennent à prendre la parole dans un temps imparti.

3.2 Pratique professionnelle d'un enseignant

La séquence interactionnelle identifiée correspond au second démarrage de l'activité. En effet, l'enseignant demande une première fois au chercheur de couper la caméra afin de se mettre d'accord avec les participants sur le déroulement de la séance.



Image 3 -Placement des participants.

De sorte que l'attention des participants est pleinement dirigée vers l'arrêt de l'image et l'arrêt du cours. C'est avant tout l'enseignant qui opère une nouvelle fois une torsion du buste. Il change de foyer d'attention. Il passe de l'étudiant situé face à lui, à l'objectif de la caméra. Le *body torque* permet dans ce cas de ratifier la présence de la caméra.

Ainsi, la pratique du *body torque* agit comme ressource pour réaliser une activité de cadrage. En effet, il est mobilisé pour impulser une nouvelle orientation aux étudiants et mettre fin à l'enregistrement de l'activité. Il est accompli par le biais d'une séquence d'actions à l'intersection entre deux demandes, celle d'arrêt du cours et celle de la caméra. Par ailleurs, le *body torque* s'accompagne ici d'un geste de pointage. Ce dernier, comme le rappelle Mondada(2008b), constitue une pratique méthodique : l'enseignant nous inclut en tant qu'agent de maîtrise du dispositif dans la structure de participation. Cela sous-entend que nous sommes susceptibles de faire cesser l'activité en cours.

3.3 Cadrage de l'activité pédagogique en prison

Une troisième et dernière occurrence est saisie dans le déroulement d'une activité de préparation du brevet des collèges. Il est question de revoir des notions étudiées durant l'année et de corriger des exercices que l'étudiant aura effectué préalablement, en dehors du temps d'enseignement. L'objectif est donc de réviser et de mobiliser l'étudiant.

La séquence interactionnelle, au cours de laquelle le *body torque* est réalisé, se situe au début

de l'activité lorsque l'enseignant précise la durée du cours et indique à l'étudiant, placé dos à la caméra, que le cours devra être interrompu plus tôt. Cette digression dans l'emploi du temps habituel est justifiée par la présence du chercheur et l'installation du matériel pour l'enregistrement de la prochaine activité pédagogique.



Image 4 - Placement des participants.



Image 5 - Prise en compte du dispositif de recherche.

Dans la séquence en examen, le problème pratique qui se pose à l'enseignant et à l'étudiant est de considérer la présence d'une caméra dans le déroulement stabilisé de l'activité. Ainsi, la structure de participation est réalisée au moment où l'enseignant précise les modalités organisationnelles à venir en même temps qu'il manipule les supports de cours. Les éléments analytiques que nous venons de présenter, sont traités dans la phase d'ouverture du cours. Les participants décrivent la présence d'un tiers et utilisent des méthodes pour pointer différents domaines d'activités *i.e.* l'organisation temporelle, le déplacement dans un autre lieu de la prison apparemment connu de l'enseignant et de l'étudiant, la mise en place

d'un objet (désignée geste à l'appui). Les mises en tension physiques répétées en début d'activité ne doivent pas être traitées comme des événements isolés mais bien comme des moyens de restituer des règles implicites de l'environnement carcéral, lesquelles portent sur le temps – l'installation du dispositif est déduite du temps du cours, pas d'aménagement exceptionnel possible – et sur l'utilité de l'activité pédagogique en prison.

Une telle analyse vise à décrire une configuration particulière : une action collective consistant à distinguer trois foyers d'attention – l'élève, le dispositif de recherche et l'institution carcérale – et orientée vers une finalité pratique, celle de faire circuler la parole entre domaine carcéral et universitaire.

Conclusion

Le *body torque* est un phénomène complexe qui rend compte de l'engagement dans différentes actions. L'analyse de cette ressource s'adosse aux méthodes de terrain et met en évidence la présence de plusieurs domaines d'activités : pénitentiaire, éducative et de recherche. Nous avons restitué des problèmes pratiques que se posent les participants, enseignants et détenus dans le déroulement d'activités pédagogiques. Ces dernières renseignent sur les problèmes posés par l'environnement. Pour autant, cela peut-il résoudre les problèmes liés à l'absence de connexion Internet et à la quasi absence de contact avec les enseignants à l'extérieur ? Nous pouvons nous demander en quoi ces activités éclairent sur les enjeux sociaux de la formation universitaire à distance. En effet, un tel dispositif à la fois technique et pédagogique peut aider au *décloisonnement* de la prison et peut permettre d'augmenter significativement le nombre de personnes détenues qui s'engagent dans des parcours d'études supérieures. Cependant, il peut aussi réduire les échanges *intramuros* avec les enseignants et nécessite que le parcours pédagogique et les ressources utilisées soient adaptées aux contraintes de l'environnement. Dès lors, si nous considérons que ce travail est indispensable au fonctionnement de la formation universitaire à distance en environnement carcéral, il faut envisager qu'un tel dispositif serve concomitamment aux étudiants et enseignants universitaires.

Références

- Alidières, L.(2013).*Interactions et pratiques d'un processus d'innovation pédagogique en environnement carcéral*.Thèse de doctorat, Université Montpellier III.
- Blanc, J.-M.(2005).*Enseigner en prison : d'un exercice exigeant à une authentiquegavage*.Thèse de doctorat, Université Lyon II.

- Bonu, B. (1992). L'analyse de conversation : une discipline de l'action sociale. *Quaderni*, 17, 51-62.
- Chantraine, G. (2003). Prison, Désaffiliation, Stigmates. L'engrenage carcéral de l'« inutile au monde » contemporain. *Déviance et Société*, 27, 363-387.
- (2004a). *Par-delà les murs. Expériences et trajectoires en maison d'arrêt*. Paris : PUF/Le Monde.
- (2010). Du cidre et des hameçons. *Les cahiers Dynamiques*, 46, 52-62.
- Combessie, P. (2010). La prison dans son environnement : symptômes de l'ambivalence des relations entre les démocraties et l'enfermement carcéral. *Les Cahiers de la sécurité*, 12, 21-31.
- Fabiani, J.-C. (1995). Lire en prison. *Les Terrains de l'Enquête*. Accès : <http://enquete.revues.org/document287.html>. Consulté le 16/04/09.
- Kalinsky, B. (2004). L'anthropologie sociale dans les contextes de recherche fragiles. *Revue internationale des sciences sociales*, 179(1), 171-188.
- Milhaud, O. (2009). *Séparer et punir. Les prisons françaises : mise à distance et punition par l'espace*. Thèse de doctorat, Université Bordeaux III.
- Mondada, L. (2006). Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis. *VideoAnalysis: Methodology and Methods*, Oxford, Peter Lang, 51-68.
- (2008a). L'analyse de « collections » de phénomènes multimodaux en linguistique interactionnelle : À propos de l'organisation systématique des ressources gestuelles en début de tour. *Cahiers de praxématique* [En ligne], 50 : 2008. Accès : <http://praxématique.revues.org/956>. Consulté le 25/01/14.
- (2008b). Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps : la transcription d'enregistrements vidéos d'interactions. *Cahiers de l'Université de Perpignan*, 37, 128-155.
- Naepels, M. (2004). Dispositifs disciplinaires. Sur la violence et l'enquête de terrain», *Critique*, 680/681(1), 30-40.

Salane, F. (2008). L'enseignement à distance en milieu carcéral : droit à l'éducation ou privilège ? Le cas des détenus-étudiants. *Distances et savoirs*, 6 / 3, 413-436.

— (2010). *Être étudiant en prison. L'évasion par le haut*. Paris : Documentation Française.

Rostaing, C. (2012). Une approche sociologique du monde carcéral. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 59, 45-56.

Schegloff, E. (1998). Body Torque. *Social Research*, 65, 535-596.

Vasseur, V. & Mouesca, G. (2011). *La prison doit changer, la prison va changer, avait-il dit*. Paris : Flammarion.