

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie
= Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 35 (2009)

Heft: 2

Artikel: Être étudiant en prison : continuité ou redressement de la trajectoire scolaire?

Autor: Salane, Fanny

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-815053>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 28.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Etre étudiant en prison : continuité ou redressement de la trajectoire scolaire ?

Fanny Salane*

1 Introduction

Cet article s'intéresse aux personnes incarcérées qui sont inscrites dans un cursus d'études supérieures. Il vise à analyser la situation vécue par ces « miraculés » du système carcéral à partir des trajectoires biographiques qui les ont menés à entreprendre des études. Son but est de saisir dans quelle mesure l'investissement actuel dans les études s'inscrit dans la continuité ou non d'expériences sociales antérieures. Dans ce cadre, utiliser le modèle des parcours de vie nous a semblé particulièrement pertinent ; choisir cette posture théorique permet en effet d'interroger à la fois le poids des structures et la marge de manœuvre des individus, et de questionner le retour aux études dans un environnement (la prison) et à une période (l'âge adulte) peu propices à la mise en œuvre d'une trajectoire scolaire. Nous adhérons alors à l'affirmation selon laquelle un modèle de parcours de vie « n'est pas seulement constitué de contraintes mais aussi d'opportunités ou d'options, [...] il structure le déroulement de la vie humaine non seulement en tant que système de règles (normes), mais aussi en tant que système d'allocation de ressources (capacités, compétences) » (Lalive d'Epinay, Bickel, Cavalli, Spini, 2005, 201–202). Ce sont ces contraintes et ces ressources que nous allons tenter de mettre en lumière dans cet article.

En France, la population carcérale¹ possède des caractéristiques sociodémographiques qui la distinguent fortement de la population générale : quasi exclusivement masculine et jeune², elle présente des parcours de vie avant l'incarcération souvent difficiles, avec des trajectoires sociales, scolaires, professionnelles, familiales, perturbées et défavorisées (Marchetti, 1997 ; Combessie, 2001 ; Kensey, Cassan, Toulemon, 2001). « Lieu où l'on envoie plus aisément les plus démunis (en travail, en domicile, en famille, en argent) que les plus favorisés » (Combessie, 2001, 39), la prison est une institution « filtre ».

Pour ce qui est plus précisément de la trajectoire scolaire, en 2005, près de la moitié des entrants en prison étaient sans diplôme et les trois quarts ne dépassaient

* Université Paris-Descartes.

1 Au 1^{er} décembre 2008, il y avait 63 619 personnes incarcérées dans les différents établissements pénitentiaires (DAPb, 2008, 3).

2 Au 1^{er} janvier 2008, les femmes représentaient 3,7 % des personnes écrouées et plus du quart avait moins de 25 ans (DAPa, 2008, 4).

pas le niveau du certificat d'aptitude professionnelle (Laurent, 2006), contre respectivement moins de 3 personnes sur 10 et 6 personnes sur 10 dans la population en général (INSEE, 2007). Un peu moins de 5 % de la population carcérale possédaient un baccalauréat ou un équivalent, et 3 % un diplôme du supérieur (Laurent, 2006), contre respectivement 13 % et 19 % dans la population en général (INSEE, 2007). Les personnes détenues sont donc sous-diplômées par rapport à l'ensemble de la population à l'extérieur. Essentiellement issues de familles de milieux populaires, peu ou pas familières du système scolaire, elles ont vécu des scolarités parsemées d'échecs, subi des redoublements et des orientations forcées dans des voies de relégation. L'âge de fin d'études semble d'ailleurs être une des variables les plus discriminantes pour caractériser la population détenue puisque « les risques relatifs d'être incarcéré sont respectivement de 30, 20, 10, 3 et 1 selon que les études initiales ont été arrêtées avant 16, 18, 20 ou 25 ans, ou prolongées au-delà » (INSEE, 2002, 64). De manière plus qualitative, ces détenus ont construit un rapport majoritairement négatif à l'école ; souvent en conflit avec l'institution et ses représentants, ils gardent en mémoire le souvenir d'humiliations et de quête infructueuse de sens à l'école et aux savoirs transmis (Glorieux, 1989).

L'incarcération semble donc intervenir après une accumulation de difficultés et d'inégalités et, dans ce contexte, les personnes détenues qui entreprennent des études à un niveau post-baccalauréat sont très rares (elles étaient environ 900 en 2005, pour 143 200 personnes passées par la prison cette même année). Elles semblent alors témoigner d'un parcours de vie atypique par rapport à l'ensemble de la population carcérale, tout au moins en ce qui concerne la trajectoire scolaire. Qui sont donc ces « détenus-étudiants » ? Il nous a paru intéressant d'utiliser l'approche du cumul des (dés)avantages pour cerner cette population. Entreprendre des études supérieures en prison est-il la résultante d'un cumul d'avantages au cours des diverses trajectoires, qui fait de ces détenus des « privilégiés » au sein de la prison ? Ces « détenus-étudiants » possèdent-ils des ressources, des capitaux, notamment sociaux qui leur auraient permis d'en accumuler d'autres (Parks-Yancy, DiTomaso, Post, 2005) et expliqueraient leur position actuelle d'exception ? Mais ne peut-il pas s'agir également de la conséquence de processus compensatoires des difficultés, qui aboutiraient à un redressement de la trajectoire scolaire et au bout du compte à faire de ces individus des raccrocheurs ? Plus globalement, l'analyse des parcours de vie des « détenus-étudiants » permet-elle de confirmer l'existence d'un effet Matthieu (*The Matthew Effect*), qui a essentiellement été utilisé pour étudier les avantages accumulés dans le cadre des carrières professionnelles (Dannefer, 1987) ? Autrement dit, le processus de reprise d'études en prison est-il la conséquence de l'accumulation de ressources tout au long de la vie et la preuve d'un creusement des inégalités entre les possédants (« the haves ») et les non possédants (« the have-nots ») comme l'a écrit Robert K. Merton en 1988 ?

2 L'analyse du monde étudiant en prison : orientations théoriques et méthodologiques

2.1 L'investissement dans des études en prison au filtre de la sociologie des parcours de vie

En interrogeant les personnes incarcérées sur leur scolarité intra-muros, nous avons été amenée à questionner leur parcours de vie et à reconstruire les différentes trajectoires³. Le but était de partir du point d'arrivée pour remonter et démêler les fils qui tissent la biographie de l'individu, et par-là, mettre en évidence les éventuels points de « bifurcations biographiques »⁴ – notamment l'incarcération – qui auraient pesé sur les parcours. Si c'est bien évidemment la combinaison entre la trajectoire scolaire et la trajectoire carcérale qui a retenu toute notre attention au départ, l'intérêt d'étudier d'autres trajectoires et leurs interactions a peu à peu émergé au cours des récits recueillis. Il a alors été important « de scruter comment les différentes trajectoires sont liées, et la manière dont les circonstances et transitions intervenant dans une trajectoire ont un impact sur le cours des autres trajectoires » (Lalive d'Epinay et al., 2005, 203).

Par ailleurs, utiliser le paradigme des parcours de vie pour analyser les stratégies adaptatives que les individus incarcérés ont mis en place au cours de leur vie nous semble un cadre théorique particulièrement fructueux. Il permet en effet de saisir la question de la scolarisation en prison dans ses dimensions individuelles et institutionnelles, et de tenter de mettre en lumière les mécanismes de compensation ou de cumul des inégalités scolaires et sociales instaurés, à l'extérieur et à l'intérieur. La scolarisation supérieure, en tant que phénomène marginal en prison, sert ainsi de révélateur à des phénomènes sociaux collectifs ainsi qu'à des stratégies individuelles, qui ont pesé sur la construction de la carrière⁵ scolaire de ces individus.

Cette façon d'interroger l'objet d'étude bénéficie en outre du statut particulier de l'incarcération dans le déroulement de la biographie ; en effet, il s'agit là d'un événement marquant, « non normatif » au sens de Marlène Sapin, Dario Spini et Eric Widmer (2007). Les auteurs appellent en effet « événements normatifs » des événements « attendus et structurés par les institutions » (*Ibid.*, 32) : mise en couple,

³ La méthodologie utilisée sera traitée dans le point suivant.

⁴ Nous prendrons comme définition de « bifurcation » celle de Claire Bidart : « apparition d'une crise ouvrant un carrefour biographique imprévisible dont les voies sont elles aussi au départ imprévues – même si elles vont rapidement se limiter à quelques alternatives –, au sein desquelles sera choisie une issue qui induit un changement important d'orientation » (2006, 32).

⁵ La carrière est entendue ici comme un ensemble de positions occupées successivement dans un espace donné. À la suite de Howard Becker (1963), il nous semble que ce concept a deux dimensions : une dimension objective – une carrière se compose d'une série de statuts clairement définis, d'une suite de positions – et une dimension subjective – une carrière est faite des changements de perspective selon laquelle la personne perçoit son existence et interprète la signification de ses diverses actions. Le concept de carrière scolaire nous a paru pertinent pour décrire les phénomènes successifs de scolarisation et les choix opérés par les « détenus-étudiants » en ce qu'il implique une forte « autoproduction » de la part des acteurs (Darmon, 2003, 90–93).

mariage, obtention d'un diplôme, passage à la retraite... À l'inverse, les événements non normatifs « remettent en cause un déroulement des parcours conforme aux règles et attentes sociales » (*Ibid.*). L'incarcération va alors servir de lentille grossissante à l'analyse des trajectoires puisqu'un tel événement peut entraîner « de brusques bifurcations de trajectoire [...]. Comme pour les transitions de vie, les effets cumulatifs et compensatoires s'expriment de façon particulièrement saillante à travers ces événements » (*Ibid.*, 126). Par conséquent, se pencher sur les processus scolaires à l'œuvre pendant l'incarcération permet d'articuler « rupture » et « continuité » dans le parcours de vie. Plus précisément, cette scolarisation est-elle en continuité avec des avantages, ou en rupture avec des désavantages ?

Enfin, l'étude de la trajectoire scolaire, parce que cette dernière est « transitionnelle » (Sapin, Spini, Widmer, 2007), permet de mettre clairement en évidence les effets cumulatifs et les effets de compensation puisqu'ils « ne jouent pas de la même manière dans les deux types de trajectoires, transitionnelles ou continues. Alors que dans les premières, les ressources accumulées durant les étapes de stabilité doivent être investies massivement durant un moment limité dans le temps, de manière à ne pas rater la transition, dans les trajectoires continues, c'est plutôt l'exploitation lente et régulière de ces ressources qui sera la plus efficace » (*Ibid.*, 124). Cette limitation dans le temps, conjuguée à la soudaineté de l'événement qu'est l'incarcération, à son statut de point de « bifurcation biographique » (Bidart, 2006), concentre les événements et les cristallise.

2.2 Une recherche qualitative en prison

Notre analyse s'appuie sur une recherche par entretiens⁶ effectués auprès de 45 détenus inscrits dans un cursus post-baccalauréat en 2005–2006. Ils préparent un BTS (Brevet de Technicien Supérieur, formation professionnalisée de deux années après le baccalauréat) ou un diplôme universitaire, de la première année de licence à la troisième année de doctorat. Ces personnes, que nous nommerons « détenus-étudiants », sont quasi exclusivement des hommes⁷, âgés de 19 à 76 ans. Ils sont majoritairement condamnés (seuls quatre sont prévenus), à de très lourdes peines (ils sont plus du tiers à avoir une peine de 20 ans et plus, dont cinq réclusions criminelles à perpétuité). Les personnes rencontrées se répartissent dans 22 établissements différents : c'est donc un objectif de diversification qui a prédominé dans la construction de la population, dans le but notamment de couvrir le mieux possible les différentes configurations scolaires étudiantes existantes. Le contexte carcéral étant un espace de recherche très particulier (nécessité d'obtenir de nombreuses autorisations,

⁶ Cette enquête comporte un premier volet par questionnaires, dont il ne sera pas question dans cet article.

⁷ En fait, seule une femme a été rencontrée en entretien. Ceci s'explique principalement par deux raisons : d'une part, comme nous l'avons déjà souligné (Cf. note de bas de page n°2), les femmes sont très peu nombreuses en prison. D'autre part, malgré nos efforts et nos relances, elles ont été difficiles à contacter et ont accepté de nous rencontrer dans une moindre proportion.

difficultés dans l'organisation des déplacements, instabilité forte de la population carcérale, censure possible de l'administration et autocensure des détenus), il n'était pas question d'y appliquer des critères d'échantillonnage stricts et la population des personnes interrogées a été constituée sur la base du volontariat.

Les entretiens, qui se découpaient en quatre étapes (passé scolaire et professionnel, démarches d'entrée dans les études, expérience étudiante, identité(s) étudiante(s)), ont duré en moyenne deux heures. Ils ont été intégralement enregistrés et retranscrits, et ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu.

2.3 Résultats principaux

L'analyse des trajectoires scolaires, professionnelles, familiales et carcérales révèle qu'en dehors de quelques rares cas de mécanismes compensatoires mis en œuvre par les individus dans un cadre individuel ou institutionnel, il existe une majorité de situations de renforcement des inégalités avant et après l'incarcération. Plus précisément, les entretiens mettent en lumière trois types de parcours scolaires, qui sont le reflet d'interactions entre les différentes trajectoires et qui peuvent expliquer l'actuelle scolarisation dans le supérieur de ces personnes⁸.

Tout d'abord, le premier cas, le plus fréquent, est celui de « détenus-étudiants » bénéficiant d'avantages cumulés tout au long de leur parcours de vie, dans leur trajectoire scolaire, puis professionnelle, familiale, et enfin carcérale⁹. Ces ressources leur permettent la poursuite d'études en prison, malgré le choc suscité par l'incarcération : ils sont dans une trajectoire scolaire « continue » par rapport à leur scolarité initiale. Le deuxième cas est celui de « détenus-étudiants » ayant mis en place des compensations de scolarités moyennes lors de la trajectoire professionnelle mais également conjugale. Ils sont dans une trajectoire scolaire « semi-continue » par rapport à leur scolarité initiale. Enfin, le troisième et dernier cas est celui de « détenus-étudiants » ayant accumulé des désavantages tout au long de leur parcours de vie. Des mécanismes de compensation se mettent toutefois en place dans l'institution pénitentiaire et les trajectoires scolaires, mais également conjugales et sanitaires, s'en trouvent affectées et partiellement « réparées ». Ils sont alors dans une trajectoire scolaire de rupture par rapport à leur scolarité initiale, que l'on a nommée « redressée ». Ces compensations n'empêchent toutefois pas que de nombreuses inégalités vis-à-vis des deux autres groupes persistent et se creusent pendant la détention.

⁸ Il existe des « détenus-étudiants » qui se trouvent à la frontière de deux profils et qui ne peuvent donc être classés dans un seul. À l'inverse, chaque type de trajectoire scolaire ne présente pas une homogénéité parfaite.

⁹ Le centre de la démonstration n'étant pas les explications à l'incarcération, notre assertion peut paraître paradoxale en insistant sur le caractère favorisé des trajectoires, aboutissant tout de même à l'incarcération. Même si le propos de cet article n'est pas de nier que l'incarcération résulte du cumul de multiples facteurs négatifs, certaines trajectoires avant l'incarcération peuvent cependant être analysées comme positives et avantagées sous certains aspects. Autrement dit, vies favorisées, délits et incarcération ne sont pas incompatibles.

3 La trajectoire scolaire « continue »

La majorité des « détenus-étudiants » se trouvent dans une trajectoire scolaire « continue », à savoir que leur scolarité intra-muros est en continuité (immédiate ou différée) avec celle de l'extérieur. Quatre personnes sur dix correspondent à ce profil.

Elles ont eu des parcours de vie favorisés, scolairement, socialement, professionnellement et même pénallement. Sorties plus tard du système scolaire, elles sont pourvues de diplômes de niveau plus important puisqu'elles présentent toutes un niveau lycée au minimum. Plus souvent insérées dans des configurations familiales stables, elles étaient, au moment de l'incarcération, soit encore sur les bancs de l'école ou de l'université, soit en activité professionnelle, alors que la moitié des entrants en prison est sans activité professionnelle (Laurent, 2006, 10).

À l'intérieur de ce premier type, nous pouvons donc distinguer tout d'abord les jeunes, incarcérés alors qu'ils étaient dans un parcours de formation à l'extérieur. Ces élèves ou ces étudiants ne sont pas forcément insérés dans une trajectoire de réussite mais être scolarisés au moment de l'incarcération apparaît comme un avantage net lors de la reprise d'études. Une fois en prison, ils reprennent rapidement voire immédiatement leur cursus, généralement en lien direct avec le diplôme préparé à l'extérieur. Ils y sont incités par de nombreux acteurs de l'institution et notamment par les enseignants présents dans l'établissement pénitentiaire, qui font de cette continuité leur priorité et s'investissent massivement dans l'accompagnement pédagogique et administratif de ces jeunes. Leur âge, leur niveau scolaire et leur statut récent d'élève ou d'étudiant légitiment d'emblée leur demande de scolarisation et en facilitent les démarches.

« Quand on arrive en maison d'arrêt, les profs, ils nous reçoivent tout de suite, on va dire une semaine après, ils nous reçoivent. Ils nous proposent des cours, voir ce qu'on a fait, si on sait lire, si on est et... je lui ai dit que ben, j'étais en train de terminer ma première année quand j'ai été incarcéré et que ben, je voulais pas lâcher et elle m'a proposé des cours par correspondance. Elle a contacté des anciens professeurs que j'avais durant cette première année, qui ont pu intervenir à la maison d'arrêt pour me donner quelques heures de cours. »

(Mohamed, 24 ans, BTS, 1^{ère} année, Gestion des entreprises, 15 ans)¹⁰

Également fortement soutenus à l'extérieur par leur famille, parents ou frères et sœurs, voire leurs anciens enseignants, ces « détenus-étudiants » possèdent suffisamment

10 Les indications entre parenthèses permettent de situer le « détenu-étudiant » : son prénom (modifié) ; son âge ; le diplôme préparé, l'année dans ce diplôme et la discipline dans laquelle il est inscrit pour l'année 2005–2006 ; son statut pénal (prévenu ou, s'il est condamné, la longueur de la peine, RCP étant pour Réclusion Criminelle à Perpétuité). La nature du délit, même si elle est parfois connue, n'est pas renseignée afin d'éviter tout biais dans la lecture et dans l'analyse.

de capitaux scolaires, relationnels et sociaux pour surmonter rapidement le choc de l'incarcération et s'investir dans un processus scolaire. Ce dernier s'inscrit alors dans la continuité de celui amorcé à l'extérieur, qu'il ait été linéaire ou non, dans des domaines disciplinaires similaires ou connexes.

Les autres détenus qui appartiennent à ce premier groupe sont plutôt âgés, possédant un passé scolaire et professionnel généralement favorisé.

« Bon, qu'en dire ? Une scolarité habituelle, j'étais dans un collège privé. [...] Et puis donc je suis arrivé jusqu'en seconde, en collège, j'ai dû redoubler une classe, la 3ème... et puis après, j'ai... terminé ma scolarité dans un autre lycée, bon 1ère, terminale. Et puis après, ça a été médecine... »

(François, 55 ans, Master, 2ème année, Psychosociologie, 20 ans)

Issus de milieux eux-mêmes favorisés, ils réactualisent et reconduisent en prison le rapport à l'éducation et à la formation hérité et construit à l'extérieur. Qu'ils reprennent leurs études rapidement ou non, l'investissement actuel dans un projet scolaire est en cohérence et en continuité avec leur parcours de vie à l'extérieur.

« Quand je suis arrivé, j'étais très dérouté par l'incarcération. J'avais quand même évolué dans un milieu assez protégé jusque là... donc là, ça a été un gros choc... en plus c'était la canicule, donc les conditions étaient très difficiles... Et là, j'écoute, j'écoute beaucoup, j'écoute l'environnement. Et j'entends que c'est possible de suivre des études. En même temps, ma famille s'est aussi renseignée à l'extérieur... [...] Donc très vite, au bout d'une semaine, j'écris au centre scolaire ; je demande un entretien pour savoir comment ça se passait, ce qu'il était possible de faire. »

(Alex, 35 ans, Licence, 1^{ère} année, Histoire, prévenu)

Souvent familiers du monde scolaire et même parfois universitaire, ils en maîtrisent les codes implicites de fonctionnement ; ils connaissent par conséquent les démarches à suivre et les acteurs à contacter pour mettre en place un cursus et réinvestissent cette connaissance dans le milieu pénitentiaire, directement à un niveau élevé. Ils sont également aidés en cela par leurs proches. La possession d'un capital social leur permet donc de mobiliser rapidement des ressources et des soutiens et de cumuler de nombreux avantages, comme l'ont montré Rochelle Parks-Yancy, Nancy DiTomaso et Corinne Post (2005).

Les enseignants sur place jouent alors un rôle de validation et d'accompagnement plus que d'incitation auprès de ces « détenus-étudiants » qui paraissent les moins dépendants d'une aide et d'un soutien extérieurs, et les plus susceptibles d'opérer de véritables choix, et non pas des choix par défaut. Par ailleurs, l'âge ne semble pas un obstacle à la prise en compte (et au sérieux) de leur demande de

scolarisation, comme c'est le cas pour d'autres détenus. Leurs ressources scolaires, sociales et culturelles semblent faire de leur investissement un « allant de soi » aux yeux des personnels du centre scolaire.

Enfin, ces personnes détenues cumulent ces trajectoires favorisées à l'extérieur avec des avantages acquis au cours de leur trajectoire carcérale. Par leur position sociale et scolaire élevées à l'entrée, elles se voient proposer par l'administration pénitentiaire des situations dont elles vont pouvoir tirer des bénéfices et des priviléges : professionnels (elles occupent souvent des postes convoités et valorisants comme bibliothécaire ou écrivain public), spatiaux (elles possèdent plus de liberté de mouvement), judiciaires, économiques que leur statut d'étudiant va redoubler. La possession de capitaux permet donc de mieux vivre la prison et d'y obtenir des avantages convoités, qui s'ajoutent alors à ceux déjà possédés au dehors. En effet, « si la question de la pauvreté est cruciale en prison, c'est aussi parce qu'elle a des incidences sur la longueur de la peine : à crime ou délit égal, les plus riches sont libérés plus tôt que les plus défavorisés. Ils « offrent des gages de réinsertion » parce qu'ils ont indemnisé les victimes, parce qu'ils étudient ou ont du travail (vu la pénurie d'offre de travail, ce sont les « mieux dotés » qui y ont accès plus facilement). Toutes ces pratiques seront récompensées en termes d'aménagement ou de remise de peine » (Marchetti, 2001, 183).

Par conséquent, n'importe qui ne fait pas des études en prison, qui plus est à un niveau post-baccaulauréat ; c'est majoritairement la conséquence d'une accumulation de ressources tout au long de la vie. Les inégalités avec les autres détenus se creusent encore au cours de la détention : l'effet Matthieu semble alors opérer pleinement dans le contexte carcéral car entrer en prison pourvu de ressources permet de cumuler divers avantages qui améliorent la vie en détention et rapprochent la date de la sortie.

4 La trajectoire scolaire « semi-continue »

Le deuxième profil qui apparaît à l'analyse des données concerne des détenus insérés dans une trajectoire scolaire « semi-continue », dans le sens où la scolarité intra-muros n'est pas une continuité directe mais plutôt une transposition des compétences et des connaissances professionnelles et socioculturelles acquises à l'extérieur. Cela correspond à deux personnes sur dix dans notre population.

Ces personnes présentent un parcours scolaire à l'extérieur plutôt court et professionnel, parsemé de difficultés et d'orientations plus ou moins bien vécues. Cependant, si elles ont une scolarité *a priori* chaotique, elles ont pu mettre en place, à certains moments, des mécanismes compensatoires. Ainsi, si la trajectoire scolaire a pu être frappée d'« imprévisibilité relative » (Grossetti, 2006, 16) par des orientations,

des changements d'établissements scolaires, des redoublements, les conséquences sont minimes et les changements non significatifs.

« Alors en 5ème, on a conseillé à mes parents que je fasse une 4ème aménagée. Alors une 4ème aménagée, c'était... je vais pas dire la droite ligne pour aller sur les CAP-BEP¹¹ mais en ce temps-là, on le prenait un peu comme ça, c'était un peu la voie de garage. Et là, quelque part, y'a quelque chose qui m'a titillé, je me suis dit : il faut que je redresse la barre ! Donc j'ai redressé la barre et on s'est battu, on était trois de 4ème, [...] y'en a trois qui ont pu revenir, entre guillemets, en 3ème normale. Et je faisais partie des trois »

(Patrice, 47 ans, BTS, 1ère année, Informatique et réseaux pour l'industrie et les services techniques, 3 ans)

Certaines figures positives émergent également des récits comme ayant contribué à la construction d'un rapport aux études non exclusivement négatif. Les parents notamment, bien que majoritairement d'un niveau scolaire bas ou moyen, mettent en place des stratégies de forte mobilisation scolaire, par l'intermédiaire de la fratrie, des voisins ou encore d'enseignants sollicités pour du soutien scolaire. Cette mobilisation a favorisé le maintien de leurs enfants dans l'école, au moins jusqu'à la fin de l'âge obligatoire.

Par la suite, le passage par l'armée, et l'engagement volontaire plus précisément, a été l'occasion pour certains de continuer à avoir des pratiques scolaires dans un contexte différent de celui de l'école cette fois. L'investissement dans des activités d'éducation et de formation pendant le service militaire semble alors s'inscrire, pour ces individus, dans une logique où le temps du service est plus l'occasion d'enrichir son bagage culturel, scolaire et professionnel, que celle de préparer sa future insertion dans l'armée (Devreux, 1991).

Au cours de la trajectoire professionnelle enfin, grâce entre autres à la présence de compagnes incitatives et mieux dotées scolairement et culturellement, des activités de formation ont été suivies, permettant ainsi d'amorcer un redressement partiel de la trajectoire scolaire et d'accéder à des niveaux de diplômes relativement élevés (comme des BTS ou, exceptionnellement, des diplômes d'ingénieur de niveau « bac + 5 »), permettant par-là la mise en œuvre d'un processus de mobilité sociale ascendante.

« Ben moi, j'ai eu la chance de rencontrer des femmes qui m'ont poussé... à cette époque-là, j'étais avec une nana qui était ingénieur en informatique et elle m'a beaucoup poussé dans tout ce que j'ai entrepris, dans la volonté de continuer à me former. [...] Non, vraiment, ça a été cette fille avec qui j'ai vécu qui m'a donné le goût aux études. À cette époque aussi, peut-être que

j'y étais prêt : j'étais plus mûr, j'avais évolué quoi, dans ma tête, notamment sur l'importance de l'école et de la formation. Donc j'ai fait des stages, des formations, par l'AFPA¹², pour évoluer dans ma branche»

(José, 54 ans, Licence, 2^{ème} année, Études hispaniques, non communiquée)

Les organismes de formation continue permettent de mettre en place un rapport plus positif à l'école, par les pratiques pédagogiques moins « scolaires » qu'ils mettent en place et par le lien avec la vie professionnelle qu'ils instaurent. Ces activités de formation peuvent avoir été accompagnées ou remplacées par des pratiques militantes (politiques ou syndicales), qui ont participé à un enrichissement culturel et intellectuel général, et familiarisé l'individu avec des activités de lecture et de rédaction.

Une fois incarcérés, ce sont encore les compagnes, ainsi que les enfants, qui encouragent fortement ces détenus à reprendre leurs études et à transposer leurs acquis dans un parcours scolaire intra-muros. Cette trajectoire a été nommée « semi-continue » notamment parce que ces « détenus-étudiants » se tournent vers des études proches de ce qu'ils faisaient à l'extérieur, dans la forme (formations courtes de type BTS), comme dans le contenu (disciplines déjà « approchées » ou jugées « attrayantes » à l'extérieur), mais qu'il ne s'agit plus là de formations professionnelles dans le cadre de leur emploi. Fortement soutenus par leurs proches, ils bénéficient également d'un accompagnement pédagogique important de la part des enseignants qui perçoivent en eux des élèves fortement motivés et potentiellement autonomes à terme, car pourvus de capitaux sociaux et scolaires.

Ils bénéficient en outre dans l'ensemble de peines certes longues mais dépassant rarement 15 ans. La reprise d'étude peut alors être l'occasion d'aménager « intelligemment » son temps et sa peine, et d'anticiper un retour à la vie professionnelle à l'extérieur.

Pour ce groupe, l'incarcération ne fait qu'entériner des pratiques de compensation et un processus de bifurcation déjà amorcés à l'extérieur. Les « détenus-étudiants » de ce groupe réinvestissent et transposent un savoir et une expérience accumulés à l'extérieur, toujours encouragés en cela par les membres de leur famille et en particulier leur compagne et leurs enfants, qui voient dans les études un moyen de mieux vivre l'incarcération.

5 La trajectoire scolaire « redressée »

Si la plupart des personnes interrogées sont dans un processus de continuité ou de semi-continuité entre le dehors et le dedans en ce qui concerne la trajectoire scolaire, quelques-unes nous donnent à entendre des trajectoires de rupture, de bifurcation

une fois en prison. L'« événement biographique » (Leclerc-Olive, 1997) de l'incarcération et la rencontre décisive avec certaines personnes semblent en effet servir de déclencheur et précipitent une réorientation biographique ; un des aspects en est le redressement de la trajectoire scolaire. Ce troisième et dernier type de parcours de vie que dessinent les entretiens regroupe le quart des « détenus-étudiants ».

5.1 Des trajectoires cumulant difficultés et inégalités

Dans ce profil, les enquêtés ressemblent beaucoup à l'ensemble de la population carcérale. Ils présentent un parcours scolaire à l'extérieur quasi inexistant et souvent finalisé par un abandon précoce et soudain : aucun ne dépasse le niveau collège. Majoritairement orientés vers des filières courtes et professionnelles, ils gardent de mauvais souvenirs de l'école et ont développé un rapport très négatif aux études. La scolarité semble avoir été plus subie que véritablement investie, et les décisions aux étapes importantes de la scolarité ont été vécues comme imposées par des agents institutionnels appliquant des politiques d'orientation inégalitaires, les maintenant dans un destin social populaire et ouvrier. L'école est donc très souvent mise en cause dans ce processus de rupture et de nombreux mécanismes de discrimination se cumulent pour maintenir ces individus en situation d'échec et faire d'eux des décrocheurs. En effet, comme l'écrivent Mathias Millet et Daniel Thin, « loin d'envisager ‹ ruptures scolaires › et ‹ déscolarisation › comme le pur produit des conditions familiales d'existence ou de la socialisation familiale, comme la conséquence directe des relations juvéniles des collégiens, ou encore comme le simple résultat de la scolarisation, il importe de reconstruire la configuration des relations d'interdépendance sociales, matérielles, cognitives dans lesquelles sont pris les ‹ collégiens en voie de déscolarisation ›. Il faut pouvoir rappeler, à chaque moment de l'analyse et à l'occasion de l'évocation successive des différents traits pertinents des parcours, comment chaque dimension des parcours s'imbrique à d'autres qui les rendent possibles voire les renforcent, et sans lesquels elles n'auraient ni le même sens ni le même effet. En d'autres termes, chaque dimension pertinente du parcours (familiale, scolaire, amicale, cognitive, etc.) suppose les autres aspects comme conditions de possibilité » (2003, 128). Nous retrouvons là l'affirmation de la nécessité d'étudier les différentes trajectoires et leur imbrication pour expliquer les phénomènes de « rupture » et de « continuité » dans les parcours de vie.

À la suite d'une scolarité interrompue prématûrement, caractérisée par les échecs et les humiliations, la trajectoire professionnelle est très instable et marquée par de multiples embûches : démissions, licenciements, déménagements, reconversion forcée. La trajectoire professionnelle paraît alors intimement liée à et dépendante de la trajectoire scolaire et le fait de ne posséder aucun diplôme semble cantonner les individus dans des tâches dévalorisantes et dévalorisées, qui ne peuvent constituer un véritable travail.

« Pour moi, la vie, c'était Ecco ou Manpower ! [...] Parce que, parce que quand on n'a pas de sens à donner à sa vie, quand on sait pas faire grand chose, Manpower c'est bien quoi, mais c'est bien un mois. [...] Mais quand on n'a pas de diplômes, quand on n'est pas trop manuel... « Qu'est-ce que vous savez faire ? » Ben, ce que je sais faire... pas grand-chose ! Alors vous allez fermer des cartons, vous allez faire des palettes, des conneries comme ça. »

(Yannick, 36 ans, Licence, 1^{ère} année, Lettres, RCP, 2^{ème} incarcération)

Ces « détenus-étudiants » présentent ainsi des parcours de vie particulièrement défavorisés, au cours desquels se sont cumulés les désavantages, accentuant ainsi les inégalités. La trajectoire conjugale et familiale est elle aussi traversée d'événements fortement déstabilisateurs : séparation, divorce, absence de relations avec les parents, perte du droit de garde des enfants, qui sont à la fois produites par et productrices de difficultés économiques, professionnelles et sociales, comme le montrent Robin Tillman et Monica Budowski (2006).

« En 2001, je me sépare de ma compagne alors qu'elle attend notre deuxième enfant, une fille. Donc ça, c'est la première grosse connerie de ma vie, que je ne pourrai jamais rattraper, même si maintenant je suis de nouveau avec ma première femme. Je me remets alors avec une autre femme, je reste 3 ans avec elle, à me prendre la tête... ce sont des moments assez... difficiles... Et là aussi, je fais connaissance aussi avec d'autres personnes, d'autres milieux, moins bien, notamment le milieu de la prostitution et je commence à connaître le monde des souteneurs. Je me mets à rendre des services et donc fin 2002, je recommence mes conneries sérieusement et je me suis foutu dans la merde moi-même. Je rends des services que j'aurais pas dû rendre. Je ne travaille pas, je rencontre pas mal de difficultés, je me mets dans pas mal de coups foireux et le [date], je me rends. »

(Cédric, 32 ans, Capacité, 2^{ème} année, Droit, prévenu, 2^{ème} incarcération)

Les relations avec les proches sont également mises à mal par les activités délinquantes, qui vont souvent de pair avec des difficultés professionnelles. Dans le cas de Cédric, la seule issue à un inéluctable amoncellement de difficultés semble être la reddition. À ceci s'ajoutent souvent des pratiques d'addiction (drogues, alcool, médicaments) qui accentuent le processus de précarisation et de « désaffiliation » (Castel, 1995) subi par les individus.

5.2 L'incarcération comme point de bifurcation biographique

Des pratiques de compensation peuvent toutefois, pour quelques-uns, se mettre partiellement en place au cours du passage dans différentes institutions, telles que l'armée ou la prison lors de précédentes incarcérations, ou grâce à des pratiques autodidactes culturelles ou artistiques. Mais c'est surtout lors de l'incarcération actuelle que l'accumulation des difficultés tente d'être endiguée. Plusieurs facteurs se conjuguent et expliquent cette volonté de donner une nouvelle orientation à sa biographie, à travers notamment l'entrée dans les études et la construction progressive d'une trajectoire scolaire intra-muros. Il semble que les études agissent comme des « désidentificateurs » (Goffman, 1975) de l'appartenance au monde détenu et permettent de mettre à distance l'« identité virtuelle » imposée par l'institution et le stigmate de l'incarcération, en construisant une identité étudiante alternative, « décarcérée » (Rostaing, 1997). Pour certains « détenus-étudiants » de ce groupe, les études sont également un moyen de lutter contre l'institution pénitentiaire et de résister au processus d'infantilisation et d'aliénation vécu (Mary, Durviaux, 1991, 41). Elles permettent d'évoluer culturellement et socialement dans un milieu caractérisé par la stagnation et la régression, et paraissent des armes plus efficaces que la violence ou l'affrontement. Pour d'autres, l'incarcération semble un moment permettant la mise à distance d'un environnement pathogène et délétère et la mise en place de pratiques de sevrage, conditions indispensables à un processus d'éducation et de formation. On peut également trouver quelques cas de personnes souhaitant rompre avec une vie délinquante à l'extérieur, perçue aujourd'hui comme basée sur des faux-semblants, une vie factice en quelque sorte. Nous rejoignons là un constat de Anne-Marie Marchetti à propos des condamnés à perpétuité : « dans le discours de ces hommes et de ces femmes qui disent s'être trouvés, reviennent quelques leitmotive : leur prise de conscience d'une identité moins superficielle, la découverte de leurs qualités à un moment où tout pousse *a contrario* à se peindre en noir, et puis une plus grande ouverture à autrui et aux choses fondamentales de la vie » (2001, 357).

Ainsi la trajectoire carcérale, par sa longueur (ces douze détenus sont condamnés à des peines très lourdes, huit sont d'ailleurs condamnés à 20 ans et plus, dont trois à la perpétuité), par sa réitération (sept sont [multi]récidivistes), est l'occasion de mettre en œuvre des pratiques de compensation des multiples désavantages accumulés à l'extérieur et lors de précédentes incarcérations. Recommençant à un niveau scolaire généralement faible, par l'intermédiaire d'activités diverses, ces « détenus-étudiants » construisent peu à peu une scolarité intra-muros qui va aboutir au suivi d'études essentiellement universitaires, dans des cursus de lettres ou de sciences humaines et sociales.

C'est essentiellement la rencontre de personnes « clés » qui constitue un véritable « tournant de l'existence » (Hughes, 1996, 164) et qui déclenche ou renforce la mise

en œuvre de projets compensatoires¹³. Ces « autrui significatifs » (Berger, Luckmann, 1989), à qui les « détenus-étudiants » attribuent un degré de signification plus important et structurant dans la construction de leur expérience et de leur identité, sont parfois des enseignants, d'autres détenus mais sont en très grande majorité des compagnes, rencontrées dans le cadre de l'incarcération (majoritairement en tant que correspondantes épistolaires).

« Et ce petit cheminement, sur quelques années à F sur les 6 années à F, font que je suis arrivé... à P un tout petit peu plus fort mais vraiment encore détruit mais un petit peu plus fort parce que avec une femme : je suis arrivé à P avec une femme quoi ! Donc avant d'arriver à P, je me suis marié, on s'est marié civilement à F, voilà, donc c'était ma première : une femme qui m'aime quoi ! Je ne suis rien, je ne suis qu'un toxicomane et là, j'avais envie de me relever, de prendre soin de moi, j'avais envie de faire réparer mes dents, j'avais envie de, ben de diminuer les cachets, j'avais envie... par amour quoi, pour elle ! Voilà quoi. Et je suis arrivé ici, je lui ai expliqué : < Voilà, y'a ci, y'a ça qui est proposé et tout ça > et on a commencé à parler de projets : < Ça serait bien que tu fasses ci, ça serait bien que tu fasses ça... >. Mais des petits projets, réalisables selon le degré des... des projets réalisables quoi, tout simplement, des projets réalisables. Et elle m'a dit : < Mais c'est chouette, ici, à P, ils proposent le CAP cuisine, inscris-toi, c'est super ! > »

(Yannick, 36 ans, Licence, 1^{ère} année, Lettres, RCP, 2^{ème} incarcération)

Faire sa peine non plus seul mais accompagné d'une « femme », se réapproprier la maîtrise de son corps et de son esprit, prendre sa revanche sur un passé scolaire entaché de honte, vouloir faire plaisir à ses proches, se voir proposer des formations, sont autant de raisons qui motivent et ouvrent la voie à un retour aux études. Cependant, la mise en place d'un processus de « raccrochage » n'est possible que pour quelques détenus, car « décider de se réinvestir dans des études que l'on a abandonnées, ou dont on a été décroché, se remettre à la préparation d'un diplôme, suppose que soient remplies certaines conditions sociales » (Glasman, 2004, 306). L'incarcération, parce qu'elle provoque un choc et une remise en question en profondeur chez certains, qu'elle signifie finalement une relative stabilité après une vie extérieure très instable et un temps très long derrière les barreaux, à gérer et à aménager, qu'elle s'accompagne de la rencontre d'« autrui significatifs », concentre certaines conditions favorables à un retour aux études et à un renversement de la trajectoire scolaire initiale.

13 Le propos n'est pas ici de louer les côtés bénéfiques de l'incarcération et de nombreux détenus de ce groupe, s'ils mettent aujourd'hui en place des mécanismes compensatoires aux fortes inégalités parsemant leur parcours de vie, ont vécu de précédentes incarcérations très destructrices.

5.3 Des inégalités persistantes

Toutefois, les « détenus-étudiants » de ce 3^{ème} profil continuent de cumuler les désavantages en prison. Ce sont notamment ceux qui subissent le plus durement le manque d'informations et de soutiens lors du démarrage et de la concrétisation de leur scolarité en prison. Par manque de ressources scolaires, économiques et sociales, ils sont dépendants des enseignants sur place et donc de la volonté et de la capacité de ces derniers à les aider, et font état de choix par défaut du niveau, de la discipline et de la structure de scolarisation. En fait ces détenus, par l'effet conjugué de leur âge, de leur scolarité antérieure, de leur appartenance sociale, de leur attitude parfois contestataire, peinent à revendiquer leur accès à une éducation autre que professionnalisante et de bas niveau auprès des personnels de surveillance, de direction et d'enseignement, qui les perçoivent rarement comme des étudiants. Ils doivent alors se débrouiller seuls ou avec d'autres détenus. Par ailleurs, ils sont très souvent contraints de travailler pour subvenir à leurs besoins et là encore, ils restent cantonnés dans des emplois mal payés et dévalorisés. Les inégalités accumulées à l'extérieur continuent ainsi de faire effet à l'intérieur et sont même redoublées, différenciant fortement les parcours de vie : loin d'aplanir les inégalités, l'institution pénitentiaire les renforce.

Le type même de structures par lesquelles est dispensé l'enseignement supérieur est en soi fortement discriminant ; en effet, il s'agit essentiellement de structures d'enseignement par correspondance, qui favorisent les étudiants les plus autonomes (Jézégou, 1998) et les plus familiers du système scolaire. Or la gestion de l'institution pénitentiaire repose sur l'infantilisation (Garapon, Salas, 1995, 154) et la perte d'autonomie, et touche particulièrement les plus démunis qui ont moins de ressources pour y résister. Cette exigence du système d'enseignement à distance les place alors dans une situation fortement inégalitaire. Nous rejoignons le constat dressé par Élisabeth Dugué sur le rapport des jeunes sans qualification à la formation tout au long de la vie : « si les jeunes sans qualification sont absents des dispositifs de formation (qu'ils en soient exclus ou qu'ils les refusent), cela ne traduit pas seulement une inégalité face à la formation tout au long de la vie. Ce sont les principes mêmes sur lesquels repose la formation tout au long de la vie – individualisation de la formation, validation d'acquis du travail ou de l'expérience dont ils sont exclus – qui organisent et expliquent leur absence » (2004, 111). Ainsi, en prison comme avant, à l'extérieur, on retrouve une inégalité forte face aux dispositifs formatifs et éducatifs : les personnes qui en ont le plus besoin sont celles qui en bénéficient le moins et quand elles en bénéficient, qui en retirent le moins d'avantages et sont le moins épaulés.

De plus, faire des études en prison est onéreux : malgré les aides que peut fournir le centre scolaire, les frais d'inscriptions restent élevés ; les fournitures scolaires sont compliquées à obtenir et plus coûteuses qu'à l'extérieur ; l'absence de bibliothèques adaptées à ce niveau d'études et l'accès indirect aux ressources documentaires et

informationnelles entraînent de grosses dépenses et la nécessité d'avoir un réseau à l'extérieur. Mener à bien des études en prison demande alors de posséder des capitaux relationnels et sociaux importants, que n'ont pas ces personnes. Enfin, à ces difficultés se cumule le désavantage de n'avoir pas acquis lors de leur courte scolarité les connaissances méthodologiques dont la maîtrise est indispensable lors d'études universitaires. Les « détenus-étudiants » de ce profil cumulent ainsi les handicaps scolaires, économiques, sociaux, cognitifs et institutionnels durant leur scolarité intra-muros.

Ainsi, le parcours de compensation est long et douloureux ; parsemé d'embûches, il maintient les détenus défavorisés dans un statut de dépendance et de domination. Il ne peut être que partiel, même si la reprise d'études en prison marque une volonté d'inversion de la trajectoire descendante passée et dénote un processus de « raccrochage ».

6 Conclusion

Dans cet article, il apparaît qu'à côté de l'ensemble de la population carcérale, majoritairement marginalisée, désaffiliée, caractérisée par de multiples handicaps, il existe une minorité de personnes cumulant des avantages, parmi lesquelles se trouvent les étudiants.

En effet, faire des études supérieures est la conséquence d'une accumulation de capitaux tout au long de la vie. Les trajectoires des « détenus-étudiants » donnent à voir des priviléges qui aboutissent, sur le plan scolaire, à une reprise d'études et à un investissement dans un cursus post-bacca en prison. Cette accumulation de priviléges se poursuit pendant la trajectoire carcérale puisque ces individus, par leurs ressources, peuvent mener leur détention en général et leur scolarité en particulier avec plus de latitude et de facilité.

Toutefois, l'analyse des biographies des « détenus-étudiants » met également en lumière la mise en œuvre de mécanismes compensatoires des inégalités sociales et scolaires chez certains, mécanismes qui caractérisent une trajectoire « semi-continue ». Le passage par l'armée, mais surtout la trajectoire professionnelle, sont l'occasion de s'investir dans des formations, d'acquérir des diplômes et de concevoir un projet familial de mobilité ascendante, souvent sous l'impulsion de compagnes mieux dotées socialement et scolairement.

Enfin, quelques « détenus-étudiants » présentent des parcours de vie pendant lesquels se sont accumulés les inégalités ; ayant vécu des vies scolaire, professionnelle, familiale, sanitaire très perturbées, ils arrivent en prison fragilisés et démunis. Ce sont bien évidemment ces détenus qui vont vivre le plus durement la prison. Cependant, plusieurs facteurs se conjuguent pour donner une nouvelle orientation à leur trajectoire scolaire et plus généralement, à leur biographie, et ainsi provoquer une

« bifurcation ». Écopant de très lourdes peines, à la suite de plusieurs incarcérations parfois, ils entament une réhabilitation physique, psychique et scolaire, grâce à la rencontre de personnes ressources, notamment des femmes, qui vont motiver et accompagner les activités de formation et d'éducation compensatoires. On retrouve ici un cheminement similaire à celui que des sociologues de la santé ont mis en évidence concernant des personnes atteintes de maladie chronique, cette dernière intervenant selon eux comme une « rupture biographique » (*biographical disruption*) (Bury, 1982 ; Carricaburu, Pierret, 1995). La mise en œuvre de ce redressement de trajectoire est cependant soumise à de multiples difficultés, que ces novices dans le monde étudiant surmontent plus difficilement que d'autres.

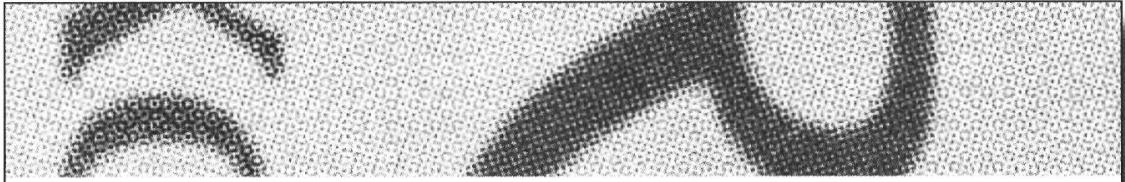
Cependant, ces quelques rares cas ne doivent pas faire oublier le principal : la plupart des « détenus-étudiants » présentent des parcours de vie où ont essentiellement opéré des effets cumulatifs (d'avantages ou de désavantages). Pour qu'un effet compensatoire soit opérant, il faut réunir de nombreuses conditions qui rendent hypothétiques et fragilisent fortement le processus. Dans l'ensemble, la prison est un lieu où les inégalités se creusent et où l'effet Matthieu se confirme : ceux qui possèdent déjà des avantages continuent à en obtenir. Les inégalités se creusent entre ceux qui ont la possibilité d'entreprendre des études et les autres. Faire des études en prison permet de compenser la dureté de la détention et influe sur la trajectoire carcérale. Le statut d'étudiant permet l'octroi de priviléges qui contrent les effets négatifs de l'incarcération et sont facteurs de distinction au sein de la population carcérale. Et, à l'intérieur du groupe des étudiants, elles se creusent entre les familiers du système scolaire et détenteurs de ressources diverses (profils 1 et 2), et les autres, qui continuent à accumuler les difficultés (profil 3).

7 Références bibliographiques

- Becker, Howard. 1985 [1st ed. 1963]. *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Éditions Métailié.
- Berger, Peter et Thomas Luckmann. 1986 [1966]. *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Bidart, Claire. 2006. Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, Dossier : Trajectoires sociales et bifurcations, 120, janvier-juin : 29–57.
- Bury, Michael. 1982. Chronic illness as biographical disruption. *Sociology of Health and Illness*, 4 : 167–182.
- Carricaburu, Danièle and Janine Pierret. 1995. From biographical disruption to biographical reinforcement : the case of HIV-positive men. *Sociology of Health and Illness*, 17 : 65–88.
- Castel, Robert. 1995. *Les métamorphoses de la question sociale, une chronique du salariat*. Paris : Bayard.
- Combessie, Philippe. 2001. *Sociologie de la prison*. Collection Repères, Paris : La Découverte.
- Dannefer, Dale. 1987. Aging as Intracohort Differentiation : Accentuation, the Matthew Effect, and the Life Course. *Sociological Forum*, 2(2) : 211–236.

- Darmon, Muriel. 2003. *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Collection Textes à l'appui, Paris : Éditions La Découverte.
- Devreux, Anne-Marie. 1991. *Les appelés volontaires du service long. Trajectoires, représentations et pratiques. Premier rapport de la recherche : « Les appelés, entre armée et famille »*. Paris : CSU, Centre de sociologie de la défense nationale.
- DAP¹⁴a. 2008. *L'administration pénitentiaire en chiffres au 1^{er} janvier 2008*. Paris : Ministère de la Justice.
- DAPb. 2008. *Statistique mensuelle de la population écroutée et détenue en France. Situation au 1^{er} décembre 2008*. Paris : Ministère de la Justice.
- Dugué, Élisabeth. 2004. Les jeunes sans qualification et la formation tout au long de la vie. Des univers inconciliables. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 136, mars : 100–112.
- Glasman, Dominique. 2004. « À partir de ces recherches, quelles pistes pour l'action ? » In Dominique Glasman et Françoise Cœuvrard (éd.), *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- Glorieux, Alain. 1989. La (re)construction de la personne dans (ou malgré) le milieu carcéral. Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de directeur d'établissements d'éducation adaptée et spécialisée, Suresnes : CNEFEI.
- Goffman, Erving. 1975 [1963]. *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Collection Le sens commun, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Grossetti, Michel. 2006. L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie*, Dossier : Trajectoires sociales et bifurcations, 120, janvier–juin : 5–28.
- Hughes, Everett C. 1996 [1971]. *Le regard sociologique : essais choisis*. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie, Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- INSEE. 2002. L'histoire familiale des hommes détenus. *Synthèses*, 59, janvier, Paris : INSEE.
- INSEE. 2007. *Enquête Emploi*. Paris : INSEE.
- Jézégou, Annie. 1998. *La formation à distance : enjeux perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.
- Kensey, Annie, Francine Cassan et Laurent Toulemon. 2000. La prison : un risque plus fort pour les classes populaires. *Cahiers de démographie pénitentiaire*, 9, décembre, Paris : Ministère de la Justice.
- Laurent, Jean-Pierre. 2006. *Bilan de l'enseignement sur l'année 2005*. Commission nationale de suivi de l'enseignement en milieu pénitentiaire, Paris : Ministère de la Justice.
- Leclerc-Olive, Michèle. 1997. *Le dire de l'événement (biographique)*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Marchetti, Anne-Marie. 1997. *Pauvreté en prison*. Collection Trajet, Toulouse : Éditions Érès.
- Marchetti, Anne-Marie. 2001. La France incarcérée. *Études*, 395, septembre : 177–185.
- Marchetti, Anne-Marie. 2001. *Perpétuités. Le temps infini des longues peines*. Collection Terre humaine, Paris : Plon.
- Mary, Philippe et Stephan Durviaux. 1991. L'éducation en prison : resocialisation ou occupation ? *Revue internationale de criminologie et de police technique*, 44(1) : 36–42.
- Merton, Robert K. 1988. The Matthew Effect in Science, II. Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property. *ISIS*, 79(299) : 606–623.
- Millet, Mathias et Daniel Thin. 2003. Remarques provisoires sur les « ruptures scolaires » des collégiens de familles populaires. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, Dossier : Le décrochage scolaire, 36(1) : 109–129.
- Parks-Yancy, Rochelle, Nancy DiTomaso and Corinne Post. 2005. The Cumulative Effects of social Capital Resources on (Dis)Advantages. *Sociological imagination*, 41(1) : 47–70.

- Rostaing, Corinne. 1997. *La relation carcérale. Identités et rapports sociaux dans les prisons de femmes.* Collection Le Lien social, Paris : PUF.
- Sapin, Marlène, Dario Spini et Eric Widmer. 2007. *Les parcours de vie. De l'adolescence au grand âge.* Collection Le savoir suisse, Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Tillman, Robin et Monica Budowski. 2006. La pauvreté persistante : un phénomène de classe, de cumul de désavantages ou d'individualisation ? *Swiss Journal of Sociology*, 32(2) : 329–348.



SCHWEIZERISCHES ROTES KREUZ (HRSG.)
GESUNDHEITSKOMPETENZ
ZWISCHEN ANSPRUCH UND UMSETZUNG

Croix-Rouge suisse
Schweizerisches Rotes Kreuz +
Croce Rossa Svizzera

Seismo
verlag

248 Seiten, ISBN 978-3-03777-086-3
SFr. 38.—/Euro 26.—

www.seismoverlag.ch
info@seismoverlag.ch