

Inés ICHASO
N° 131207

Usages de l'éducation en prison, entre adaptation et résistance :

écritures et lectures au Centre Universitaire Devoto

Mémoire de Master 2 en Sociologie

Mention : Sociologie

Spécialité : Sociologie Générale

sous la direction de Mme. Juliette Rennes

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

A tout l'équipe du Centre Universitaire Devoto, avec une pensée particulière pour Juan Pablo, María Elvira et Gastón,

à Juliette Rennes, pour ses relectures et son soutien tout au long de cette recherche,

à l'équipe pédagogique de la formation de master Sociologie Générale et à l'équipe de Français Langue Etrangère, en particulier à Anne-Marie Havard,

à mes amis d'ici et de là-bas,

à mes parents, pour leur confiance et à Elisa pour ses relectures,

à Ricardo, pour sa patience,

merci.

Jury de soutenance :

Mme. Juliette Rennes

M. Marc Bessin

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
PREMIER CHAPITRE : Présentation de l'enquête	9
I. La prison et l'éducation, un croisement conflictuel	9
I.1. Le cas argentin : vers une croissante institutionnalisation de l'école	12
I.2 L'entrée progressive de l'université en prison	14
II. Construction de l'objet: les rapports à la culture	15
III. Enquête de terrain : l'entrée à la prison de Devoto	18
III.1. Négociation de rôles : sociologue et/ou enseignante	18
III.2. Les choix méthodologiques : observer, participer	23
IV. Descriptif du terrain	27
IV.1. Historique : le Programme UBA XXII et le CUD	27
<i>L'extension universitaire</i>	30
IV.2. Le CUD, entre la prison et 'la calle'. Une description ethnographique	31
<i>Une université en miniature</i>	33
<i>La question de la langue</i>	34
<i>La vie quotidienne : déjeuner au CUD</i>	37
DUXIEME CHAPITRE : Ethnographie d'un atelier d'écriture	40
I. Présentation	40
I.1. Description de l'organisation de l'atelier et de ses participants	43
II. Trois scènes	48
II.1. « Toute parole est démocratisée »	48
II.2. Genre policier, genre délictueux	54
II.3. Les rapports à la fiction	58
III. Discussion	64
TROISIEME CHAPITRE : Usages pluriels de l'éducation : portraits de détenus	67
I. Les portraits	67
I.1. L'éducation comme rupture	71
I.2. L'éducation comme occupation de temps	77
I.2. L'éducation comme réveil politique	82

II. Discussion	89
CONCLUSION	95
ANNEXES	
I. Présentation et description du corpus	97
I.1. Ethnographie : observation participante	97
I.2. Entretiens	102
I.3. Corpus écrit	103
II. Documents	106
BIBLIOGRAPHIE	108

INTRODUCTION

L'éducation sous surveillance



Couverture de la revue *Los monstruos tienen miedo* n 3, atelier collectif d'édition du Centre Universitaire de la prison d'Ezeiza (Argentine). Juillet 2014.

Au Centre Universitaire Devoto (CUD), au cœur du complexe pénitentiaire fédéral de la ville de Buenos Aires (Argentine), un atelier collectif d'édition est en cours. Son but : sortir le 11ème numéro d'une revue d'information générale, d'opinion, de littérature et de critique, *La Resistencia*¹. Des chaises d'écolier sont disposées en cercle dans la salle. Au milieu il y a une table avec des papiers, des crayons, des numéros antérieurs de la revue.

¹ « La résistance ». Consultable en ligne sur <https://issuu.com/laresistenciacud>.

Il y a un tableau noir sur un des murs, avec l'inscription « l'éducation sous surveillance »² écrite à la craie blanche, mais personne n'y prête attention. Les participants, une vingtaine d'hommes adultes privés de leur liberté, deux coordinatrices et moi-même, se concentrent sur le thème qui les réunit pour l'occasion : la section de la revue « *Caminito a la calle* » (« Voie de sortie »). Celle-ci inclura des réflexions sur les enjeux du retour à la liberté, du passage entre l'intérieur de la prison et l'extérieur, le milieu libre : comment traverser les derniers mois en prison ? Comment affronter les premières permissions de sortie ? Comment faire pour trouver un travail et continuer des études ? Quelle est la législation en vigueur sur ces points ?

Maikel, un détenu de 35 ans, se sent directement touché par le sujet. Il va bientôt sortir définitivement. Le jour exact lui est inconnu, mais il bénéficie déjà de sorties occasionnelles permises par la « liberté transitoire ». Ayant suivi des études en prison, il a eu une réduction de peine en accord avec la loi d'« *estímulo educativo* »³ (« encouragement éducatif »). Il nous parle de son dossier judiciaire dans les termes suivants:

Je n'ai pas pensé à inclure [dans mon dossier] le travail pour la revue comme un *encouragement éducatif* ou comme bonne conduite. Je ne vois pas comment ce qu'on fait ici peut collaborer à leurs services [du Service Pénitentiaire Fédéral].⁴

² Trad. de l'espagnol : « La educación vigilada ».

³ L'article 140 de la loi d'aménagement de la peine privative de liberté (26.660) établit que les étapes progressives de la peine peuvent être anticipées par l'approbation totale ou partielle des études et formations, selon le schéma suivant : « *Estímulo educativo. Los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario se reducirán de acuerdo con las pautas que se fijan en este artículo, respecto de los internos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes, en consonancia con lo establecido por la ley 26.206 en su Capítulo XII:*

a) un (1) mes por ciclo lectivo anual;

b) dos (2) meses por curso de formación profesional anual o equivalente;

c) dos (2) meses por estudios primarios;

d) tres (3) meses por estudios secundarios;

e) tres (3) meses por estudios de nivel terciario;

f) cuatro (4) meses por estudios universitarios;

g) dos (2) meses por cursos de posgrado.

Estos plazos serán acumulativos hasta un máximo de veinte (20) meses.” (réforme du 29/08/2011, loi 26.695)

⁴ Notes de terrain du 28 août 2014. Centre Universitaire Devoto. Original en espagnol : “*No pensé en poner el trabajo en la revista como estímulo o conducta. No veo cómo lo que hacemos acá puede colaborar con ellos [el Servicio Penitenciario Federal].*”

Ana Lucía, animatrice, explique aux participants qu'en tant qu'activité proposée par la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Buenos Aires, l'atelier compte comme « activité de formation professionnelle » pour la réduction de peine établie par la loi 24.695⁵. De même que suivre des cursus universitaires, participer à l'édition de la revue du Centre Universitaire sert, en théorie, à avancer plus rapidement que prévu dans les étapes de la peine.

Miguel connaît bien la loi d'aménagement de la peine et ses modifications ; il a passé la moitié de sa vie en prison, il y a complété ses études secondaires et a entamé un cycle universitaire. Cependant, il s'étonne que le travail de la revue puisse réduire le temps d'enfermement. Dans l'opposition qu'il construit entre « eux », le personnel pénitentiaire et les juges, et « nous », les prisonniers, la revue se positionne pour lui du côté de ces derniers, alors même que la loi l'envisage comme une activité d'éducation favorable aux objectifs du Service Pénitentiaire Fédéral (SPF), comme celui d'« assurer que les personnes privées de leur liberté acquièrent des normes de conduite et des outils pour leur réinsertion dans la société »⁶. Ce qui se passe au sein de la rédaction de la revue est vécu par Miguel comme quelque chose de réfractaire à ces « normes de conduite » et aux « outils pour leur réinsertion dans la société ». Comme le nom de la revue le dit, *La Resistencia* est conçue par le collectif d'édition (détenus et coordinateurs-trices) comme un espace de résistance au SPF.

La scène que je viens de rapporter a été choisie comme ouverture de ce mémoire car elle soulève des questions qui sont au cœur de mon travail de recherche. En quoi la contradiction entre le point de vue d'un détenu et celui du texte de loi permet-elle de penser les rapports entre cette prison et l'Université de Buenos Aires (UBA), et plus largement de la prison et de l'université en tant qu'institution éducative ? Jusqu'à quel point les buts et les fonctions de ces institutions gardent-elles entre elles des rapports d'opposition ou de convergence ? A quels niveaux de la hiérarchie institutionnelle ces rapports peuvent-ils se tisser ? Quelle est l'expérience des détenus, « bénéficiaires » visés par des accords et des politiques éducatives publiques, de l'accès aux activités proposées par l'université ? Quelles relations

⁵ Cfr. note 2

⁶ Traduit de l'espagnol. Source : <http://www.spf.gob.ar/www/mision>, consulté le 19/04/2016

spécifiques aux savoirs et pratiques préconisés par l'université s'établissent dans ce cadre ?

Ces questions orienteront mon travail sur le Centre Universitaire Devoto (CUD), siège de l'Université de Buenos Aires à l'intérieur de la prison fédérale de la ville de Buenos Aires. Étudier ce qui se passe dans cet espace, qui sont les acteurs impliqués dans le fonctionnement de l'université *intra-muros* et quels types d'activité s'y déroulent, a été l'objectif d'une recherche qui a débutée en 2012 par curiosité professionnelle pour se constituer au fil des années en enquête sociologique, au croisement entre la sociologie de la prison et celle de l'éducation.

Le mémoire comporte trois parties. La première s'attèle d'abord à une présentation des rapports entre les institutions pénitentiaires et éducatives. Puis l'objet d'étude et la méthodologie d'enquête sont ensuite développés pour finir avec une présentation du Centre Universitaire Devoto. La deuxième partie est axée sur l'analyse ethnographique d'une activité du CUD, un atelier d'écriture narrative. La troisième et dernière partie présente les portraits d'étudiants-détenus rencontrés sur la base d'entretiens biographiques et d'observations.

PREMIER CHAPITRE

Présentation de l'enquête

J'entends dans ce chapitre m'atteler à une présentation générale du travail en quatre temps. D'abord, j'esquisserai brièvement les rapports entre prison et éducation au prisme de l'histoire des institutions pénitentiaires et éducatives, de leurs fonctions et de leurs buts, ainsi que la conjoncture actuelle de ces rapports en Argentine. L'objet d'étude sera ensuite défini et il en ira de même de l'approche des objets, des sujets et des acteurs. Puis, je problématiserai la méthodologie mise en place et problématiser les enjeux surgis pendant le travail d'enquête. Enfin, je ferai une présentation du CUD⁷ du point de vue de son histoire institutionnelle suivi d'une première description issue de l'observation ethnographique.

I. La prison et l'éducation, un croisement conflictuel

Ce mémoire traite de l'éducation supérieure en prison ; des cadres, pratiques et actions qui deviennent pensables dans l'articulation entre prison et université. Pour aborder ces sujets, il est nécessaire d'abord de considérer les relations historiques entre l'école et la prison et de présenter le cas de cette articulation en Argentine. La restitution de la dimension historique donnera un cadre socio-historique de la thématique et nous guidera dans la formulation de notre objet d'étude.

Dans son ouvrage classique *Surveiller et punir* (1975), Foucault signale des homologues entre une série d'institutions qui façonnent les sociétés modernes. Ces institutions sont la prison, la maison de correction, l'école, l'usine, l'asile psychiatrique et l'hôpital, toutes centrales dans la constitution des sociétés à pouvoir disciplinaire, et que se rejoignent de par les techniques de pouvoir qu'elles mettent en branle. L'école et la prison apparaissent comme des machines organisées en fonction de fins disciplinaires, d'individualisation et de normalisation. L'ordre et la hiérarchisation dominant leur architecture, conçue pour le classement des corps enfermés, la surveillance continue et l'utilité productive. S'il y a des symétries entre les deux institutions qui nous concernent, elles sont dues aux besoins de création de l'individu

⁷ Je ferai référence au Centre Universitaire Devoto avec les sigles CUD tout au long du mémoire.

moderne, à la fois entraîné et utile, dont le corps est « docile » et malléable selon les besoins du système de production capitaliste (ses forces doivent augmenter en tant que force de travail et diminuer lorsqu'il s'agit d'obéissance politique).

Au-delà de la symétrie en tant que dispositifs du pouvoir disciplinaire, ces deux institutions partagent une histoire d'imbrication et de convergence. Dès que l'enfermement s'est généralisé comme forme de peine (Foucault, 1975), jusqu'au point d'être assimilé à celle-ci (Combessie, 2001), l'éducation s'est imposée comme question inéluctable du « traitement » pénitentiaire. A partir du XIXe siècle, à l'objectif neutralisant de la mise en détention s'en est ajouté un autre, celui de réformer les détenus, de modifier leur comportement (Foucault, 1975). Le dispositif pénitentiaire est alors devenu un « traitement » pour la « rééducation » des sujets à travers la programmation d'activités éducatives et de travail, de sorte que l'idée de peine incluait celle d'éducation dans son idéal de « rédemption ». Plus question d'éliminer les corps problématiques pour le pouvoir souverain, mais de les redresser et de les replacer dans le circuit de production.

Bien que les missions des institutions et les formes de fonctionnement aient changé depuis le XIXe siècle, on peut reconnaître aujourd'hui les traces laissées par cette articulation prison/école. Le modèle correctionnel de l'éducation en prison comme thérapie pour la transformation morale demeure et s'accompagne d'une conception de l'éducation émancipatrice, qui vise à l'épanouissement des capacités humaines dans une optique de respect des droits de l'homme⁸. La coexistence de ces conceptions de l'éducation peut expliquer au moins partiellement, les conflits et les contradictions entre les normes et les pratiques éducatives effectives. C'est au travers de ce prisme qu'on peut relire, d'une part, le texte de la loi argentine 26.695 (de portée nationale), qui établit la réduction de peine par l'accomplissement d'un projet éducatif à court terme (un an), et de l'autre, les réactions à la loi comme celle de Miguel présentée en amont. On constate dans la loi une volonté de stimuler les détenus à mener des études avec le présupposé que cela collabore aux objectifs de réinsertion sociale. Or, les détenus eux-mêmes considèrent que les seules activités

⁸ Le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme a publié en 1991 les *Principes fondamentaux relatifs au traitement des détenus* (Résolution 45/111 du 14 décembre 1990), qui exprimait le droit à l'éducation en prison : « Tous les détenus ont le droit de participer à des activités culturelles et de bénéficier d'un enseignement visant au plein épanouissement de la personne humaine ».

envisageables pour réduire la peine sont celles de forme traditionnelle (comme c'est le cas de l'école ou des ateliers de formation professionnelle par métiers), proches de l'idée disciplinaire de l'usine ou de l'école. Toute autre initiative qui sort du format traditionnel, comme c'est le cas de l'atelier d'édition, n'arrive pas à être considérée comme pertinente pour demander la réduction de peine spécifiée dans la loi 26.695. Ce type d'activité est toutefois évalué par ceux qui y participent comme humanisante et libératrice, en accord avec les objectifs de l'éducation comme droit pour le développement complet de l'être humain. Cette contradiction se situe moins sur le plan des obligations et des droits qu'au niveau des représentations diverses que les acteurs impliqués ont de l'éducation. Si les institutions de l'Etat chargées de l'éducation ont l'obligation, selon les mots du Ministre de l'Education argentin en 2010, de « se constituer en un milieu de liberté à travers des propositions éducatives générant les conditions pour une inclusion sociale possible »⁹, au niveau des pratiques effectives la situation se révèle comme complexe pour le regard externe.

Les missions de développement individuel et d'inclusion sociale de l'éducation en général sont, en prison, d'autant plus difficiles à mener à bien que les contraintes du milieu carcéral tendent à une déshumanisation croissante et à une exclusion palpable : les corps des détenus ne sont pas seulement écartés du reste de la société, ils sont à l'intérieur soumis à des dispositifs disciplinaires (séparation en cellule, administration de médicaments psychiatriques) qui renforcent l'isolement. Même si l'idéal de la réinsertion est indissociable de l'éducation, et que la récidive est moins élevée chez les détenus qui suivent des études¹⁰ que chez ceux qui ne sont pas scolarisés, les conditions de vie en détention dépendent le plus souvent de l'objectif sécuritaire de la prison, qui vise à neutraliser ses hébergés et à minimiser les risques de conflit interne et de fuite. On peut emprunter aux chercheuses argentines Paloma Herrera et Valeria Frejtman le terme « champ de tensions » pour parler du territoire d'éducation en prison. Il s'agit d'un « champ de tensions », justement, parce que

⁹ Préface du Ministre de l'Education en 2010, Prof. Alberto Estanislao Sileoni, pour un ouvrage destiné aux enseignants en milieu carcéral : Herrera, P. et Frejtman, V. *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

¹⁰ En 2006, les étudiants universitaires avaient un taux de récidive de 2,15% (2006), tandis que le taux général est de plus de 30 %. On doit bien évidemment considérer dans l'interprétation de ces chiffres des facteurs autres que l'éducation, mais la corrélation entre l'engagement dans les études et la baisse du taux de récidive demeure significative.

l'éducation doit faire un contrepoint avec, d'une part, « la logique de discipline et de châtiment et le caractère restrictif de la prison, où priment les systèmes qui visent à la sécurité, et qui se présentent comme impénétrables dans son fonctionnement », et d'autre part avec « la tendance [de cette logique] à imprégner toute autre pratique à l'intérieur de l'institution »¹¹. C'est ainsi que les impératifs éducatif et sécuritaire entrent dans un espace de confrontation, voire de franche opposition, au sein de l'institution carcérale.

I.1. Le cas argentin : vers une croissante institutionnalisation de l'école

En Argentine, la Loi Nationale d'Education n° 26.206¹², de 2006 (qui remplace la loi fédérale d'Education de 1993) inclut dans son chapitre XII l'éducation en contexte de privation de liberté comme une des modalités de l'éducation nationale (les autres modalités étant : les éducations spécialisée, rurale, interculturelle bilingue, à domicile et hospitalière et de gestion privée). Cette reconnaissance institutionnelle légitime l'enseignement en prison et oblige l'Etat à garantir l'accomplissement de la scolarité obligatoire (12 ans de formation) sans aucune limitation ni discrimination liée à la situation d'enfermement. Jusqu'à la promulgation de la loi, l'éducation en prison était prise en charge par les agents pénitentiaires, qui offraient des cours de niveau primaire. La logique pédagogique était subsumée sous la logique sécuritaire et de discipline punitive, de sorte que l'éducation était considérée plus comme un bénéfice que comme un droit (Herrera et Frejtman 2010 : 22). C'est à partir des années 2000, dans le contexte d'une profonde crise sociale et économique, que le besoin de réforme de l'éducation dans les établissements pénitentiaires a trouvé sa place dans l'agenda politique du pays. Ainsi, après un long parcours de négociations, de progrès et de reculs, l'école en prison rentrait dans le même cadre légal que le système éducatif commun¹³, inaugurant une série de modifications dans les pratiques effectives de mise en place des dispositions légales. Le Service Pénitentiaire devait assurer l'offre éducative, mais les agents du Ministère de l'Education étaient chargés de mettre en

¹¹ Herrera, P. et Frejtman, V. *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010. P. 20.

¹² Texte intégral consultable dans : http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

¹³ Cet événement a été largement marquant pour la politique éducative Argentine, qui avait jusqu'à ce moment exclu systématiquement l'éducation en contextes de privation de liberté.

œuvre les actions d'éducation. Ces dispositions cherchaient à différencier les rôles et les tâches éducatives et sécuritaires.

En liaison étroite avec ce chapitre de la loi nationale se trouve la modification de la loi sur l'aménagement de la peine (26.660), à laquelle on a déjà fait allusion dans cette introduction. La loi 26.695 met à jour les normes éducatives en milieu carcéral selon les grandes lignes de la loi nationale d'éducation :

Article 133 : Droit à l'éducation. Toute personne privée de sa liberté a droit à l'éducation publique. L'Etat national, les provinces et la ville de Buenos Aires ont la responsabilité intransférable de fournir en priorité une éducation complète, permanente et de qualité à toute personne privée de liberté dans leurs juridictions, garantissant l'égalité et la gratuité dans l'exercice de ce droit (...) Les buts et objectifs de la politique éducative des personnes privées de liberté sont identiques à ceux fixés pour tous les habitants de la Nation par la Loi d'Education Nationale. (...) Tous les internes doivent terminer la scolarité obligatoire établie par la loi.¹⁴

A partir d'une convention entre les Ministères de l'Education et celui de la Justice et des Droits Humains¹⁵, la législation instaure entre autres la scolarité obligatoire pour les détenus n'ayant pas fini leurs études et la création d'un mécanisme de fiscalisation de la gestion éducative. L'administration nationale, les administrations provinciales et celle de la ville de Buenos Aires ont la responsabilité explicite de faire exécuter la loi.

Même si les progrès au niveau normatif ont été fortement significatifs et que le cadre légal présenté rend compte d'une croissante légitimité de l'école en prison, le droit et l'obligation de l'éducation sont dans la pratique souvent enfreints. Il y a peu d'activités éducatives à l'intérieur du système pénitentiaire argentin, et celles-ci sont inégalement distribuées dans les institutions du territoire national. Selon le rapport de

¹⁴ Traduit de l'espagnol. "Artículo 133: Derecho a la educación. Todas las personas privadas de su libertad tienen derecho a la educación pública. El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad indelegable de proveer prioritariamente a una educación integral, permanente y de calidad para todas las personas privadas de su libertad en sus jurisdicciones, garantizando la igualdad y gratuidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones no gubernamentales y de las familias. (...) Los fines y objetivos de la política educativa respecto de las personas privadas de su libertad son idénticos a los fijados para todos los habitantes de la Nación por la Ley de Educación Nacional. (...) Todos los internos deben completar la escolaridad obligatoria fijada en la ley."

¹⁵ Le texte du « Convenio de cooperación educativa MECyT N° 375/06 » se trouve dans l'Annexe.

2014 du SNEEP (Système National de Statistiques sur l'Aménagement de la Peine¹⁶), le pourcentage de détenus qui n'ont pas terminé leurs études obligatoires au moment de l'incarcération est de 89%¹⁷, un chiffre élevé par rapport au total de la population. En dépit des besoins de scolarisation, 51% de la population pénitentiaire n'a participé à aucun programme d'éducation pendant l'année 2014. Entre les causes de cet état de la question on trouve, d'une part, une fluctuation de la population pénitentiaire rendant difficile l'engagement dans des projets à long terme, surtout pour les détenus à peines courtes, ainsi que les transferts d'une prison à l'autre entravent aussi la continuité d'un projet éducatif. D'autre part, les modifications législatives entrent en tension avec une culture institutionnelle endogamique et réfractaire aux changements, historiquement toute puissante en ce qui concerne l'éducation. Ces conflits demeurent aujourd'hui, bien qu'on puisse constater une augmentation significative de l'offre éducative et de la participation des détenus aux activités dans la décennie 2005-2015.

I.2. L'entrée progressive de l'université en prison

Si l'entrée de l'école en prison a accompagné la généralisation de l'éducation obligatoire, l'université a gardé des rapports beaucoup moins étroits avec le milieu carcéral. Tout d'abord, alors que les niveaux primaire et secondaire sont obligatoires en Argentine (le secondaire depuis 2006), l'université est facultative et minoritaire, le plus souvent réservée aux couches moyennes et supérieures de la société. Même si l'Argentine est un pays avec une tradition universitaire nourrie¹⁸, les inégalités structurelles du pays sont de sorte que, malgré la gratuité de l'université publique, l'accès des couches populaires y soit très limité, et leur maintien encore plus. Dans ce cadre, les activités universitaires sont d'autant plus minoritaires, avec un 2% de participation de la population pénitentiaire du pays. Cependant, les programmes

¹⁶ Consultable en ligne sur le site www.infojus.gob.ar

¹⁷ Cette surreprésentation relève de l'origine sociale de la plupart des détenus, issus des milieux les plus modestes.

¹⁸ L'éducation supérieure publique, gratuite (pour le niveau de licence et doctorat) et autonome, constituée par les universités nationales et provinciales, regroupe la grande majorité des étudiants Argentins (78,6%), et elle attire de plus en plus des étudiants de la région d'Amérique Latine. Le taux brut d'étudiants pour la période 2014 est de 38% (dont le taux net est de 19,1%). Données statistiques du Secrétariat de politiques universitaires du Ministère d'Education de la Nation consulté en ligne le 25 avril 2016 :

http://portales.educacion.gov.ar/spu/wp-content/blogs.dir/17/files/2015/12/Sintesis_completa.pdf

universitaires se sont multipliés dans quelques établissements pénitentiaires à proximité des principales villes du pays (Buenos Aires, Cordoba, Santa Fe, La Plata).

Les divers programmes d'éducation supérieure en milieu carcéral qui existent en Argentine s'organisent selon des modalités différentes (en présentiel, à distance, en tutorat). Les universités avec la plus large trajectoire sont l'Université de Buenos Aires, au travers du Programme UBAXXII (« *Universidad en la cárcel* »¹⁹) ; l'Université Nationale de Córdoba, qui coordonne le Programme Universitaire en Prison (PUC) ; et enfin l'Université Nationale de La Plata, et plus particulièrement ses départements d'Humanités et Sciences Sociales, de Journalisme et Communication Sociale. Depuis quelques années, ces unités académiques ont commencé à se regrouper dans des réseaux universitaires afin d'échanger des expériences, de discuter des lignes de travail et d'organiser des actions d'ensemble. Ainsi, le « Bureau interuniversitaire national sur l'éducation en prison » (« *Mesa interuniversitaria nacional sobre educación en contextos de encierro* ») fonctionne dès 2010; et en 2014 a été créé le « Réseau interuniversitaire de droits de l'homme et d'éducation en prison du MERCOSUR » (« *Red Interuniversitaria de Derechos Humanos y Educación Carcelaria* du MERCOSUR », avec le partenariat des universités argentines, uruguayennes et brésiliennes) (Parchuc, 2015). Le Service Pénitentiaire Fédéral a des conventions avec six universités argentines pour donner des cursus de Licence et de formation professionnelle.

L'entrée de l'université en prison rend compte de la porosité des murs et s'oppose à la prison comme institution fermée en soi-même. Certes, la logique pénitentiaire tend à être hégémonique et à imprégner tous les rapports sociaux et institutionnels qui s'y tissent. Il est cependant indéniable que les progrès en matière d'éducation rapprochent les mondes de l'intérieur et de l'extérieur, mettent les personnes en contact et agissent parfois contre les mécanismes d'isolement et de dé-subjectivation propres à l'incarcération.

II. Construction de l'objet : les rapports à la culture

L'histoire des pratiques d'enfermement a montré comment le projet de la prison moderne implique l'idée d'éducation. On a vu que c'est au moyen du travail et de

¹⁹ La présente recherche se centrera sur ce programme en particulier.

l'éducation que l'idéal de réinsertion veut se mener à bien. Or, on a aussi vu que l'idéal de réinsertion ne se correspond pas aux pratiques et situations réelles. C'est une façon de légitimer l'institution et de garantir sa reproduction. Il est une évidence que la prison n'accomplit pas les objectifs affichés et que les principes humanitaires de la « bonne peine » sont souvent contestés par l'analyse des réalités pénitentiaires et post-carcérales ; il suffit de faire appel aux hauts taux de récidive pour démonter le « mythe » de la réinsertion, sans mentionner la stigmatisation que les détenus subissent ni même les trajectoires de désaffiliation croissante qui se voient aggravées par la détention. La critique et la mise en question de l'institution sont concomitantes à son apparition (Foucault, 1975) et il apparaît qu'il est difficile d'échapper à l'idée de la prison comme un « mal nécessaire » de nos sociétés.

Malgré les critiques de la prison comme moyen de réinsertion, la réalité pénitentiaire nous offre des pratiques éducatives effectives, des hommes et des femmes qui s'engagent régulièrement dans des activités de nature diverse. Que ce soit par l'éducation officielle ou par des ateliers, séminaires ou autres cadres de formation moins institutionnalisés, enseignants, détenus, agents pénitentiaires et animateurs s'embarquent dans une expérience où l'enseignement et l'apprentissage sont les protagonistes. Jour après jour ils se réunissent à l'intérieur des établissements fermés, ils échangent des matériaux et des avis, ils construisent des savoirs. Les rapports qui s'y tissent entre les acteurs et avec les savoirs sont de natures plurielles et divers, en dépit du dénominateur commun « éducation en prison ».

Ces échanges et pratiques ont lieu sous le pouvoir contraignant de la prison, où les logiques sécuritaires s'imposent généralement aux autres. Alors, tandis que les études classiques sur la prison (je fais référence surtout à celles de Goffman, 1961, et Foucault, 1975 ; mais aussi Sykes, 1958) se focalisent sur son poids institutionnel, et tendent à avoir une perspective homogénéisante de l'univers carcéral, la relative ouverture de l'institution²⁰ est allée de pair avec un point de vue en sociologie de des-homogénéiser du regard. L'entrée de l'université en prison parle d'une ouverture, même si les logiques carcérales agissent sur les modes et les conditions de possibilité

²⁰ L'ouverture au regard extérieur (sans aller plus loin, l'entrée des sociologues fait preuve de cela) et dans les domaines du travail et des activités socioculturelles a été largement constatée par les travaux sociologiques. Voir Chantraine, Gilles. « Prison et regard sociologique, pour un décentrage de l'analyse critique », *Champ pénal*, vol I, 2004.

de cette entrée. Penser l'éducation en prison nécessite donc l'analyse de pratiques effectives pour ainsi dessiner la trame complexe qui inclut les formes d'action du pouvoir politique sur les acteurs impliqués aussi bien que les formes de résistance et d'émancipation mises en œuvre.

C'est précisément dans la tension entre émancipation et assujettissement que j'ai formulé ma question de départ : comment l'éducation en prison peut-elle être conceptualisée à la fois comme libératrice et comme un champ de déploiement de *techniques de gouvernement*²¹ accordées aux objectifs de l'institution ? La question est si large qu'elle excède les limites d'un mémoire de Master 2, mais elle invite à chercher à saisir la diversité et l'hétérogénéité des expériences éducatives en prison. Sur cet axe ont été construits et choisis l'objet de recherche et le terrain. Ainsi j'ai resserré la focale et je me suis intéressée à la place des détenus dans cette tension et aux rapports qu'ils peuvent établir avec l'éducation et plus précisément avec les savoirs inclus dans les pratiques éducatives concrètes. L'intérêt étant l'expérience singulière, j'ai choisi un espace spécifique, celui d'un centre universitaire situé intra-muros, et dans cet espace, deux activités particulières : un atelier d'écriture et un autre d'édition. Ces ateliers ne font pas partie de cursus universitaires, tout en étant des activités offertes et encadrées par l'université. Cela permet d'élargir la focale aux groupes d'étudiants-détenus et de non-étudiants. Dans la mesure où les ateliers mettent en relief l'écriture et la lecture, je me suis posée la question de la place de l'écriture et de la lecture en tant que pratiques légitimées par cet espace universitaire. La lecture est, à partir de l'essor de la culture audiovisuelle des masses, « la plus légitime des pratiques culturelles » (Coulageon, 2010), et conforme avec l'écriture la matrice de tous les apprentissages intellectuels. C'est pour ceci que les ateliers s'avèrent des vrais révélateurs des formes par lesquelles se construisent les rapports des détenus avec des savoirs et des pratiques dits « légitimes ».

Le centre universitaire Devoto (on insistera sur ce point plus largement dans la présentation du terrain) m'intéresse principalement pour deux raisons. La première est qu'il constitue un espace fortement hybride, où l'université en tant qu'institution

²¹ Dans le sens large que M. Foucault donne au terme. Selon l'auteur, « l'analyse de ces techniques est nécessaire parce que c'est très souvent à travers ce genre de techniques que s'établissent et se maintiennent les états de domination ». Michel Foucault, « Les mailles du pouvoir », *Dits et écrits*, T. IV, 1981, p. 182-194.

s'entrelace avec d'autres acteurs, pratiques et institutions ; ce qui prévaut dans la vie du centre est l'appartenance et la participation sur le fait d'être, ou pas, étudiant universitaire. La deuxième est que la vie universitaire en prison est une pratique minoritaire, ce qui donne une « focale atypique »²² d'observation, par la marge. En fait, les étudiants-détenus sont des acteurs doublement marginaux : du reste de la société, par la mise à l'écart propre au fait d'être en prison ; du reste de la population carcérale, par la participation aux activités universitaires. Dans ce contexte, les ateliers ont été choisis comme activité à observer parce qu'ils sont ouverts à tous les détenus (indépendamment de leur niveau d'études), ce qui augmente l'hétérogénéité des groupes étudiés.

On pourrait penser que dans la mesure où il s'agit d'activités marginales les résultats seraient périphériques. Néanmoins, on verra que le centre universitaire fonctionne comme une « caisse de résonance » de la vie en prison, des problématiques pénitentiaires et du système pénal. En son intérieur convergent des détenus logés dans différentes unités et cellules avec des professionnels, acteurs sociaux, représentants d'institutions publiques et d'organisations civiles (Parchuc, 2015). De même, du côté de l'université, le centre rassemble dans le même espace les facultés de l'Université de Buenos Aires qui, à l'extérieur, sont distribuées dans des divers lieux de la ville. Ainsi, il est intéressant de penser les échanges qui sont possibles grâce à la proximité spatiale entre les étudiants et les professeurs de disciplines éloignées.

III. Enquête et terrain : l'entrée à la prison de Devoto

III.1. Négociation de rôles ; sociologue et/ou enseignante

Ce mémoire s'appuie sur une enquête réalisée sur le terrain du Complexe Pénitentiaire de la ville de Buenos Aires, en Argentine, plus connu comme la prison de Devoto. La distance géographique entre la France et l'Argentine a façonné le temps de l'enquête en deux périodes : deux mois et demi entre août et octobre 2014, et un mois en avril et mai 2015. Je m'y suis rendue deux fois par semaine, chaque visite

²² Bruno Milly, Préface à Salane Fanny. *Etre étudiant en prison, l'évasion par le haut*, Paris, La documentation Française, Etudes et recherche, 2010.

durait en moyenne 5 heures, ce qui donne un total de 82 heures d'observation et 6 heures d'entretiens²³.

La prison a été -et demeure toujours- un lieu privilégié de recherche en sciences sociales. Elle fascine par son opacité et inaccessibilité. En entrant, on constate que la prison est un milieu contraignant. Reformulant la notion goffmanienne d' « institution totale », Gilles Chantraine propose de la définir comme « celle qui tend, infiniment plus que les autres, à réduire l'initiative de la marge de manœuvre [...] selon les ressources sociales et symboliques de l'acteur »²⁴. Si cette réduction des marges de manœuvre est pertinente pour penser l'expérience des détenus, il n'en est pas moins vrai pour le chercheur lui-même, qui se voit dès son entrée soumis à un quadrillage disciplinaire serré. Les contraintes sécuritaires de l'institution font en sorte qu'il est difficile de prévoir les activités, de donner une continuité aux rapports, de rencontrer les acteurs. Garder un cadre méthodologique rigoureux propre à l'enquête sociologique devient un défi auquel il faut faire face à tout moment. La préparation pour aller sur le terrain doit ainsi être le plus malléable possible parce que le chercheur éprouve lui-même de l'incertitude, un des traits les plus emblématiques de l'expérience carcérale, là où se joue un rapport de pouvoir nodal entre ceux qui ont le pouvoir de faire attendre et ceux qui sont obligés à attendre²⁵. Ainsi, à chaque entrée à la prison de Devoto il a fallu que j'attende : qu'on ouvre la porte principale, que ma carte d'identification intra-muros soit trouvée, que mon nom soit vérifié dans la liste, qu'il y ait quelqu'un pour ouvrir chacune des sept portes, que la personne chargée de le faire ait l'autorisation ou la volonté d'ouvrir, que l'interdiction de la circulation des femmes dans tel ou tel bâtiment soit levée, et ainsi de suite. A cause de toutes les limitations exercées sur mes possibilités d'action j'ai dû réévaluer à maintes reprises

²³ Pour plus de détails, se référer à l'annexe « Présentation et description du corpus ».

²⁴ Gilles Chantraine, *Par-delà les murs, expérience et trajectoire en maison d'arrêt*, Paris, PUF, 2004. p. 254

²⁵ C. Rostaing, dans « Les détenus : de la stigmatisation à la négociation d'autres identités », (*L'exclusion : l'état des savoirs*, sous la direction de Serge Paugam, La Découverte, 1996) fait une référence très adéquate à Bourdieu à ce sujet : « *Le pouvoir absolu est le pouvoir de se rendre imprévisible et d'interdire aux autres toute anticipation raisonnable, de les installer dans l'incertitude absolue en ne donnant aucune prise sur leur capacité de prévoir (...) L'attente est une des manières privilégiées d'éprouver le pouvoir, et le lien entre le temps et le pouvoir (...) L'attente implique la soumission : visée intéressée d'une chose hautement désirée, elle modifie durablement, c'est-à-dire pendant tout le temps que dure l'expectative, la conduite de celui qui est, comme on dit, suspendu à la décision attendue* » [Bourdieu, 1997, *Méditations pascaliennes* 270]. A. Chauvenet, C. Faugeron, P. Combessie. *Approches de la prison*, Bruxelles, De Boeck-Université / Montréal, 1996, p 54.

les objectifs et les attentes de mon enquête, tant au niveau général qu'au niveau plus logistique (comme pour l'organisation d'un entretien, la possibilité, ou non, d'entrer moi-même, d'introduire un dictaphone, d'avoir une salle disponible pour faire les entretiens, etc.)

Nombreux sont les chercheurs ayant travaillé sur la prison qui ont réfléchi sur la place du sociologue sur le terrain. Il peut de ce fait sembler banal de répéter qu'il s'agit d'un milieu « difficile » pour y mener une enquête. Je vais toutefois expliciter certaines caractéristiques particulières à mon expérience, dans la conviction épistémologique que l'implication du chercheur est indissociable de ses choix (de sujet, de terrain), du développement de la recherche et de ses résultats. Ainsi, dans la quête pour trouver un équilibre entre la subjectivité de la chercheuse et l'objectivité de la recherche, je vais présenter les principaux enjeux de mon travail de terrain, à savoir : ma trajectoire par rapport à la prison, le choix de travailler dans le Centre Universitaire Devoto, la négociation de ma position vis-à-vis des enquêtés et de l'administration pénitentiaire.

Même si la prison présente plein d'entraves pour une enquête sociologique, je suis de l'opinion de Cunha²⁶ quand elle soutient qu'il faut éviter d'exagérer les difficultés du travail en prison, afin de ne pas tomber dans un discours héroïque ou misérabiliste, et qu'il faut garder un regard critique quand on tombe sur le qualificatif (devenu un lieu commun) de « miné » pour parler du milieu carcéral. En effet, entrer en prison a été pour moi considérablement facile au niveau pratique, dans le sens où j'y avais déjà travaillé avant la période de l'enquête. Dès la fin 2011 jusqu'à septembre 2013 j'avais animé un des ateliers où j'ai décidé de faire mon travail de Master 2. J'avais arrêté le travail au sein de l'atelier lors de mon départ pour la France en 2013, mais je continuais à participer, ponctuellement et à distance, au programme auquel appartenait l'atelier²⁷. Ainsi, quand j'ai décidé de réaliser mon M2 sur les pratiques des ateliers il m'a suffi de contacter le responsable du programme pour qu'il m'inclue dans la liste d'enseignants de l'Université ; pour mon premier jour de terrain j'ai amené

²⁶ Cunha M.I. « Trajets et dérives autour d'une prison de femmes », *Ethnologie française*, dossier : « Terrains minés en ethnologie », janvier-mars 2001, vol. 31, n°1, p. 81-87.

²⁷ « Programa de Educación en Contextos de Encierro », dépendant du secrétariat d'Extension Universitaire et Bien-être des Etudiants de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UBA.

une photo d'identité et un membre du Département d'Education m'a fait une carte d'identification interne du jour au lendemain.

Cette relative familiarité avec le Centre Universitaire Devoto m'a amené à poser des questions d'ordre méthodologique et épistémologique propres à une enquête sur un milieu connu : comment garder une certaine distance vis-à-vis d'un espace auquel j'ai été- et je le demeure toujours- engagée politiquement et professionnellement ? Comment défamiliariser le regard ? De quelle façon pouvais-je profiter de mon expérience antérieure ? Sur quel(s) rôle(s) jouer pour me présenter ? D'un côté, la connaissance préalable du terrain a permis qu'une période de trois mois et demi de terrain soit considérée comme une base solide pour ma recherche, et ceci, j'en suis persuadée, n'aurait pas été possible s'il s'était agi d'une première entrée dans une institution aussi opaque et étrangère à mon histoire que la prison. Je connaissais de plus quelques-uns de mes enquêtés (notamment les étudiants-détenus plus actifs dans le centre universitaire avec des peines longues, de plus de 3 ans), ce qui a aidé à l'acceptation de ma présence un peu incertaine dans les activités, à l'accès aux informations que je pensais nécessaires, tout en facilitant les relations avec les autres étudiants-détenus et enseignants. Cette relative confiance a rendu possible le contournement, dans une certaine mesure, de la méfiance et de l'auto-censure que l'on peut rencontrer dans les mots des détenus. J'ai aussi eu, et ceci jusqu'à maintenant, des relais sur le terrain pour confirmer, rectifier ou approfondir des informations, ce qui n'est pas du tout évident dans le contexte fermé de l'emprisonnement.

D' un autre côté, en revanche, revenir sur un terrain connu dans le rôle d'étudiante de sociologie m'a obligé à reformuler les schémas d'interprétation, même de perception, dans un exercice de dépaysement qui comportait un effort critique non négligeable de dénaturalisation de l'expérience vécue. Dans un exercice de réflexivité, je crois pertinent de convoquer mon journal de terrain écrit le jour de mon entrée pour illustrer comment la proximité émotionnelle a pu se constituer en piège pour le travail sociologique:

« La première impression que j'ai eue à mon entrée a été celle d'une familiarité absolue. Après l'expérience violente d'entrer et de se soumettre, ne serait-ce que quelques minutes, aux règles de l'institution pénitentiaire, le bâtiment (« *pabellón* ») universitaire me

semble aimable et accueillant. Mon intérêt initial de choisir cet espace comme terrain se voit immédiatement corroboré : le contraste entre les couloirs de dehors et ceux de l'intérieur est impressionnant, au point qu'on oublie le fait d'être dedans, en fait c'est moi qui l'oublie, à tel point que je m'engage avec une excessive confiance (...) Je marche en regardant les parois, les affiches, les nouveautés. J'essaie de garder une certaine distance critique mais en même temps je me trouve désireuse de dire bonjour, de me rapprocher des gens. Tout à coup quelqu'un me parle en français et je réponds, et après je rencontre John, un grand lecteur, écrivain et critique colombien, nouveau président du centre d'études. C'est à ce moment-là que j'ai suspendu mes exigences d'ethnologue et que je me suis plongée dans la situation »²⁸.

Il a fallu que je renégocie mon rôle antérieur²⁹, et que je me démarque des autres acteurs intervenant en prison, comme les travailleurs sociaux, les avocats, les criminologues, les psychologues et psychiatres et les assistants juridiques. Le rôle que m'attribuaient les étudiants-détenus était d'abord celui de professeure ; ils s'adressaient à moi presque toujours sous les termes de « *profe* » ou « *señorita*³⁰ », ce qui marquait non seulement une appartenance professionnelle mais surtout une distance caractérisée par l'asymétrie de pouvoir. De plus, ma carte m'identifiait comme enseignante, confirmant cette perception (et ce aussi aux yeux des surveillants). Pendant les observations, j'ai été interpellée en tant qu'enseignante pour répondre aux questions et corriger des exercices, et j'ai dû, selon la situation, résoudre les malentendus de façons différentes. On peut ajouter que mes ex-collègues d'un des ateliers comptaient sur moi pour collaborer à l'animation et l'organisation des séances, de sorte que, malgré la décision de faire des observations participantes, la participation a parfois mobilisé toute mon attention, modifiant ainsi mes attentes et objectifs. Ma première visite de 2015 illustre bien cette dynamique : le matin du 22 avril 2015, je reçois l'appel de Maria Juana, chargée de l'atelier d'écriture, qui est malade. Elle me demande de m'occuper de la séance, pour ne pas perdre la

²⁸ Journal de terrain du 21 août 2014. Traduction de l'original en espagnol.

²⁹ Voir Bouillon, F. Fresia, M., Tallio, V. *Terraines sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie*. Centre d'Etudes Africaines, EHESS, 2005. Le chercheur peut « jongler avec plusieurs statuts à la fois (étudiant, chercheur, expert, etc.). A chaque fois, il lui faut s'ajuster à la situation, réinventer son rôle, réaffirmer sa place. » p. 15 : la prison n'est pas un terrain sensible au sens stricte donné par les auteurs, mais elle a la caractéristique d'être marqué par la violence, la douleur, la souffrance et la marginalité extrême. J'ai dû « jongler » à cause du contexte et de ma trajectoire.

³⁰ Forme de traitement des enseignants plutôt de niveau initial et primaire.

continuité. J'accepte, en dix minutes je pense à un plan de travail, je choisis un texte, et je pars à Devoto pour animer l'atelier.

Dernier point, le genre et la classe sociale ont été deux éléments de réflexion. Bien qu'ils soient des variables toujours en jeu, dans le cas de mon terrain ils marquaient une distance importante vis-à-vis les détenus enquêtés. Mis à part la difficulté d'arriver à être perçue comme étudiante de sociologie, travailler dans une prison d'hommes a été, en tant que femme, central pour penser les relations avec les détenus. Par rapport à la classe, la plupart d'entre eux était d'origine sociale modeste, avait un parcours éducatif irrégulier et parfois interrompu et une relation précoce avec la délinquance et les établissements pénitentiaires. Quant à moi, je suis issue des couches moyennes (voire moyennes-supérieures). Leurs trajectoires différaient de la mienne dans presque toutes les dimensions possibles (sauf, pour les Argentins, celle de la nationalité), et cet écart s'est vu creusé par le genre. Au Centre Universitaire Devoto les seules femmes étaient les enseignantes et animatrices. Jouer sur la condition de femme dans un espace tellement masculin peut être une arme à double tranchant : d'une part, *a priori* la prédisposition des enquêtés à participer aux entretiens et à raconter leur vie peut être conditionnée de manière positive, en partie au moins, par le fait de parler avec une jeune femme. D'autre part, j'ai ressenti une attention particulière aux mots et aux formes d'expression, une autocensure de sujets et d'opinions, qui peuvent être attribués au fait que je suis une femme. J'ai pu confirmer ceci surtout par un mécanisme de contraste, quand il y avait des intervenants hommes dans les ateliers. De plus, au niveau du discours explicite, je me suis confrontée à des expressions comme la suivante : « Vous êtes des femmes et nous sommes des prisonniers³¹ », utilisée pour renforcer la distance indépassable qui séparait les animatrices (et moi) des détenus. La distance de genre devenait également visible au moment d'aborder la lecture de textes littéraires, parce qu'elle était à la base de divergences d'interprétation (voir chapitre 2, page 52).

III.2. Les choix méthodologiques : observer, participer

Ce travail prend comme méthode fondamentale l'observation ethnographique. J'ai cependant veillé à ce qu'il y ait une pluralité d'approches des faits sociaux étudiés,

³¹ Traduction de : « *ustedes son mujeres y nosotros somos presos* ». Notes du terrain du 10/09/2014.

dans l'espoir de combler les faiblesses que chacune des méthodes peut présenter. A cette fin, j'ai mené des entretiens sociologiques aussi bien qu'une analyse des documents textuels et graphiques produits dans les ateliers (manuscrits, brouillons, publications des revues). Ce faisant, je me suis intéressée d'abord aux situations et aux actions pendant les ateliers ; ensuite, aux discours *a posteriori* des étudiants-détenus sur les activités expérimentées et sur des sujets qui dépassaient les ateliers eux-mêmes ; et enfin, j'ai abordé des productions écrites qui exprimaient aussi leurs perspectives sur le CUD.

L'observation ethnographique a été choisie comme méthode principale dès l'élaboration de ce projet pour des raisons diverses ; j'en soulignerai quatre. En premier lieu, c'est en faisant partie d'une des activités du CUD, l'atelier d'écriture narrative, que j'ai formulé et développé la problématique et les questions de recherche. L'observation ethnographique dans sa forme participante s'est présentée comme la façon la moins invasive d'entrer sur le terrain, approche qui me permettait à la fois de tisser des liens de connaissance puis de confiance avec beaucoup des acteurs impliqués et d'avoir un regard d'ensemble sur le CUD. En deuxième lieu, si mon but principal était de regarder les rapports que les étudiants-détenus établissaient avec la lecture et l'écriture en tant que pratiques culturelles légitimées par l'espace universitaire, l'ethnographie au sein d'une activité circonscrite spatialement et temporellement (comme c'est le cas des ateliers hebdomadaires) m'a paru un angle d'entrée pertinent des sujets qui m'intéressaient, comme l'étude d'un cas réel et abordable dans les limites d'un projet de Master. En troisième lieu, l'observation des ateliers me donnait accès à des actions qui auraient pu être difficiles à observer ou dont les traces sont difficilement repérables dans le discours. D'une part, les actes singuliers de lecture et d'écriture, souvent privés et individuels, étaient observables. De l'autre, j'ai eu l'occasion de focaliser mon regard sur les gestes des participants, l'usage des matériaux, la disposition des corps dans l'espace, et d'autres actions microscopiques, apparemment banales ou automatiques qui sont difficilement retrouvables dans le discours. En quatrième lieu, outre les efforts de dépaysement que je devais constamment tenir en compte (voir *supra*), le fait d'être une ancienne animatrice de l'atelier m'a paru minimiser l'effet d'étrangeté et d'intrusion propre au

« paradoxe de l'observateur »³². Même si je me suis présentée comme une étudiante de sociologie qui faisait une enquête, les participants, du fait de m'avoir connue dans un autre rôle, avaient tendance à me ré-catégoriser comme animatrice ou enseignante, ce qui réorientait l'interprétation de la situation vers une certaine stabilité.

On peut ajouter à ces raisons que l'observation participante contournait significativement les contraintes propres au milieu carcéral et à cette prison en particulier, qui entravaient le déroulement de la recherche. La négociation de l'accès s'est avérée plus simple en demandant le permis de participer à des activités spécifiques que si j'avais voulu, par exemple, faire des entretiens ou juste « être là » et observer ; et ceci d'autant plus que les rapports entre les responsables externes (appartenant à l'université de Buenos Aires) et internes (appartenant à la section d'éducation du SPF) du CUD étaient assez tendus, notamment en 2015, concernant l'entrée des personnes externes à l'institution.

Contrairement au travail d'observation, faire des entretiens en milieu carcéral s'est avéré une tâche fort compliquée. D'abord, j'ai rencontré une contrainte temporelle : du fait que je n'avais accès qu'au CUD, en principe pendant les horaires des ateliers, je devais trouver le temps de faire les entretiens sans interrompre les activités ; j'ai donc décidé de demander aux étudiants-détenus de rester un moment après les ateliers, ce qui limitait le temps des entretiens parce qu'ils pouvaient avoir d'autres activités et je n'avais pas l'autorisation de rester toute l'après-midi à l'intérieur. Ensuite, comme les participants non étudiants devaient réintégrer leur cellule à midi, j'ai dû restreindre les entretiens aux détenus-étudiants, qui avaient la permission de rester au CUD toute la journée. Ceci a réduit l'accès par entretien au discours des détenus avec un niveau d'études s'arrêtant au secondaire ou au primaire. C'est-à-dire les détenus qui venaient au CUD uniquement pour les ateliers, et qui, par conséquent ne partageaient pas l'identité étudiante des étudiants-détenus³³. J'ai toutefois essayé

³² Problème méthodologique explicité par le linguiste William Labov (1977) qui peut s'étendre à toute expérience d'observation ethnographique. La présence du chercheur conditionne les données, de sorte qu'il faut tenir en compte les modifications que celle-ci peut générer dans les attitudes verbales et gestuelles des enquêtés et les intégrer dans l'analyse.

³³ Une première catégorisation peut être avancée entre les détenus qui sont inscrits à un des cursus de l'Université- les étudiants-détenus- et les détenus qui ne le sont pas. Cette division implique que les premiers ont fini et validé leurs études de niveau secondaire (baccalauréat), contrairement aux derniers qui, très généralement ne les ont pas terminés. Les participants non-étudiants ont une permission restreinte pour se déplacer au CUD. A midi, aux cris des gardiens de « ¡reintegro! », ils doivent impérativement réintégrer leurs cellules.

de pallier cette contrainte en focalisant mon attention sur l'opinion des acteurs non étudiants pendant les observations. J'ai de même analysé le processus de rédaction d'une section spéciale de la revue *La Resistencia* pour le trentième anniversaire du CUD, où l'intention était de mener une réflexion sur la signification de l'espace par l'ensemble des participants, tant étudiants que non étudiants. Enfin, la vie en prison étant essentiellement communautaire, les contraintes au niveau de l'espace ne m'ont pas été épargnées : trouver une salle disponible pour s'isoler était exceptionnel (ceci ne m'est arrivé qu'une fois), de sorte que les entretiens se sont déroulés dans la salle de cours, soumis à des interruptions constantes et enveloppés par les bruits de l'environnement (des clés, des appels, des portes).

Comme réaction à ces contraintes, les entretiens ont été entre semi-structurés et peu structurés. Cela laissait une relative liberté de parole qui favorisait d'un côté la confiance pour s'exprimer et de l'autre une situation d'entretien plus détendue. Ainsi, par exemple, les contraintes spatiales (le manque d'un espace spécifique pour mener les entretiens, le bruit, les interruptions constantes), même si elles compliquaient parfois l'enchaînement prolongé des idées ou l'enregistrement, ont permis de réduire la formalité de la situation d'entretien, cadre répété et presque quotidien du milieu carcéral³⁴. Si j'ai eu besoin de me démarquer d'autres acteurs intervenant en prison, les entraves rencontrées m'ont favorisée dans ce sens-ci : l'interprétation de mes entretiens s'orientait plutôt vers une « conversation amicale » que vers un rendez-vous avec un-e psychologue, un-e médecin-e ou un-e travailleur ou travailleuse social-e. Ceci n'a pas empêché l'apparition de réponses répétées et relevant de clichés-surtout sur la valorisation positive de l'éducation et de la lecture-, qui peuvent s'interpréter par les sujets abordés et par la multiplicité des situations d'entretien qui existe dans la vie en prison. Par ailleurs, l'interaction à deux (enquêteur/ enquêté), souvent cadrée dans une structure conversationnelle fermée, s'ouvrait du fait d'être dans un espace avec d'autres personnes ; mes interlocuteurs demandaient à leurs collègues des précisions, des opinions ou bien même de se joindre à nous, situation qui m'a parfois permis d'enchaîner spontanément des entretiens. Toutes ces

³⁴ Si l'on considère le nombre et la diversité d'acteurs professionnels qui prennent en charge les détenus et qui exigent leur parole, on voit que la situation d'entretien ne leur est guère étrangère : avocat-e-s, juges, psychologues, travailleurs et travailleuses sociaux-ales, criminologues, médecin-e-s, s'engagent dans de situations d'entretien, plus ou moins formalisées, dans des espaces particuliers à leur fonction.

caractéristiques ont créé une ambiance décontractée et une richesse affective considérable.

En clôture, à la fin du texte le corpus de matériaux graphiques compte des numéros édités de la revue *La Resistencia* certains manuscrits des travaux de l'atelier d'écriture et des transcriptions de ceux-ci avec des corrections ultérieures. Le recueil des écrits non publiés a été rendu possible grâce à l'accord des détenus et des animatrices qui, connaissant mon intérêt, ont contribué à rassembler les textes. Confrontée à une activité d'écriture, j'ai abordé la production écrite et graphique en deux volets. Premièrement, afin de m'attaquer à l'écriture comme processus, j'ai eu recours à l'anthropologie de l'écriture (Fraenkel 2007) qui met l'accent sur l'« acte d'écriture », en tant que partie prenante d'un « cours d'action ». Se dégagent de cette approche de l'écrit plusieurs corollaires théoriques et méthodologiques, dont il faut remarquer l'importance de l'analyse des conditions matérielles de production, réception et circulation des documents, de même que de les considérer en sa dimension performative. Deuxièmement, j'ai eu recours à la formulation théorique socio-sémiotique de l'analyse critique du discours, telle qu'elle a été conçue par Norman Fairclough. Ce cadre souligne que l'analyse textuelle ne doit pas s'isoler de l'analyse des pratiques discursives et institutionnelles auxquelles les textes sont intégrés (Fairclough, 1995), en prenant en compte les processus de production, de distribution et d'éventuelle consommation.

IV. Descriptif du terrain

IV.1. Historique : le Programme UBA XXII et le CUD

Le 17 décembre 1985 une convention signée par le recteur de l'Université de Buenos Aires (UBA) et le Directeur du Service Pénitentiaire Fédéral (SPF) donnait naissance au programme « *UBA XXII, universidad en la cárcel* ». Ladite convention, ratifiée par l'UBA en février 2016 (Résolution N°63), établissait que :

Les détenus (prévenus et condamnés) logés dans des Unités dépendantes du Service Pénitentiaire Fédéral pourront, sans aucun type de discrimination, initier et/ou achever des études universitaires³⁵.

³⁵ Traduit de l'espagnol: «*los internos (procesados y condenados) alojados en Unidades del Servicio Penitenciario Federal, sin ningún tipo de discriminación, podrán iniciar y/o completar los estudios*»

Tout détenu pris en charge par le SPF pouvait solliciter l'inscription à l'Université de Buenos Aires, et toute demande serait évaluée par une commission composée par trois représentants de chaque organisme. Le SPF s'engageait- *dans la mesure du possible*- à fournir et à aménager l'espace nécessaire pour le déroulement normal des cours, tandis que l'UBA devait- *également, dans la mesure du possible*- rendre accessibles à titre gratuit les matériaux bibliographiques correspondants aux formations proposées. Ainsi s'inaugurait une initiative innovatrice en Argentine aussi bien qu'en Amérique Latine : les antécédents d'un rapprochement entre l'Université et les personnes privées de liberté étaient jusque lors presque inexistantes (sauf pour quelques autorisations de sortie pour passer des examens en qualité d'auditeurs libres, pour des détenus qui étudiaient au moment de leur incarcération) ; et la modalité présentielle des cours ne comptait aucune expérience similaire dans le passé. Ce dernier point constitue une ouverture de l'institution pénitentiaire : de par l'échange avec l'extérieur, occasionée par la circulation des professeurs ; et par l'habilitation d'un espace hétérogène à la prison, dominé par l'association et le travail collectif.

Il est important de remarquer que les années 1985 et 1986, traversés par le retour de la démocratie en Argentine, après la dictature militaire qui avait gouverné le pays entre 1976 et 1983. De nombreux témoignages sur l'origine du programme UBA XXII signalent ce moment politique et culturel comme incontournable. Héctor Leis, le premier professeur du programme (et ceci à son retour d'exil pour motif politique), affirme que l'Argentine n'était pas la même que celle qu'il avait quittée en 1977 :

(...) le centre de la scène politique était pour la première fois occupé, au moins pour ma génération, par la démocratie et les droits de l'homme. (...) Non seulement les aspects totalitaires de l'Etat Argentin se démontaient, mais aussi les méfiances traditionnelles et les distances avec lesquelles les personnes se protégeaient se désactivaient. (...) Au niveau institutionnel, c'était un moment fondamental ; un

universitarios ». Dans Laferrière, Marta. *La universidad en la cárcel. Programa UBA XXII*. Buenos Aires, Libros del Rojas, 2006.

moment où, selon la sagesse des responsables des affaires publiques, en respectant le bon temps et le bon lieu, *tout était possible*.³⁶

Le contexte d'une démocratisation des institutions explique la volonté politique de transformation orientée vers l'élargissement de l'accès aux droits. Tout cela coïncide avec une restructuration de l'Université au niveau pédagogique et administratif. Il va sans dire que deux ans avant le projet aurait été impensable, car le SPF fonctionnait comme agent de répression et que l'UBA était contrôlée par le gouvernement *de facto*.

Après la signature de la convention, le Centre Universitaire Devoto (CUD) a été créé dans le Complexe Pénitentiaire de la ville de Buenos Aires (ex Unité 2)³⁷. Depuis 1986, la construction des installations et l'aménagement des locaux cédés par les autorités (1500 mts²), à l'intérieur dudit « cordon de sécurité de l'unité », ont été entrepris par les détenus eux-mêmes avec des consignes d'autodiscipline, d'autogestion et de financement non étatique. Durant ces 30 ans d'existence le CUD a connu des améliorations de bâtiment considérables en même temps que l'offre académique s'est élargie par la participation croissante des facultés de l'UBA. Aujourd'hui, il comprend une salle de cours pour chaque faculté qui offre des cursus (notamment celles d'Economie, de Sciences Sociales, de Droit, de Philosophie et Lettres, de Sciences Exactes et de Psychologie), une salle utilisée comme amphithéâtre (salle *Magna*), une bibliothèque, une salle informatique, un bureau d'assistance juridique, une cuisine/ salle à manger et deux « patios » ou petites cours extérieures. Même si le maintien du programme rend compte d'un engagement important de tout-e-s ses participant-e-s, et que les conditions politiques de l'Argentine ont favorisé de manière générale le développement du CUD depuis 2003 tant au niveau matériel que symbolique, le CUD se construit et se conçoit dans une lutte pour garantir son indépendance, ses acquis et son autogestion. Ceci résulte d'abord des conditions propres à l'institution pénitentiaire, qui font en sorte qu'il y ait un jeu

³⁶ Op. Cit. Pp. 61-62. Témoignage d'Héctor Leis, traduit de l'espagnol : “ (...) *el centro del escenario político era ocupado por primera vez, por lo menos para mi generación, por la democracia y los derechos humanos. No solamente los aspectos totalitarios del Estado Argentino estaban siendo desmontados, también las tradicionales desconfianzas y distancias con las que las personas desconocidas se protegen en sus primeros contactos estaban siendo desactivadas. (...) En lo institucional, en rigor, era un momento fundacional. Un momento en que, dependiendo de la sabiduría de los responsables de la cosa pública, en su justo tiempo y lugar todo era posible.*”

³⁷ Le programme a compté avec un centre universitaire dans l'unité 16 du SPF (Prison de Caseros, aujourd'hui fermée), et fonctionne actuellement dans les unités des femmes 3 et 31 du Complexe Pénitentiaire IV, dans le Complexe Pénitentiaire I (Ezeiza) et dans la prison de Marcos Paz.

constant d'attaque et de riposte entre les étudiants-détenus, le personnel d'éducation et les surveillants du service. De plus, le programme n'a jamais eu un budget propre, et la plupart des enseignants et des coordinateurs participent en tant que bénévoles, en effet leurs salaires ne prennent en compte ni les heures supplémentaires ni les frais de transport.

L' « extension universitaire »

Si les cours de licence constituent les objectifs principaux du CUD, la majorité des détenus qu'on y rencontre ne sont pas des étudiants universitaires. Ils « descendent » au CUD pour participer à une série d'activités relevant de l' « extension universitaire », un des trois piliers de l'Université de Buenos Aires (dont les autres sont l'enseignement et la recherche). L'extension universitaire importe dans la mesure où elle rassemble toutes les pratiques qui relient la communauté universitaire au reste de la société (dans les domaines de l'art, de l'éducation, de l'action sociale, etc.). En prison, les activités « d'extension » permettent d'accéder à des secteurs plus larges de la population pénale (c'est-à-dire, la grande majorité qui n'a pas terminé ses études secondaires) à une offre culturelle constante à travers des cours, des ateliers, des journées de discussion et des publications.

La faculté la plus active dans ce domaine est celle de Philosophie et Lettres, laquelle, au travers de son département d'extension universitaire, offre une variété d'activités³⁸. Les ateliers au sein desquels j'ai mené mes observations, l'atelier collectif d'édition et celui d'écriture narrative, appartiennent à cette Faculté. Tous les participants détenus sont des hommes, pour la plupart âgés d'entre 25 et 40 ans, avec quelques exceptions. L'atelier d'écriture narrative est animé depuis 2011 par deux journalistes-écrivaines, Lorena et María Juana, et depuis 2013 par une étudiante de thèse en Littérature, Lola, tandis que celui d'édition est organisé par une éditrice et professeure de l'UBA, Ana Laura, et des étudiants stagiaires de la licence d'édition, dont la présence et l'assiduité est variable. La revue issue de ce dernier atelier s'appelle *La Resistencia* ; de l'atelier d'écriture va bientôt sortir un ouvrage collectif intitulé *Ninguna calle termina en la esquina. Historias leídas y escritas en la cárcel de*

³⁸ Atelier collectif d'édition, d'écriture narrative, d'histoire, de formation syndicale et du droit du travail, de philosophie, de communication et d'éducation populaire, de photographie.

Devoto (« Aucune rue ne finit au coin. Histoires lues et écrites dans la prison de Devoto »).

IV.2. Le CUD, entre la prison et 'la calle'. Une description ethnographique

Avant d'entamer l'analyse de situations, d'échanges et d'activités spécifiques, il semble indispensable de faire une description introductive du CUD, la plus fidèle que possible, tel qu'il est apparu à mes yeux. Même si « la prison » comme catégorie rassemble des traits communs à toute institution en portant le nom, elle inclut des établissements de natures très diverses. Le complexe pénitentiaire Devoto est une prison de ville, ce qui la rend plus visible que d'autres ; elle est, aux yeux des détenus, la « moins pire » des options disponibles ; le fonctionnement du CUD en son intérieur est une des caractéristiques qui la distingue des autres centres de détention.

Ce qui m'est arrivé est partagé par ceux qui prennent la prison comme objet d'étude : ils sont souvent étrangers à l'institution et, en même temps, dépositaires d'un nombre non négligeable de représentations (populaires et « savantes ») sur ce monde³⁹. Les lecteurs n'échappent pas non plus, je crois, aux prénotions que l'on attribue si simplement à la prison. C'est pourquoi une telle description s'avère nécessaire. Le CUD a, comme toute institution, son histoire, ses rapports de pouvoir invisibles de prime abord, ses règles explicites et implicites, qu'il m'a fallu démêler pour commencer à comprendre ce qui s'y passait. Comme toute situation visible, il revêt une certaine opacité qu'il faut traverser et déchiffrer.

Tout d'abord, l'espace diffère considérablement de ce qu'on pourrait attendre d'une prison. Après avoir traversé la grille d'entrée, on est face à un couloir où les détenus circulent sans restriction d'espace, le personnel pénitentiaire y est ostensiblement absent et les expressions des visages sont amicales. Tout y semble *accueillant*. Surtout par opposition au chemin pour entrer, lui en accord avec l'image plus classique de longs couloirs monochromes, au temps d'attente pour traverser les portes qui se multiplient, à l'examen minutieux des documents, aux rayons x, au bruit de barreaux, etc. La première impression du CUD est, par conséquent, celle d'un lieu

³⁹ Le cinéma, la télévision et la littérature abondent d'histoires sur la prison, dont les représentations hantent l'imaginaire populaire. De plus, et de manière presque plus puissante pour moi, les travaux de Foucault et de Goffman sur la prison ont précédé l'entrée au terrain.

qui est un quelque sorte extraordinaire et inattendu. Ce qui pose, bien évidemment, des problèmes à l'observation et à l'analyse critique.

On peut affirmer du CUD que c'est un lieu de rencontre ; du moins, de croisement, de coïncidence dans le temps et l'espace, ce qui ouvre la possibilité d'une rencontre. Il permet la rencontre entre deux institutions: l'université et la prison. Le croisement entre les impératifs éducatif et sécuritaire entraîne dans le CUD un positionnement disloqué, en tant qu'il ne peut s'identifier ni avec la prison ni avec l'université. Lors de mon terrain, j'ai souvent entendu affirmer que la valeur du centre universitaire est que les détenus s'y sentent « *en la calle* » (« dans la rue », expression qui par extension métonymique signifie tout le monde extérieur aux murs), d'abord parce qu'il y a des interlocuteurs qui viennent « *de la calle* » et, ensuite, car la présence du personnel pénitentiaire est censée être interdite sans ordre judiciaire préalable⁴⁰. Il existe dans le discours des détenus une opposition importante entre la vie des « quartiers » (« *pabellones* »⁴¹) et la vie dans le CUD. La liberté d'expression et de circulation sont souvent mises en avant dans les descriptions de ce dernier, ce qui témoigne de l'écart avec le monde fermé du « *pabellón* ».

Or, malgré cette relative liberté, il ne s'agit pas de l'université tout court mais de l'université *en prison*. A l'asymétrie qui structure les rapports sociaux dans l'enseignement en général s'ajoute en prison une deuxième asymétrie « entre ceux qui habitent dans la prison et ceux qu'y vont qui occasionnellement et peuvent l'abandonner une fois leur travail fini »⁴². Il est évident que l'opposition, omniprésente dans la langue, entre « *calle* » et « *tumba* » (« tombeau », expression du milieu carcéral pour signifier la prison, popularisée dans les années 90. Par extension, l'adjectif « *tumbero* » signifie « relatif ou appartenant à la prison ») et son corrélatif « dehors »-« dedans », traverse tous les liens sociaux qui s'y établissent, de sorte que

⁴⁰ La réglementation qui interdit la présence de personnel pénitentiaire de sécurité a été créée pour assurer l'autonomie des locaux universitaires. Dans la pratique elle est enfreinte, deux fois pendant la période de mon terrain. Selon les détenus et les enseignants les surveillants entraînent de plus en plus au CUD depuis le changement du directeur du SPF en 2013.

⁴¹ Un « *pabellón* » est un ensemble de cellules, un ensemble des « *pabellones* » forme un module. Ceux-ci sont numérotés et chacun a des attributs spécifiques selon la réputation et le type de population (distribution selon l'âge, l'origine, le niveau de scolarité, le motif d'emprisonnement), ce qui joue un rôle non négligeable dans la catégorisation des détenus et aussi dans la construction d'une identité et d'un groupe d'appartenance à l'intérieur de la prison. Ceci se voit à l'heure de signer les écrits des détenus : à côté du nom ils indiquent le « *pabellón* » et le module.

⁴² L'original en espagnol: « *entre quienes habitan el penal y quienes asisten a él solo ocasionalmente y pueden abandonarlo al concluir su tarea* » (Giammateo y Trombetta, 2014).

les détenus voient souvent la nécessité de rappeler aux professeurs, animateurs, stagiaires, avocats, et autres personnes qui interviennent dans la vie quotidienne du CUD, qu'on est en prison. Même si l'expérience personnelle le dément, et que les programmes d'enseignement et les professeurs sont les mêmes qu'à l'UBA, aussi bien que les groupes politiques qui y militent, il y a une limite et cette limite est l'enfermement et la surveillance. A cet égard, j'ai trouvé que la phrase « *La educación vigilada* » (« L'éducation sous surveillance »), écrite sur le tableau de la salle de Philosophie et Lettres, était assez parlante et significative, parce qu'elle fonctionnait comme un titre de chaque activité qui s'y tenait.

Par la suite je veux m'attarder sur trois aspects de l'espace du CUD qu'il me semble nécessaire de présenter : l'organisation de l'UBA, la question de la langue et la perception de l'espace comme une façade du SPF.

Une université en miniature

L'Université de Buenos Aires est la plus grande de l'Argentine, et peut-être celle qui a le plus d'influence. Ses facultés sont réparties dans différents quartiers de la ville de Buenos Aires, de sorte que sa distribution spatiale est aujourd'hui fortement décentrée. La seule exception est la Cité Universitaire, projet architectural qui avait comme objet l'unification de plusieurs facultés de l'UBA sur des terrains gagnés sur le fleuve de la Plata. Les travaux n'ont jamais été achevés⁴³, mais la Cité Universitaire rassemble les facultés de Design, Architecture et Urbanisme, Sciences Exactes et Naturelles et douze instituts de recherche d'UBA- CONICET (Conseil national de recherches scientifiques et techniques, l'équivalent du CNRS français). A cette dispersion dans l'espace correspond une certaine atomisation des facultés et des disciplines. L'idée d'une Cité Universitaire était de susciter l'échange et l'interdisciplinarité grâce, parmi d'autres mesures, à la coexistence physique de ses locaux.

Ainsi, l'UBA prend des airs particuliers à Devoto. En ce sens, le CUD pourrait être décrit comme une sorte d'UBA « en miniature », ou plutôt une miniature de la Cité Universitaire jamais terminée. L'offre des cursus est, certes, beaucoup moins variée,

⁴³ Le gouvernement instauré par le coup d'Etat militaire en 1976 a interrompu les travaux, qui n'ont jamais été repris.

aussi bien que celles des matières, mais dans les limites de ses ressources (humaines et budgétaires), l'offre tend à s'étendre au fur et à mesure que le programme (UBA XXII) avance. Dans l'espace réduit de ses locaux cohabitent cinq facultés, chacune représentée par deux coordinateurs, un interne (détenu) et autre externe (enseignant). Dans ses couloirs circulent des étudiants de disciplines aussi diverses que Lettres ou Economie. Par ailleurs, les étudiants-détenus suivent parfois deux cursus en même temps⁴⁴. Cette simultanéité et « vie en commun » des disciplines témoignent d'une organisation de l'UBA différente de celle de l'extérieur. Elle habilite une autre forme de circulation des savoirs, qu'on pourrait qualifier comme moins soucieuse aux spécificités propres à chaque domaine et aux frontières entre les disciplines.

La question de la langue

La question des usages de la langue témoigne de l'écart entre le CUD et le reste de la prison, aussi bien que de la position liminaire de l'espace par rapport à l'axe qui divise l'intérieur de l'extérieur. A cet égard, on peut identifier deux oppositions structurant le discours des détenus enquêtés. La première, l'intérieur *versus* l'extérieur ; « *la calle y la tumba* ». La deuxième opère entre le CUD et le « *pabellón* ». Alors c'est dans cette dernière opposition que j'entends me placer. Lorsqu'il s'agissait de décrire le CUD, les détenus parlaient à plusieurs reprises sur le versant négatif de la caractérisation : le CUD était avant tout un espace différent au « *pabellón* », et dans cette différence résidait sa valeur. En quoi consistait-elle ? Entre les éléments constituant la description du CUD, la langue s'imposait comme prioritaire. Ainsi, j'ai entendu des témoignages comme suit :

C'est une façon de ne pas être en taule. Tu te mets à parler aux gens qui viennent de dehors et non... et à part ça pour ne pas perdre ça, c'est-à-dire, si tu perds ça, imagine, c'est comme te sécher en littérature. Pas parler avec d'autre gens de dehors, de quoi tu vas parler, toujours de la même chose là-dedans, ici on parle que de poignardages et de vols. De saloperies. Parce qu'à la fin c'est des saloperies. Tu vois on parle de

⁴⁴ Cette partie ne vise pas à interroger les raisons des choix de disciplines, sinon de montrer les rapports qui, au CUD, s'établissent vis-à-vis et entre les disciplines. Deux de mes enquêtés, Gaspar et Miguel (voir chapitre 3), étaient étudiants d'Administration d'entreprises et de Lettres. Ils avaient commencé par le premier cursus et ils ont choisi de s'inscrire en Lettres attirés par les activités des ateliers d'écriture et d'édition.

ça. Et qui est le plus méchant, tu vois, et qui est le plus « *tumbero* » (le plus malin, le plus délinquant). C'est ça.⁴⁵

(Gaspar, 35 ans, argentin, étudiant-détenu)

Ou bien :

Ici on se sent comme *en la calle* [dans la rue : en milieu libre], les gens ne parlent pas *tumbero*, ce n'est pas comme la prison.⁴⁶

(Juan, 43 ans, argentin, étudiant-détenu)

Ou encore :

P : Ici j'ai eu la chance de m'exprimer, de lire, d'interagir avec des personnes qui viennent de dehors.

M : C'est un autre type d'information, parce qu'en haut [dans les « *pabellones* »] tout est délinquance⁴⁷.

(Paul, 40 ans, colombien, étudiant-détenu et Mateo, 27 ans, colombien, étudiant-détenu)

Nous sommes face à un changement de registre suivant un contexte différent au niveau de l'espace, des interlocuteurs et de la définition du type de situation. Cela semble être une évidence. Or, ce qui saute aux yeux est l'insistance sur ce changement et sa valorisation positive. Du fait qu'au CUD on parle comme en milieu libre on pourrait affirmer que cet espace tend vers le deuxième pôle de l'opposition dedans/dehors ; le pôle positif, d'ailleurs. Ne pas « se sentir en taule » implique un sentiment d'être plutôt « *en la calle* ». Dans ce sens, au niveau langagier, le CUD se conforme en un espace où il est possible de contourner les contraintes thématiques et formelles propres au langage des « *pabellones* », considéré par les enquêtés comme limitant (« ici on parle que de poignardages et de vols. De saloperies. », « En

⁴⁵ Entretien du 30 mai 2015. Original: "es una forma de no estar en cana // Vos te pones a hablar con otra gente que que viene de afuera y no / y aparte para no perder eso vos llegas a perder eso o sea imaginate es como secarte / como secarte en la literatura, ¿entendés? / No hablar con otra gente de afuera ((risa ahogada)) qué vas a hablar siempre lo mismo acá adentro se habla de puñaladas y de robos, de nada más, de puñaladas y de robos. De maldades / Porque al fin y al cabo son maldades / entendés se habla de eso / y quién es más maldito (1) Entendés y quién es más tumbero. Es eso."

⁴⁶ Entretien du 22 avril. Original: "Acá uno se siente como en la calle, la gente no habla tumbero. No es como en la cárcel."

⁴⁷ Entretien du 30 mai 2015: P: "Acá tuve como que la oportunidad de expresarme, leer, interactuar con personan como que vienen de afuera. M: Es otro tipo de información, porque arriba es... solo delincuencia."

haut tout est délinquance »). L'opposition « *tumba/calle* » est corrélative de ses parlers, « *tumbero* »/non « *tumbero* ».

Cet aspect du CUD s'observait clairement dans la rédaction de la revue *La Resistencia*. Le noyau de l'atelier d'édition était justement la discussion sur quoi publier dans le numéro en préparation ; et ceci tant au niveau du contenu que de la forme. Les décisions sur le niveau de langue à utiliser et les sujets à traiter étaient explicitement thématiques, de sorte que les séances de *brainstorming* étaient particulièrement riches pour observer les discours sur les questions de langue. Un exemple mineur mais néanmoins parlant : pendant la séance du 24 octobre 2014, la discussion sur l'inclusion de deux textes dans la revue. Le premier était la recette d'un gâteau avec un glaçage apporté par un jeune détenu, non-étudiant. La recette était, apparemment, typique de la prison. A l'heure de décider sur le titre le détenu a demandé à changer le nom « gâteau glacé » (« *torta helada* ») pour « tiramisu », parce que le premier était « très *tumba* », et lui faisait trop penser à la prison. Un argument similaire a été mobilisé pour rejeter l'insertion des mots d'une chanson de *cumbia*, qualifié aussi comme « très *tumba* ». Le même participant, arguait : « je me sens plus en taule de ce que je suis. Pourquoi amener plus de prison à la prison. »⁴⁸

Le besoin de sortir des habitudes linguistiques propres à la prison, de parler de choses différentes avec des acteurs de l'extérieur était une constante pendant le déroulement des ateliers, dans les conversations informelles et les entretiens. On se trouve face à un positionnement quant aux différents répertoires linguistiques, ceux du « *pabellón* » et du CUD, ce dernier rapproché du monde « *de la calle* ». Or, cette prise de position n'est pas simple. Bien qu'on puisse avancer l'interprétation qu'au CUD les détenus éprouvent (et valorisent), en termes bourdieusiens, un accroissement du capital symbolique, il existe toujours une distance vis-à-vis de la sphère du savoir dit « légitime », toujours perçu comme conflictuel par rapport à leur identité.

C'est dans cette conjoncture où l'insistance sur la question de la langue de la part des détenus prend une signification particulière : l'accès au Centre Universitaire entraîne l'accès à la langue et la culture dites « légitimes », (c'est-à-dire celle

⁴⁸ Notes de terrain du 14 octobre 2014. En espagnol : « *esto es re tumba. Me siento más en cana de lo que estoy. Para qué traer más cárcel a la cárcel.* »

qu'appartient à l' « autre », à l'éduqué, à l'universitaire, à celui qui détient un capital culturel dominant, réservé à une minorité de la population) par des individus qui, en dehors de cet espace, en sont exclus. Cette appropriation se trouve ainsi placée dans un champ de tensions propre au centre universitaire -un espace liminaire, *entre* la prison et « la calle »-, ce qui revêt une importance particulière à l'heure de penser les façons dont elle se met en œuvre, aussi bien que les implications de l'accessibilité à des biens culturels ailleurs interdits.

La vie quotidienne : le déjeuner au CUD

Comme dernier point, par rapport à l'image du CUD comme espace festif, de résistance au SPF et ses traitements, il me semble pertinent de soumettre à l'analyse un incident qui a eu lieu lors de mes premières incursions sur le terrain, en 2012. Ce qui peut être lu depuis l'angle de l'anecdote prend une signification différente si on le contextualise dans un cadre institutionnel plus large. Il s'agit de l'alimentation dans le CUD. D'après les témoignages de détenus, la nourriture était un des sujets de plainte au quotidien et récurrent (les autres étant l'accès aux soins de santé et aux conditions d'hygiène, outre les épisodes de violence physique et psychique). Ils accusaient le personnel pénitentiaire de corruption au niveau de la planification du budget pour les denrées : les cadres étaient accusés de voler de l'argent et les surveillants d'un statut inférieur de voler la nourriture de qualité. L'objectif n'est pas ici d'analyser la corruption dans la prison, sinon de reproduire les plaintes des détenus sur l'aspect alimentaire des conditions générales de vie. Finalement, la nourriture qu'ils recevaient était peu abondante et d'une qualité effrayante.

L'alimentation étant si centrale dans la vie quotidienne, le sujet était repris à chaque fois que le sujet de la conversation portait sur les demandes et les revendications de meilleures conditions de vie (c'est-à-dire, d'après mon expérience, à chaque fois que j'ai participé à une activité, quoi qu'elle fut, dans le CUD). Il a aussi été thématiqué dans la revue *La Resistencia*, et il a été l'objet de la rédaction d'un *habeas corpus*⁴⁹, corrigé au sein de l'atelier d'édition. En tant que « visitant » externe

⁴⁹ Droit inclus dans la Constitution Argentine en 1994, art. 43: "*Cuando el derecho lesionado, restringido, alterado o amenazado fuera la libertad física, o en caso de agravamiento ilegítimo en la forma o condiciones de detención, o en el de desaparición forzada de personas, la acción de hábeas corpus podrá ser interpuesta por el afectado o por cualquiera en su favor y el juez resolverá de inmediato, aún durante la vigencia del estado de sitio*".

à la prison, les revendications ne me surprenaient pas du tout, dans la mesure où elles correspondaient à mes attentes et préjugés sur la prison en général et, plus spécifiquement, à ma (faible) connaissance de la corruption structurelle qui traverse l'institution pénitentiaire en Argentine.

C'est pourquoi le premier jour que je suis restée déjeuner en prison, invitée par les étudiants-détenus de l'atelier d'écriture, j'étais surprise par la nourriture, pas exceptionnelle, mais abondante et variée. J'ai mis quelques semaines et quelques déjeuners pour finalement poser -timidement- la question qui me préoccupait : quel était le problème avec la nourriture ? Je la trouvais parfaitement acceptable, mais je ne voulais pas discréditer la parole de mes enquêtés en signalant ce qui, à mon avis, était une contradiction entre les discours et les faits. Mes précautions se sont avérées inutiles, voire ridicules, car la première réaction de Gaspar, l'étudiant-détenu avec qui j'ai eu assez confiance pour poser mes questions, a été de rire. « Le CUD est Disneyland », m'a dit-il, « c'est la façade du SPF ». Gaspar m'a informé que l'entreprise chargée des déjeuners du CUD n'avait pas de relation avec la gérance de la nourriture dans le reste du bâtiment. Il s'agissait d'un groupe privé. L'interprétation de Gaspar était claire : par le CUD passent des juges, des avocats, des représentants des organismes des droits de l'homme. Il faut que la nourriture y soit acceptable. Brutalement désenchantée, j'ai commencé à comprendre la complexité des rapports institutionnels qui traversaient le CUD, rapports reflétés à travers des aspects d'apparence des plus banales ou insignifiants et qui impliquaient l'UBA en tant qu'institution partenaire. Le choix lexical de Gaspar permettait une matrice d'analyse intéressante : penser le CUD comme « façade »⁵⁰ invite à regarder tout ce qui y est *visible* à partir du prisme de la construction *pour* un public particulier. Ceci ne doit pas aboutir à une lecture paranoïaque : la finalité première du CUD est bien entendu de rendre les études universitaires accessibles aux personnes privées de leur liberté de circulation, et non pas de montrer au public intéressé que les prisons fédérales sont un exemple des droits de l'homme. Ceci n'empêche pas l'instrumentalisation qui puisse être faite de l'espace, ni la possibilité de penser une trame cachée du CUD qui sous-tende la trame visible. Il est important de souligner encore une fois que les

⁵⁰ Le mot espagnol prononcé par G., « *fachada* », fonctionne d'une façon presque identique au mot français.

évaluations du CUD sont d'habitude positives et que la capacité critique du programme UBA XXII est faible⁵¹.

Cette description initiale du CUD a comme objectif de présenter les thèmes généraux qui seront traités directement ou de manière transversale dans les chapitres à suivre : les formes que prend l'organisation de l'UBA en prison ; l'écart entre le CUD et les « *pabellones* », pris depuis une perspective langagière ; et la mise en garde contre l'apparente « toute puissance » du CUD et du programme UBA XXII.

⁵¹ Pour une critique des limites du programme UBA XXII, se référer à Alcira Daroqui

DUXIEME CHAPITRE

Ethnographie d'un atelier d'écriture

I. Présentation

L'atelier d'écriture narrative est né du désir de ses deux organisatrices, María Juana et Lorena. Dans un ouvrage (sous presse) qui fait le bilan de trois ans d'atelier (*Ninguna calle termina en la esquina. Historias que se escriben y se leen en la cárcel*), elles affirment que ce qui les a amené à travailler avec des personnes privées de liberté a été le besoin personnel de trouver une place nouvelle pour ce travail solitaire de lecture et d'écriture que chacune faisait depuis le bureau de leurs maisons : l'une dans le domaine de l'édition et l'autre comme critique littéraire et écrivaine de fiction, toutes les deux comme étudiantes de Lettres et anciennes participantes de l'atelier d'écriture d'un célèbre écrivain argentin. La première chose qu'elles cherchaient était de « faire collective une activité par essence solitaire », mais principalement elles rencontraient le besoin de « sortir la littérature dans la rue ». Ce désir de décroisement les a amenées à entrer en prison, dans un mouvement apparemment contradictoire :

C'est le besoin de sortir la littérature dans la rue qui nous a fait entrer en prison. Le paradoxe, cependant, est rapidement résolu si on prend en compte que la littérature est un des arts les plus élitistes qui existent, traditionnellement associée à des compétences qui lient le niveau d'études avec la possibilité d'aborder la lecture et/ou l'écriture de textes de fiction.⁵²

L'objectif était alors d'amener la littérature à un nouvel endroit où, du moins en principe, elle n'était pas censée d'arriver : la prison. Les animatrices portaient d'une conception élitiste des pratiques de lecture et d'écriture : la littérature a, d'une part, une présence marginale dans le marché culturel, en comparaison avec, par exemple, la télévision ou la musique ; et d'autre part elle est fortement associée à l'école, où elle est mise en rapport avec le besoin de transmettre des contenus liés à la culture

⁵² L'original en espagnol: "La necesidad de sacar la literatura a la calle fue lo que nos hizo entrar a la cárcel. La paradoja, sin embargo, se resuelve muy rápido si se tiene en cuenta que la literatura es una de las artes más elitistas que existen, tradicionalmente asociada a competencias que vinculan el nivel de educación con la posibilidad de abordar la lectura y-o la escritura de textos de ficción."

nationale et à la formation citoyenne. Tout cela fait de la littérature un objet qui est loin d'être à portée des mains, et les animatrices arrivaient avec la volonté de la rendre accessible aux détenus. Mais ce n'est pas tout : elles défendaient une représentation du littéraire qui s'éloigne des représentations canoniques diffusées par l'école et les médias, où la lecture et l'écriture sont des pratiques « savantes » qui seraient réservées à ceux qui ont accès à cette sphère des savoirs spécifique.

Il y a eu un travail intensif de notre part pour dé-corseter l'idée de littérature avec laquelle les étudiants arrivaient à l'atelier. Nous répétions qu'il n'existe pas de lectures correctes ou incorrectes, valides ou invalides, du moment qu'ils pouvaient défendre leurs lectures en se basant sur le texte. Nous leur demandions d'utiliser leurs mots, de raconter ce qu'ils connaissaient, de faire confiance à leur vision du monde, à leur particularité, à leur expérience. La lecture, insistait-on, est l'appropriation de l'expérience. Et c'est dans l'appropriation des lectures qu'a résidé la mise en valeur de leur propre expérience⁵³.

C'est en situant le concept d'expérience au centre de la pratique de lecture et d'écriture que les animatrices entendaient s'éloigner des conceptions scolaires et parfois fixes des savoirs littéraires. Les détenus étaient ainsi invités à s'approprier des textes proposés à partir de leur histoire et de leurs expériences, de sorte que les critères de correction se déplaçaient de l'axe « correct/incorrect » à un axe qu'on pourrait appeler « pertinent/non pertinent ». Ce décentrage de l'idée d'évaluation ouvrait la possibilité à ce que la relation entre les détenus et les matériaux littéraires soit plus libre ou, pour le moins, pas tant médiatisée par des préjugés tendant à les sacraliser. Bien entendu, nous nous situons au niveau des attentes et des prétentions des animatrices. Elles affirmaient avoir avancé dans le chemin de « déscolariser » les rapports dans la salle de cours. Ainsi, la disposition des chaises a d'abord circulatoire, elles s'asseyaient séparément, entre les étudiants ; mais la salle restait toujours une salle de cours, avec le tableau noir et les pupitres individuels. Concernant la langue, elles essayaient aussi de rendre l'espace propice à « utiliser

⁵³ L'original en espagnol: *“Hubo un trabajo intensivo de nuestra parte por desencorsetar la idea de literatura con la que llegaban al taller. Repetíamos que no había lecturas correctas, válidas o inválidas mientras pudieran sostener desde el texto lo que habían leído. Les pedíamos que usaran sus palabras, que contaran lo que conocían, que confiaran en su mirada del mundo, en su particularidad, en su experiencia. La lectura, insistíamos, es la apropiación de una experiencia. Y en la apropiación de las lecturas fue que radicó la puesta en valor de la propia experiencia”.*

leurs mots » et ne pas chercher une correction formelle. Toutefois, au début, elles voyaient que la langue utilisée était artificielle, les participants s'efforçaient d'atteindre un parler « élégant, académique et stylistiquement acceptable au moment d'écrire et de participer aux débats ».

En dépit des attentes des animatrices, établir un cadre d'expérience affranchi des contraintes propres à l'école s'est avéré difficile, et cette difficulté persistait lorsque j'ai mené mes observations. On pourrait penser que le contexte carcéral conditionnait de manière significative ce problème. Si la définition d'« atelier d'écriture » va plus ou moins de soi pour le déroulement de cette activité à l'extérieur des murs (pour ceux qu'y participent), en prison la plupart des participants de l'atelier n'avait que l'école comme seul point de référence pour signifier l'activité de l'atelier. Je prends le sens que Goffman donne au concept de « cadre primaire » comme un « *schemata of interpretation (...) rendering what otherwise be a meaningless aspect of the scene into something that is meaningful* »⁵⁴ ; et à l'activité de « cadrage » comme processus pour instaurer un cadre. On peut avancer l'hypothèse que les obstacles rencontrés par les animatrices pour mener à bien leurs objectifs étaient de l'ordre du cadrage : le partage de définitions de l'activité étant presque inexistant, la signification groupale d' « atelier d'écriture » était toujours ambiguë et fluctuante. Les animatrices devaient donc s'embarquer dans une constante activité de cadrage afin d'orienter l'interprétation de la situation vers ce qu'elles considéraient comme un atelier d'écriture, tandis que les détenus faisaient la même chose, mais en s'orientant vers la signification scolaire connue et plus gérable.

A ce stade il me faut remarquer qu'en tant qu'observatrice je me suis trouvée piégée dans cette opposition, et que si mon rôle semi-externe me distinguait, mon histoire et ma trajectoire me rapprochaient considérablement des points de vue et des définitions des animatrices. Si certaines scènes de rupture de cadre m'ont permis d'apercevoir les différences d'interprétation, j'ai dû prendre consciemment du recul à l'égard de mes propres représentations de la littérature, de la lecture et de l'activité même des ateliers. Il m'a semblé que l'absence de consensus par rapport à la définition du cadre était une conséquence de la distance sociale qui nous éloignait

⁵⁴ Erving Goffman (1986) [1974] *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. York, Pennsylvania, The Maple Press. P. 21

(les animatrices et moi) des participants, distance marquée par l'origine sociale et les trajectoires personnelles. Sauf deux exceptions, tous les détenus étaient issus des quartiers marginaux des banlieues des grandes villes d'Argentine ou étaient d'origine étrangère, notamment des pays latino-américains (Colombie, Pérou, Paraguay, Venezuela et Bolivie). Cette distance s'accroissait avec la différence de genre, les détenus étant tous des hommes et nous, des femmes. Par rapport à la variable d'âge, la moyenne était de 32 ans. Sauf quelques exceptions, la plupart des participants avaient entre 26 et 35 ans.

L'intérêt de ce conflit résidait en qu'il fallait expliciter à chaque fois les conditions de possibilité du « jeu » de l'atelier, et il en va de même avec l'activité d'écriture, les débats sur la définition de littérature et surtout sur la valeur de cette dernière. Les conséquences ne sont pas négligeables, dans le sens que toutes les activités que j'ai suivies pendant mon travail ethnographique étaient marquées par une constante négociation des significations ; et c'est dans ces négociations qui se jouait la spécificité de la configuration institutionnelle du Centre Universitaire Devoto : rien n'allait de soi, toute activité et tout savoir était soumis à un questionnement critique.

La ligne de réflexion qui orientera cette partie du travail est la suivante : en quoi consistent les rapports des détenus aux savoirs institués proposés dans l'atelier ? Prenant appui sur les observations, je tenterai de montrer comment les étudiants-détenus se positionnent par rapport aux savoirs, activités et institutions liés principalement- mais pas seulement- au champ de la littérature et des études littéraires. Pour ce faire, il faut d'abord nous plonger dans le fonctionnement de l'atelier d'écriture. Celui-ci a une organisation relativement stable, malgré l'incertitude quant à la participation des détenus et la possibilité de ces derniers d'être appelés pour sortir sans avis préalable. De fait, une façon de gérer l'incertitude est de l'incorporer à l'organisation de l'atelier. On donnera par la suite une vue d'ensemble de l'activité.

I.1. Description de l'organisation de l'atelier et de ses participants

L'atelier était censé commencer vers 9:00, selon la programmation des activités du CUD. Cependant, nul besoin de connaître le CUD depuis longtemps pour se rendre compte que les créneaux horaires des activités étaient souvent aléatoires. L'accès au bâtiment n'était pas sans difficultés de natures diverses, tant pour les détenus que

pour les non-détenus. Il existait d'abord des restrictions pour l'entrée des intervenants extérieurs (enseignants, animateurs, participants, exposants), restrictions qui ont été relevées dans l'introduction de ce travail. Du côté intra-muros, la possibilité de sortir de la cellule et de se déplacer jusqu'au CUD n'était pas assurée, même si les autorisations étaient à jour. Détenus et enseignants parlaient sans cesse de « *la bajada* » (« la descente »), surtout avant d'entamer les activités. « *La bajada* » désigne le fait de « descendre » au CUD depuis les cellules -le CUD étant physiquement situé dans un sous-sol, il s'agissait, littéralement, d'un trajet de descente-, aussi bien qu'un objet, le bout de papier signé par le responsable d'éducation de l'unité qui autorise la participation des inscrits aux activités. Sur le terrain on s'apercevait rapidement que « la question de '*la bajada*' » s'inscrivait le filigrane de la vie du CUD, et non pas seulement l'atelier d'écriture. Au niveau pratique, le problème était que, fréquemment, l'autorisation n'arrivait pas jusqu'aux surveillants chargés du « transfert » des détenus, de sorte que ces derniers ne pouvaient pas sortir de la cellule. C'était un *locus* de conflit entre le personnel pénitentiaire, les détenus et le personnel universitaire : d'un côté, les représentants du SPF justifiaient les difficultés en arguant avoir reçu les listes d'inscrits avec retard, retardant ainsi l'impression et la mise en circulation des autorisations ; de l'autre, les responsables internes (étudiants-détenus délégués) et externes (directeurs du programme UBAXXII), assuraient avoir envoyé en temps et en heure les listes d'étudiants, et taxaient de « mauvais foi » le personnel pénitentiaire. Le résultat : plusieurs étudiants-détenus arrivaient en retard ou n'arrivaient pas du tout aux cours, les délégués circulaient de salle en salle avec des listes pour noter les absents et faire des réclamations. Les enseignantes étaient obligés de tenir des registres précis des participants et de les confronter avec les inscrits. Ce qui nous amène à la situation initiale de l'atelier d'écriture, qui est censé commencer à 9:00.

A 9:30, quand les animatrices et moi nous sommes installées dans la salle de Philosophie et Lettres, J., un étudiant-détenu délégué, annonçait dans les couloirs le début de l'atelier au cri de « *j Narrativa !* ». Peu à peu les autres participants arrivaient, et jusqu'à 11 :30 il était possible que les participants continuent à arriver. Ce facteur-ci conditionnait l'organisation de la séance, parce que les animatrices devaient osciller entre la reprise des explications à chaque fois que de nouveaux participants s'intégraient et la progression des activités. De plus, malgré l'effort pour former des

groupes plus ou moins fixes, à chaque séance il y avait de nouveaux participants auxquels il fallait expliquer le fonctionnement de l'atelier. J'ai repéré aussi une certaine flexibilité à l'égard de l'utilisation du temps et de l'espace ; la liberté de circulation qui caractérisait l'espace du CUD en opposition au reste du bâtiment pénitentiaire se manifestait par le fait que les détenus entraient et sortaient plusieurs fois par séance pour fumer, préparer du thé ou du *mate*, participer à une autre activité pour revenir plus tard, etc. De ces conditions naissait le besoin de définir et de décrire les principales lignes structurantes de l'activité, besoin qui m'intéresse dans la mesure où les cadres et les attentes des animatrices étaient confrontés aux représentations des détenus.

L'atelier suivait une structure relativement régulière, en deux parties. Dans la première les animatrices commençaient par proposer un texte à lire, généralement une nouvelle, parfois un chapitre de roman. Elles distribuaient des photocopies et lisaient le texte à haute voix. Pour elles, la question de la voix était importante parce qu'elle faisait de la lecture une situation commune et partagée : nous entendions toutes la même voix, qui était une présence physique dans la salle. Les participants étaient invités à garder une attitude « active » vis-à-vis du texte, spécifiquement en marquant avec un stylo les passages qui les intéressaient et les touchaient plus particulièrement. Même si parfois il n'y avait pas de photocopies, la consigne était de noter les fragments qu'ils trouvaient significatifs dans leurs cahiers. La lecture était suivie d'une discussion dirigée par les questions des animatrices, mais aussi par les commentaires spontanés des détenus. Partant d'une première évaluation intuitive (« j'ai aimé » et « je n'ai pas aimé »), la lecture s'organisait en forme de « plan » dans le tableau, rédigé au fur et à mesure que la discussion avançait. Le plan suivait une structure assez classique d'analyse de texte narratif, similaire à celle qu'on peut trouver dans les pratiques scolaires. Les axes étaient: le thème principal et les thèmes secondaires, le type de narrateur, les personnages et la trame textuelle. La plupart des participants copiaient ce cadre dans leurs cahiers, même si les animatrices ne leur demandaient jamais de le faire.

La deuxième partie de l'atelier constituait le moment d'écriture. A partir d'un trait du texte lu, par exemple d'un type de narrateur, les animatrices donnaient une consigne à partir de laquelle tous les participants écrivaient. Des feuilles et des

crayons étaient mis à disposition sur une table située au milieu de la salle, et les détenus plus « anciens » avaient pour responsabilité que tout le monde ait les matériaux d'écriture nécessaires. Plusieurs fois les animatrices prenaient part à l'exercice en écrivant dans leurs cahiers. En tant qu'observatrice participante, j'ai ressenti le besoin de faire partie du moment d'écriture, qui était marqué par le silence presque total, ce qui donnait une certaine solennité à la situation. J'ai été surprise du manque total de résistance à l'écriture de la part des détenus : loin du « phénomène de la page blanche », le début de l'écriture était instantané ; quelques participants n'attendaient même pas la fin de la consigne pour s'y mettre. Pendant une demi-heure, on n'entendait que les crayons et les claviers des deux ordinateurs de la salle⁵⁵, mis à part les bruits des couloirs (tout le bâtiment du CUD avait une acoustique affreuse). Il y avait normalement un étudiant-détenu qui faisait la distribution du *mate* et, le cas échéant, des gâteaux, pendant que les autres travaillaient, éléments indispensables au fonctionnement normal de toute activité du CUD.

Le temps une fois écoulé, le moment de partage pouvait commencer. Tout-e-s les participants, détenus étudiants et non-étudiants, animatrices et moi, étions censés lire à haute voix nos productions. Le moment de lecture présentait des variations interindividuelles beaucoup plus sensibles que celui de l'écriture, moment individuel où chaque participant-e était confronté-e à la feuille blanche. En tant que pratique individuelle, l'écriture se montrait à mes yeux de manière assez homogène ; tous les participants adoptaient les gestes de l'écrivain : prendre le stylo ou le crayon, se pencher sur la feuille ou le cahier, déposer de l'encre sur le papier. L'écriture constituait une barrière pour l'observation, de sorte que les infinies variations interindividuelles par rapport à cet acte, à la consigne donnée, risquaient d'échapper au regard extérieur. Le cas était quelque peu différent pour la lecture à voix haute, plus observable comme phénomène. Les différences sautaient aux yeux : il y avait des participants qui lisaient volontiers, en ajoutant même des intonations théâtrales à la lecture, tandis que d'autres refusaient en disant qu'ils ne savaient pas lire (même s'ils avaient bien réussi à écrire), ou ils faisaient un récit improvisé à partir du texte, tout en brisant l'écart entre l'objet écrit et le récit oral. Regardons les réactions,

⁵⁵ La salle dispose de deux ordinateurs (*desk tops*), en accès libre. En pratique, ceux qui utilisaient l'ordinateur étaient les détenus-étudiants et plus précisément les coordinateurs d'activités et les participants les plus anciens de l'atelier.

quelques textes suscitaient des commentaires et des critiques, d'autres non, mais chaque lecture se concluait par des applaudissements. Intriguée par cette réaction si enthousiaste, j'ai demandé aux animatrices si elle était spontanée. Elles m'ont répondu que les applaudissements les avaient prises par surprise depuis la première séance de l'atelier en 2011. Le ton festif et de célébration animait l'ensemble de l'atelier, mais il était plus intense quand on partageait les textes qu'on avait produits.

La fin de chaque séance était marquée formellement par la lecture du dernier texte et par la réintégration d'une partie des participants (notamment les non universitaires) en cellule. A midi on entendait les surveillants crier « *reintegro* » (« réintégration ») depuis l'extérieur du CUD, et les participants ayant autorisation de rester uniquement pour l'atelier devaient partir. Cependant, les « anciens » participants, tous des étudiants-détenus ayant le droit de rester jusqu'à 18 heures dans le bâtiment du CUD, restaient pour discuter ou lire des productions littéraires et académiques et même pour faire de la musique. Le déjeuner était servi à l'intérieur du CUD, de sorte que les étudiants-détenus préparaient les salles, et nous invitaient à chaque fois à rester manger ensemble. Je suis restée quelques fois et c'est dans ces moments que j'ai eu le temps de négocier et mener des entretiens avec les étudiants-détenus.

Participants de l'atelier d'écriture :

Animatrices :

Maria Juana : argentine, 40 ans, journaliste, diplômée en Communication Sociale et étudiante en Lettres. Fondatrice de l'atelier.

Lorena : argentine, 37 ans, écrivaine et journaliste, diplômée en Communication Sociale et étudiante en Lettres. Fondatrice de l'atelier.

Lola : argentine, 27 ans, doctorante en Lettres Classiques. Elle anime l'atelier depuis 2014.

Sandra : argentine, 31 ans, post-doctorante en Littérature. Elle anime l'atelier ponctuellement depuis 2014.

Invité :

Sergio O. : argentin, 49 ans, auteur.

Les détenus qui participent à l'atelier sont tous des hommes, âgés de 23 à 45 ans, exception faite d'un homme de plus de 60 ans. Il y a parmi les détenus ceux qui sont étudiants à l'université et ceux qui ne le sont pas (qui sont à l'école primaire ou secondaire). Les premiers seront présentés comme « étudiants-détenus », alors que les deuxièmes comme « détenus ». Quand je parle de la totalité du groupe (étudiants plus non-étudiants) je ferai référence aux « détenus ». Les suivants sont ceux qui sont impliqués dans les scènes à analyser :

Paul : péruvien, 40 ans. Non étudiant.

José : argentin, 37 ans. Etudiant en Lettres au CUD. Peine de plus de 4 ans.

Pedro : péruvien, 32 ans. Elève de l'école secondaire.

Walter : colombien, 29 ans. Etudiant de Lettres au CUD.

Gaspar « Waikiki » : argentin, 35 ans. Etudiant en administration et Lettres au CUD. Peine de plus de 10 ans.

II. Trois scènes

Par la suite, je tenterai d'analyser les rapports que les détenus participants à l'atelier entretiennent avec l'écriture littéraire, la lecture et les savoirs associés à ces pratiques. Pour ce faire, je vais organiser la présentation autour de l'analyse de trois scènes choisies pour leur pertinence et leur densité de signification, dans la mesure où elles permettent de penser à un niveau plus général les liens entre l'écriture, la lecture et le contexte de l'université en prison. Le premier moment s'articule autour de la notion de légitimité des lectures et des productions artistiques, à partir de la lecture d'une nouvelle. Le deuxième moment traite de l'élaboration par des étudiants-détenus d'une théorie alternative à celle du genre (littéraire) policier, le « genre délictueux ». Le troisième moment porte sur l'appropriation du concept de fiction à l'heure de s'embarquer dans l'écriture littéraire, et prendra comme point d'appui le processus d'écriture d'un conte écrit par un détenu qui participe à l'atelier.

II.1. « Toute parole est démocratisée »

Le 6 mai 2015, l'atelier d'écriture narrative s'est déroulé suivant la structure habituelle. Les animatrices présentes étaient Lola et Maria Juana. Le texte proposé, une nouvelle de l'écrivaine argentine contemporaine, Maria Gainza, intitulée « *Una*

vida en pinturas »⁵⁶ (« Une vie en peintures »). Avant de commencer la lecture, Maria Juana a distribué des reproductions des tableaux de Mark Rothko, artiste dont la vie était l'objet de la nouvelle. Elle a aussi dirigé pendant quelques minutes une série d'exercices de respiration afin de « nous mettre dans l'ambiance ». On s'est mis debout, puis on s'est assis pour écouter la lecture à voix haute. L'indication était de noter dans nos cahiers toutes les phrases et les images qui attiraient notre attention et qu'on trouvait significatives. Ce jour-là il n'y avait pas de photocopies du texte, raison pour laquelle il fallait redoubler d'attention pendant la lecture, d'environ 20 minutes. Ensuite il y a eu une discussion autour du texte qui a été dirigée par les questions des animatrices ; la lecture a été organisée en forme de « plan » sur le tableau noir, complété au fur et à mesure que la discussion avançait. La discussion a commencé par déterminer le thème principal de la nouvelle, puis par analyser l'architecture du récit. Maria Juana résumait les idées principales sur le tableau.

« Une vie en peintures » m'a intéressée d'abord parce qu'il s'agit d'une nouvelle particulièrement érudite à plusieurs niveaux. D'abord, même si elle n'exige pas forcément la connaissance exhaustive de la figure de Mark Rothko ni de sa production artistique (la vie de Rothko est romancée, elle fait partie de la trame et on la découvre pendant la lecture), une lecture avec les images des tableaux en tête diffère considérablement d'une lecture sans cette connaissance. Ensuite, le texte a des fragments d'une densité théorique considérable en relation tout autant aux arts plastiques qu'à l'art de romancer. La structure textuelle complexe, avec un récit inscrit dans un autre plus large, comme dans un jeu de boîtes chinoises, exigeait une certaine maîtrise de la lecture, et cela d'autant plus qu'on était privés du support écrit, et qu'on devait travailler sur un texte écouté une seule fois. Et enfin le texte requérait une certaine culture, contenant de nombreuses références artistiques (à Miro, Kandinsky, Picasso, Frank Stella, l'expressionnisme abstrait) et de citations d'auteurs classiques (TS Eliot). Compte tenu de ce qui précède, il est possible d'affirmer que le texte confrontait les lecteurs- ou plus précisément ceux qui écoutaient la lecture à voix haute- à un grand nombre de références culturelles plus ou moins classiques et appartenant à une culture légitimée par ce qu'on peut appeler (avec conscience de la grande simplification) la tradition lettrée. Mon but était de regarder de près comment

⁵⁶ Dans Gainza, María. *El nervio óptico*. Buenos Aires, Mansalva, 2014.

s'effectuait cette confrontation, et de quelle manière les étudiants détenus s'approprièrent (ou pas) les savoirs et les représentations des savoirs mobilisés par la nouvelle.

A un moment donné, au début de la discussion, Lola a verbalisé le caractère érudit du texte. Son commentaire partant du fait qu'il s'agissait d'un texte qui relevait d'une littérature assez érudite, elle a affirmé que le fait d'avoir regardé les reproductions des œuvres de Rothko préalablement avait aidé la lecture. La difficulté formelle et parfois thématique du texte a déclenché une discussion sur la question du public, à qui est destiné le texte. Paul, un détenu d'origine péruvienne, a dit qu'on écrit ayant en tête les lecteurs, de sorte qu'écrire pour « un public pas si connaisseur de littérature » amène, selon lui, à un type d'écriture « simple » et « plate »⁵⁷. Le texte qui nous concernait supposait un lectorat assez « expert » (les mots de Paul étant « *un publico asiduo a la literatura* »), dépositaire d'un bagage culturel suffisant pour déchiffrer des nombreuses pistes de lecture. Maria Juana a répondu en essayant de défaire l'idée que l'écrivain est déterminé par le public visé. A ce moment-là, José, un étudiant-détenu qui participait de l'atelier depuis deux ans, s'est fait l'écho de l'opinion de Maria Juana et, étant d'accord, l'a poussée jusqu'à la limite en affirmant que l'écrit est « pour tous, celui qui le comprend le fait comme il veut »⁵⁸. Il a continué en disant que la notion de public ne sert que pour l'écriture de *best-sellers*, pour une écriture commerciale. L'interaction entre Paul, José et Maria Juana était la suivante :

MJ : Il n'y pas de manières de faire, dans le travail de l'écrivain, avant de se mettre à écrire... chacun a son façon à lui... on parle de... il n'y a pas toujours un lecteur à qui on adresse spécifiquement

[J: C'est pour tous, celui qui le comprend le fait comme il veut

MJ: Mais pourtant le public existe

[P: Un public qui te suit. Cortázar⁵⁹ était suivi par... je ne sais pas... j'ai l'impression

J: Toute l'Amérique Latine et la moitié de l'Europe

[P: Comme un artiste

⁵⁷ Enregistrement de la séance du 6 mai 2015, minute 62.

⁵⁸ L'original en espagnol : « *Es para todos. Cada uno lo caza como quiere.* »

⁵⁹ Julio Cortázar, écrivain argentin du XX siècle, un des plus célèbres.

MJ: Mais je ne sais pas si au moment d'écrire Cortázar se disait « moi, Cortázar, j'écris pour... », Que sais-je

J: Je peux dire quelque chose par rapport à ça? J'écris et je m'en fous, je ne suis pas intéressé

P: (inaudible)

J: Je crois que tu parles d'une chose plus commerciale. Je pense que tu parles d'une chose plus commerciale. Je pense que l'écriture dépend de chacun et que si on écrit quelque chose on l'écrit pour qui veut le lire.

(...)

Il me semble que d'abord on écrit pour soi-même, pour l'autre, et si l'autre aime ou n'aime pas...

MJ: Non / il y a des moments

[J: Non, si tu travailles pour une entreprise tu dois cibler un public

MJ: Ce n'est pas aussi linéaire que ça

J: Mais lui [*il montre P du doigt*] il a dit ça

L: Oui, par exemple il y a des écrivains qui sont plus érudits. Par exemple, en un sens Maria Gainza est difficile à lire, parce qu'elle te parle d'un tas de choses

[I: Il a fallu amener les Rothkos; on peut aussi lire sans les images

MJ: Exactement

J: Je ne le connais pas [Rothko]

L: Oui; parce qu'elle met toute l'information sur Rothko, elle le transforme en personnage, n'est-ce pas? Alors tout cela le démocratise un peu, parce que, autrement, si tu ne connais pas d'art tu t'ennuierais

J: Mais toute la parole est démocratisée [il hausse le ton]⁶⁰

⁶⁰ L'original en espagnol, notes de terrain et enregistrement de la séance:

MJ: *No existen formas / e:: en la actividad del escritor en sí / antes de ponerse a escribir / cada escritor con su programa / de lo que se habla:: no siempre hay un lector al que se le habla en específico*

[J: *Es pa todos / el que lo caza lo caza como quiere*

MJ: *Pero hay un público*

[P: *Un público te sigue // A Cortázar lo seguían: no sé / me da la impresión*

J: *Todo Latinoamérica y medio Europa*

[P: *Como un determinado artista*

MJ: *Pero no sé si cuando Cortázar escribía decía "yo Cortázar escribo para" / qué sé yo*

J: *Yo puedo decir algo con respecto a eso? Yo escribo y no me importa / no estoy interesado*

P: (inaudible)

J: *Yo creo que vos estás hablando de una cosa más comercial // Yo pienso que vos hablás de una cosa más comercial // Yo pienso que la escritura tiene que ver con algo de cada uno y si lo escribe es para quien quiera leerlo (...) Me parece que de arranque uno escribe para yo/ para el otro/ si no te gusta bien/ si no*

MJ: *No / hay momentos*

Les interventions de José à ce moment-là cherchaient à lutter contre les formes d'élitisme dans le monde de l'art. Pour lui, « toute la parole est démocratisée », on écrit d'abord pour nous-mêmes et le reste n'importe pas. José était sur le ton de la confrontation, il a défié Maria Juana de lui donner quelque chose à lire : « donne-moi quelque chose du monde universitaire, un petit truc comme ça, je te le lis moi »⁶¹. Ce défi fonctionne comme argument en faveur de la démocratisation de la parole : il n'y a pas de barrières à la compréhension parce qu'il (et on sous-entend : une personne appartenant aux groupes sociaux marginaux, qui hors détention n'a pas eu accès à l'éducation supérieure) peut tout lire, y compris un écrit destiné aux « universitaires ». L'attitude à l'égard de l'écriture et de la lecture est ainsi assez libre. En défendant la démocratisation de la parole il esquisse une théorie de la lecture affranchie des contraintes sociales : tout le monde a, en principe, le même accès aux possibilités d'écrire et de lire. Ceci ne nie pas la diversité des manières de lire et d'écrire : ce que José fait est d'annuler les formes de hiérarchisation des biens culturels, en annulant ainsi les mécanismes de mise en valeur de certains producteurs ou récepteurs sur d'autres. L'attitude vers l'écriture et la lecture, on le verra par la suite, est homologue à celle de la figure de Rothko.

La fin de la nouvelle se passe dans les couloirs d'un hôpital public de la ville de Buenos Aires. La narratrice et protagoniste est là parce que son mari y est hospitalisé. Elle appartient à une classe sociale aisée, le lecteur s'aperçoit rapidement de ce trait du personnage. Elle raconte que « dans l'hôpital il y avait une pute, une brune en robe rouge avec des collants en résille qui dormait pendant la journée sur les chaises en plastique de l'entrée ». Dans sa chambre, le mari a quatre images : une photographie

[J: No/ si estás trabajando para una empresa tenés que escribir para apuntar a un público

MJ: No es ta::n lineal la cosa

J: El [P] dijo eso

L: Sí por ejemplo hay escritores que son más eruditos. Por ejemplo María Gainza es difícil de leer en algún punto, porque te habla de un montón de cosas

[I: Hubo que traer a Rothko; uno lo puede leer igual sin la imagen

MJ: Exactamente

J: Yo no lo conozco [a Rothko]

L: Sí, porque te pone toda la información de Rothko, lo vuelve un personaje. No? Entonces, ahí, eso es como que lo democratiza en algún punto, porque si no sabés de arte te aburrirías

J: Pero toda la palabra esta democratizada.

⁶¹ L'original en espagnol: "traeme algo académico, una cosita así, yo lo leo."

de son groupe de rock, une carte postale d'une actrice nue, une serviette autographiée par un joueur de football et la reproduction d'un tableau de Rothko.

« Une nuit où j'étais restée avec lui [son mari], il devait être 11 heures, la pute est passée et s'est arrêtée au pied du lit. Elle a salué mon mari par son prénom et elle a regardé quelques secondes les images collées au mur ; la lumière de la lune entrait comme un projecteur par la fenêtre. C'était mon impression ou elle a reconnu la peinture ?, j'ai demandé à mon mari après sa sortie. « Elle le connaît. On a discuté et maintenant elle dit que Roco est son peintre préféré. » Deux nuits après je l'ai rencontré à nouveau. Nous allions monter dans l'ascenseur, qui était arrêté un étage plus haut. Le temps qu'on attendait je lui ai souri. J'étais curieux de son intérêt pour Rothko, le lien entre l'art et la rue dans son état le plus naturel. Mais elle a évité mon regard, elle m'a remise à ma place de petite bourgeoise de l'art, touriste d'hôpital, anthropologue de cabinet fascinée par l'exotique. »⁶²

La protagoniste finit par voir ses préjugés ridiculisés quand elle se rend compte que la prostituée connaît le peintre. Le silence qui s'impose entre les deux femmes devient alors insurmontable. L'écrivaine décide de marquer cette distance de classe par l'orthographe : quand la prostituée prononce le nom du peintre, l'écriture est le plus phonétique que possible : « Roco ». La connaissance que la narratrice est capable d'attribuer à l'autre femme est précisément de l'ordre de l'oralité.

Revenons à l'atelier : l'identification de José avec la prostituée est instantanée : « Moi non plus je ne le connais pas [Rothko] ». Quand Maria Juana a repris la fin de la nouvelle, José a dit que sûrement il avait écrit dans son cahier le nom de Rothko avec les mêmes fautes d'orthographe. Lui aussi, il avait une connaissance orale du peintre. Lui aussi, il tombait dans la même catégorie dans laquelle la narratrice avait situé la prostituée : quelqu'un qui, par appartenance de classe, restait aux marges du monde de l'art. Il a continué, en référence à la nouvelle :

J : Et moi je dis Rothko, de la même façon dont la demoiselle aurait pu passer et voir Gaspar « Waikiki » ou autre, lire quelque chose de lui, et parfois ça l'aurait attiré plus que Rothko. Alors, où vais-je : qui situe précisément Rothko dans la place où il est situé ? C'est quoi, sa qualité ? La qualité est éparpillée partout (...) Pourquoi

⁶² Traduction de: Maria Gainza, *El nervio óptico*. Buenos Aires, Mansalva, 2014. P. 93

[l'écrivaine] ne raconte pas la biographie de Waikiki? Ah ; mais tu vois ce que je veux dire? Vous comprenez mon idée?⁶³

Toujours sur le registre de la provocation, José proposait un codétenu qui peint et qui écrit, Waikiki, comme figure interchangeable à celle de Rothko dans la nouvelle. Pour lui, tous les deux avaient exactement la même valeur, ou encore plus : un tableau de Waikiki pouvait valoir davantage qu'un tableau du peintre reconnu.

Qu'est-ce que cette scène nous dit du rapport de José à l'art, à la littérature et à la lecture ? Soutenir que la parole est démocratisée permet d'établir une relation d'égalité avec les textes. Les distinctions érigées par les institutions éducatives et la communauté de lecteurs sont ainsi rejetées : aucune personne n'est meilleure qu'une autre. Pour la peinture le mouvement est le même : Rothko n'est pas supérieur à « Waikiki ». Si le rapport au texte ou à l'œuvre d'art n'était pas médiatisé par le nom de l'auteur consacré ni de l'Art, on serait face à une sorte de démocratisation. Il s'agissait, de la part de José, d'une provocation. Ceci semble être une évidence. Il est cependant intéressant de chercher le geste critique qui sous-tend la provocation : pourquoi la parole d'untel est-elle plus valide que la mienne ? On peut dire qu'il s'agit de mettre en question les arguments qui positionnent au centre d'un système culturel tel ou tel auteur, texte, tableau, dans un geste corrosif qui rejette les conditions de légitimité de cette acceptation.

II. 2. Genre policier, genre délictueux

Le 17 septembre 2014 a été une séance spéciale parce qu'il y avait un écrivain invité, Sergio O. Les animatrices ce jour-là étaient Maria Juana et Lorena, les fondatrices de l'atelier, et Sandra. On est arrivées tôt, mais l'entrée dans la prison a été rendue plus longue que d'habitude de par la présence du visiteur extérieur. Les agents pénitentiaires ne trouvaient pas l'autorisation pour le faire entrer. Maria Juana m'a dit à ce moment-là que les autorités de la section d'éducation avaient changé en pire, qu'ils restreignaient de plus en plus l'entrée des personnes externes, et que

⁶³ L'original en espagnol; transcription de l'enregistrement: " Y yo digo Rothko, como la señorita podría haber pasado a verlo a Gastón Waikiki o a otro o leer algo de él y capaz que lo hubiese atrapado más que Rothko. O sea, a qué voy yo, ¿quién lo pone a Rothko en el lugar que lo ponen? Qué es, ¿su calidad? La calidad está desperdigada por todos lados (...) ¿Por qué no cuenta la biografía de Waikiki? Ahh, pero entendés a lo que voy? Se entiende el punto?"

même les professeurs et les animateurs avaient commencé à rencontrer des petits obstacles dans le déroulement habituel des cours. Pour ma part, je regardais ma carte d'entrée en me demandant combien de temps je pourrais continuer à assister au CUD sans difficultés majeures.

Malgré les « bâtons dans les roues », on est finalement arrivés au CUD. Il y avait très peu de détenus dans les couloirs et les salles. Walter, un étudiant-détenu responsable des activités extracurriculaires, nous a informé qu'apparemment il y avait eu des problèmes avec « *la bajada* » des certains « quartiers » (« *módulos* ») plus « conflictuels ». Le « trafic » était interrompu à cause des réquisitions, et d'autres attendaient encore les autorisations pour descendre. Dans la salle de Philosophie et Lettres, l'ambiance reflétait quand même cette attente impatiente. Les détenus avaient lu un chapitre d'un roman de Sergio O. lors de la séance précédente, donc ils étaient un peu familiarisés avec l'écrivain. Ce dernier avait choisi ce jour-là de présenter son premier roman, *Lanus*. Pendant qu'il parcourait brièvement la genèse du texte, la plupart des participants sont arrivés dans la salle et se sont installés. Maria Juana distribuait des copies du premier chapitre, intitulé « Avellaneda ». Tant le nom du roman que celui du chapitre désignent des quartiers de la banlieue sud de la ville de Buenos Aires. Daniel, un détenu originaire d'Avellaneda, avait commencé à lire le texte à peine il avait reçu sa copie du texte. L'auteur a, sans véritable préambule, lu à haute voix le chapitre. L'argument central portait sur une bagarre entre « *barras bravas* » (supporters de football, *hooligans*) de deux équipes de football. La tension dans la salle a perduré tout le temps de la lecture. Au point final l'auditoire a retenti d'applaudissements. Le texte réussissait à parler de la vie du quartier, de l'enfance, du football. Il parlait de l'identité masculine et de la lutte. La plupart des habitants de la ville de Buenos Aires et de ses alentours se seraient sentis concernés par l'intrigue. Et cela vaut surtout pour les lecteurs hommes, ayant grandi dans des quartiers périphériques, comme c'était le cas de beaucoup des détenus présents.

A la différence de la réception de la nouvelle de Maria Gainza analysée en amont, la réaction des étudiants-détenus au texte a été unanimement positive. Sergio O. a raconté un peu le reste du roman, et ensuite les lectures se sont multipliées sur le mode autobiographique. Cinq participants ont partagé des expériences similaires à celles des personnages. A la différence aussi des autres séances, l'absence relative

de la voix des animatrices était notable. La conversation était presque totalement masculine⁶⁴. Mario, un étudiant-détenu qui venait d'être « transféré » d'une autre prison, a remarqué que ce genre d'écriture l'intéressait parce qu'elle était « simple »⁶⁵, accessible tout autant aux « *pibes* » (« jeunes ») du quartier qu'aux universitaires. Si on cherche à saisir le lieu du consensus dans la lecture, c'est la simplicité qui s'est imposée : « on a bien aimé le texte parce qu'il nous parle à nous ». La langue utilisée et les thématiques leur étaient familières.

C'est pour cela que Walter, le même étudiant-détenu qui nous avait reçus, a proposé d'inclure le roman dans ce qu'il appelait le « genre délictueux ». La question du genre délictueux m'intéresse dans la mesure où elle illustre clairement une appropriation de la théorie de la littérature particulière au contexte carcéral. Ce sujet a besoin de quelques précisions et d'une contextualisation préalable :

Théorie du genre délictueux

La première fois que je suis entrée au CUD, en décembre 2011 (en tant qu'animatrice de l'atelier), il y avait un étudiant-détenu dans l'ancienne salle de Philosophie et Lettres qui était en train d'écrire sur le tableau une comparaison entre le genre « policier » et le genre « délictueux ». J'ai perdu ce premier énoncé, mais la position de ce détenu vis-à-vis la théorie des genres littéraires m'avait frappée en m'apparaissant comme extrêmement combative. A cette époque étudiante de licence en Lettres dans la même université que cet homme, mais à l'extérieur de la prison, j'étais habituée à une relation beaucoup plus passive avec les matériaux théoriques qu'on nous donnait à connaître. Interrogé sur ce qu'il écrivait, le détenu m'a dit que le genre policier ne s'accordait pas aux écrits qui se produisaient en prison et dans les quartiers marginaux, de sorte qu'il voulait formuler un nouveau

⁶⁴ Cela m'a fait penser à la centralité de la variable de genre non seulement dans les rapports entre les acteurs mais aussi dans le rapport avec la lecture. Dans la même direction que Viviane Albenga propose pour les lectures féministes (Albenga, 2007) il serait intéressant de faire interagir les variables de classe et de genre pour les lectures masculines dans ce contexte. Quand Sandra fait une remarque sur la représentation des femmes dans le chapitre, symptomatique d'une culture (les figures qui apparaissent sont la mère, la vierge et la prostituée), la réaction des hommes a pris deux tonalités, d'un côté ignorer le commentaire par le biais du silence (presque tous) ; de l'autre, prendre le commentaire comme une accusation personnelle et contre-attaquer en essayant des alliances avec l'écrivain, comme dans le commentaire de Daniel : « on ne va pas à continuer à écrire si vous allez maltraiter nos textes » (« *no vamos a seguir escribiendo si van a maltratar nuestros textos* »). Il invite Sergio O. à parler « d'auteur à auteur », en effaçant la présence des femmes dans la salle.

⁶⁵ L'adjectif utilisé a été « *llana* », littéralement « plate », une écriture sans trop de complications.

genre situé du côté des marginaux et des poursuivis en justice. C'est ainsi que naissait l'idée du genre délictueux.

Trois ans après cet épisode, j'ai rencontré une élaboration beaucoup plus poussée de l'idée initiale, qui avait pris la forme d'un article pour la revue *La Resistencia* et qui était en train d'aboutir à un exposé présenté dans le Congrès International de Lettres* en novembre 2014 sous la signature d'un collectif créé en 2014 : *Pensadores Villeros Contemporáneos* (« Penseurs villeros⁶⁶ contemporains »). Je vais par la suite présenter l'idée générale en traduisant un fragment de l'article de *La Resistencia* (n°9, 2013), consultable en ligne (https://issuu.com/laresistenciadoc/docs/14lr_xa-web5final):

« On entend démontrer par cette hypothèse l'antinomie que nous sentons quand on catalogue la littérature délictueuse et la policière dans le même genre- le policier-, puisque, même s'ils sont similaires, les deux littératures se trouvent, à notre avis, dans une dichotomie grande et abominable. C'est pourquoi nous avons besoin d'envisager un nouveau paradigme de genre avec lequel nous nous identifions dans la manière d'écrire, de raisonner, et dans les croyances diverses, et surtout dans le refus d'avoir la même logique que le genre policier. Nous tenterons de comparer les deux genres au travers des énoncés basiques et empiriques qui les différencient l'un de l'autre ». (L'original dans les annexes)

* Le programme du VI *Congreso internacional de Letras. "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística"* est consultable en ligne (<http://cil.filo.uba.ar/>). L'exposé intitulé « *Teoría del género delictivo. Algo así como un manifiesto contra el policial* » («Théorie du genre délictueux. Quelque chose comme un manifeste contre le policier ») a été effectivement présenté à une table ronde de théorie littéraire et esthétique par Walter, libéré. Gaspar, l'autre intervenant, n'a pas été autorisé à sortir de la prison.

Reprenant la séance du 17 septembre, Walter a mobilisé, pour s'appropriier le texte de Sergio O., une reformulation de la théorie des genres littéraires issue du contexte d'enfermement en opposition aux catégorisations reproduites normalement par les institutions scolaires et universitaires. La représentation qui a surgi du champ

⁶⁶ Le terme « *villero* » est employé pour désigner l'habitant des bidonvilles en Argentine. Il s'agit d'une désignation discriminatoire qui, réapproprié par les membres du collectif PVC, est revalorisée d'une façon positive.

littéraire a été celle d'un champ de combat, et le geste de Walter a été de coopter l'écriture de Sergio O. pour la placer dans le « camp » des marginaux.

Si l'on se demande comment les détenus prennent en considération les savoirs, activités et institutions liés au champ de la littérature et des études littéraires à partir de cette séquence, on peut arriver à une conclusion parfois évidente : l'attitude envers les savoirs institués est surtout critique. Les actions d'imaginer, formuler, et élaborer la théorie d'un nouveau genre littéraire, pour ensuite l'expliquer, le défendre et le diffuser au travers de canaux de plus en plus légitimes, constituent des actes concrets de questionnement des formes d'interprétation et d'organisation des discours littéraires. La recherche de cette alternative se fonde sur le constat préalable- de la part des étudiants-détenus- des limites et des inadéquations d'une théorie vue comme limitante et exclusive de certains types de textes. Bien que ce soit un cas précis, il s'agit d'un cas de détournement des contraintes que les mécanismes carcéraux imposent à la voix des détenus : le réseau institutionnel particulier au CUD fonctionne comme condition de possibilité d'une sortie de la voix, par des voies qui diffèrent des moyens de communication propres à la prison. Revenant au début de la séance de l'atelier du 17 septembre, lourde de difficultés d'ordre logistique (notamment par rapport à la circulation des détenus et à la possibilité d'arriver au lieu d'études), difficultés qui font elles-mêmes partie de la vie quotidienne du CUD, on ne peut que remarquer la réussite qu'implique la question du « genre délictueux ».

II.3. Les rapports à la fiction

Par finir je voudrais passer à la loupe le concept de *fiction* que les animatrices mobilisaient à l'heure de définir toute pratique littéraire, concept qui n'était pas perçu sans réticence dans le groupe des participants à l'atelier. Pour cela je vais commencer par présenter la discussion autour d'un texte produit pendant la séance de l'atelier du 27 août 2014 par Pedro, un détenu d'origine péruvienne. C'était le moment de l'atelier du partage des textes écrits ; Pedro était le deuxième à présenter le sien. C'était un détenu silencieux et timide, apparemment sans amis dans le groupe. Il était logé dans un « *pabellón* » (secteur de la prison) réservé aux « étrangers », et ne descendait au CUD que pour les ateliers d'écriture et d'édition, parce qu'il n'était pas étudiant universitaire. Il m'a demandé de lire à voix haute, parce qu'il « ne savait pas lire ». J'ai

lu, au début avec des difficultés à cause du manque de signes de ponctuation, le texte dont la traduction est la suivante⁶⁷ :

Mains jaunes

17-09-2014

On a commenté dans le quartier on a critiqué dans le coin qu'un homme s'est suicidé et on ne sait pas pourquoi ?

-Les gens regardent surpris quelque peu effrayés peut-être de voir ce débris humain. de voir ce débris humain qui on ne sait pas qui est-il il a les mains jaunes, il a les yeux enfoncés il a les lèvres brûlés, ses os sont déjà collés à toute sa peau. Un enfant crie dans la rue il s'accroupie vers le corps il dit il est évanoui mon père n'est pas mort.

Ce n'est pas avec un couteau ni un pistolet qu'il s'est suicidé c'est par cette drogue maudite c'est cette drogue maudite qui l'a attrapé.

Regarde ton frère à force de se camer il ressemble à un squelette humain. Ceci est la pure vérité la réalité de la vie la vérité que tous connaissent mais que plusieurs oublient.

la vie a tant de choses dont tu peux profiter si tu suis la drogue il est sûr qu'elle va te tuer tu le verras.

Interne : J. P. Q.

Module : 5

Cellule : 2

Quand la lecture est finie, le groupe est resté silencieux quelques secondes avant d'applaudir. J'étais personnellement émue par l'image quasi expressionniste des mains jaunes de l'homme étendu dans la rue. Le début du texte m'a semblé réussi dans le choix d'un point de vue (« on le dit dans le quartier ») dispersé, lié au fonctionnement des rumeurs, et par la façon dont il le resserrait jusqu'à parvenir à la perspective de l'enfant. La séquence totale, d'une qualité cinématographique, comportait une puissance qui s'est ressentie dans la salle. Le premier à prendre la parole pour faire une remarque a été Carlos, un étudiant-détenu colombien, qui a

⁶⁷ L'original en espagnol est dans les annexes, aussi bien que l'image du manuscrit. La traduction garde les signes de ponctuation de l'original, mais en corrige les fautes d'orthographe, à cause de la difficulté de les transposer en français.

qualifié le texte de « génial ». L'approbation du groupe était visible au niveau gestuel et verbal. Le texte commençait à perdre en qualité, selon Carlos, au moment où il disait et redisait qu'il ne fallait pas se droguer.

Maria Juana a repris la critique de Carlos. Elle a insisté sur le fait de corriger les textes, de les retravailler comme s'il s'agissait des pièces d'orfèvrerie. Par rapport au texte de Pedro, elle a conseillé de garder la première partie et de modifier la fin, qui devenait « très moraliste ». Pedro a opposé une résistance à changer sa première version, mais il a finalement accepté de le faire. La séance suivante, il est arrivé avec deux feuilles : l'une avec la réécriture de « *Manos amarillas* » et l'autre avec un texte qui semblait être une poésie par l'agencement des mots. Walter, voyant que Pedro avait des productions à lire, l'a invité à partager ses textes. Pedro m'a demandé à nouveau de lire à sa place et m'a donné la correction de « *Manos amarillas* ». Pendant la lecture je me suis aperçue qu'on était face au même texte : la réécriture avait consisté à passer le texte au propre, avec une calligraphie soignée. Quand les animatrices ont invité Pedro à faire de nouvelles reformulations, il a dit qu'il était impossible de changer l'écrit, parce que « les choses s'étaient passées comme ça, à Lima [Pérou] ». Le mort dans la rue, le « débris humain », était son père et l'enfant qui regardait était lui-même.

Ce jour-là Pedro est parti en avance, vers 11:30, et m'a laissé le deuxième texte, la poésie. Walter m'a demandé de la lire après le départ de Q. Il s'agissait d'un texte en vers sur la thématique de l'amour. Pendant la lecture, j'entendais les rires des détenus, dont je n'arrivais pas à déterminer la cause. Je me suis même sentie mal à l'aise, car c'était moi qui lisais, et je me sentais de ce fait la cible de la plaisanterie. Quand j'eus fini, confondue, on m'a dit que le texte n'était pas de Pedro, mais que j'avais lu les paroles d'une chanson d'un artiste colombien populaire, dont je connaissais le nom.

Le cas de Pedro soulève plusieurs questions. En premier lieu, il révèle le manque de consensus sur le cadre de compréhension de l'activité « atelier d'écriture ». C'est un exemple de ce qu'on a présenté en amont sur la rupture de cadre. Le schéma de fonctionnement de l'activité n'était pas partagé même pour des notions aussi centrales comme l'écriture et la correction. Si les attentes des

animatrices étaient de l'ordre de la création personnelle, pour Pedro, écrire pouvait bien signifier transcrire une chanson. Ce qui vaut pour le cadre de l'atelier s'enchaîne avec une deuxième question, plus conceptuelle, sur le référent même de la *littérature* en tant qu'objet principal d'un atelier d'écriture (sous-entendu : *littéraire*). Cet épisode met en évidence la difficulté de définir en quoi consiste un texte littéraire aussi bien que les diverses façons d'accorder une valeur à l'écrit. Ce qui constitue, encore maintenant, un champ de discussion de la critique littéraire (qu'est-ce qu'est la littérature ? Quelle est la valeur du texte littéraire ?⁶⁸) se voit actualisé dans les « malentendus » autour du texte « *Manos amarillas* ». Le *locus* du conflit est le concept de « fiction » par rapport à la valeur du texte : il est évident que, pour son auteur, la valeur du texte était l'expérience et la morale qui en ressort ; son histoire avait de la valeur non pas parce qu'elle était bien écrite mais parce que lui, Pedro, avait vécu ce qu'il racontait.

Le reste des auditeurs (et je dis le reste en général, un public qui est resté muet une seconde et qui a ensuite rugit d'applaudissements) a ressenti une effectivité immédiate, effet de la description, et parfois de la lecture à voix haute. Cette effectivité a été objectivée à un deuxième niveau par le discours de l'analyse littéraire. Par la mobilisation des concepts de narrateur, de point de vue et de description, les animatrices ont découpé le texte et ont expliqué dans ces termes les raisons pour lesquelles il était aussi réussi. Elles ont ainsi opposé à la valeur de vérité mobilisée par Pedro une valeur « littéraire » qui était de l'ordre de la mise en forme du récit, et non pas de l'accord des faits à la « réalité ».

La troisième question soulevée est la mise en cause de la notion même d'écriture. Il y avait dans cet atelier d'écriture (aussi bien que dans l'atelier d'édition) une consigne constante d'écrire dans le sens de *produire*. Or, l'écriture visée était dans une certaine mesure une écriture maîtrisée, les exigences devenant de plus en plus spécifiques au fur et à mesure que les détenus s'engageaient dans l'activité. Cependant, ce jour-là Pedro m'avait donné deux textes (la chanson colombienne et « *Manos amarillas* ») formellement homologues, tous les deux propres, avec la même calligraphie soignée, comme s'il s'agissait de deux productions du même statut. Les

⁶⁸ Ces questions ont une large trajectoire dans les études littéraires, à partir des efforts des *formalistes russes* pour cerner la qualité proprement littéraire des textes, la « *littérarité* » selon Roman Jakobson (*Questions de poétique*, 1973).

attentes des animatrices- et mes attentes aussi- se sont vues frustrées par une autre idée de l'écriture, visiblement plus liée au travail de *graphisme*. Corriger était pour Pedro mettre au propre, écrire était aussi inscrire des mots sur une feuille, même s'il s'agissait d'une chanson populaire. Il est aussi possible que la production de Pedro ait été une réponse à son interprétation des attentes des animatrices, ou qu'il ait jugé mieux d'écrire quelque chose plutôt que de ne rien écrire. De toute façon, les conséquences théoriques de cette question ne sont pas négligeables : elle habilite une réflexion sur ce qu'écrire veut dire, et sur le fait que les différents acteurs peuvent signifier de plusieurs manières l'acte d'écrire (moi comprise). Il existait, pour Pedro, une forte valeur symbolique dans le fait d'inscrire un texte sur une feuille, et celle-ci au-delà de la nature de ce qu'on écrit. Le parallélisme formel entre les deux textes représente une mise en symétrie entre l'acte de créer un texte (l'inventer ; ou raconter un moment de la vie) et de copier une chanson. En fait, on pourrait avancer l'interprétation suivante : l'impératif d' « authenticité » ou de « biographie » de « *Manos amarillas* », qui a fait que Pedro ait été aussi réticent à réécrire et à changer la première version, relève de la même conception de l'écriture comme mécanisme de transcription que l'on trouve dans le cas de la chanson romantique : il s'agit de copier sur le papier ce qu'il a vu ou écouté.

De ces faits, se dégage une piste de réflexion sur le statut de l'écriture dans l'atelier d'écriture : loin de présupposer l'impératif de l'invention littéraire, l'écriture prend des formes diverses et elle est mise en rapport variable avec l'expérience. De fait, avancer l'idée de la fiction et démarquer l'écriture de l'expérience est, pour les animatrices, un des défis majeurs. Elles affirment sur leur travail que : « Le concept de fiction sera la ligne de démarcation, le lieu et l'outil où nous allons nous placer pour que l'atelier soit un atelier de récit et non pas un espace de catharsis »⁶⁹. Cette déclaration de principe est mise en œuvre dans leur façon de coordonner les échanges. Elle se voit notamment véhiculée dans l'insistance sur la différenciation entre les catégories d'auteur et de narrateur.

La relation entre fiction, expérience, et narration de l'expérience surgissait bien souvent à l'heure de travailler sur les textes personnels aussi bien que lors de la

⁶⁹ L'original en espagnol: *Ninguna calle termina en la esquina*. "El concepto de ficción va a ser la línea divisoria de aguas, el lugar y la herramienta desde donde vamos a pararnos para que el taller siga siendo de narrativa y no un espacio de catarsis."

lecture d'auteurs consacrés. J'entends à ce stade mettre en relation l'écriture de « *Manos amarillas* » avec un autre moment de la séance analysée précédemment, celle de la visite de l'écrivain Sergio O. Il y a eu pendant la séance une discussion où l'enjeu était très spécifiquement la relation entre l'écriture et l'expérience. Le début du chapitre lu du roman de Sergio O. était : « J'ai toujours été un bon joueur de football », lorsque l'écrivain affirmait être en réalité un mauvais joueur. Ce commentaire, salué par Maria Juana, dans la mesure où il aidait à souligner la distance entre les catégories d'auteur et de narrateur, a été repris par Miguel, un étudiant-détenu habitué de l'atelier. Il a fait une remarque qui m'a frappée comme inespérée. Alors que la conversation portait sur la possibilité de faire dans l'écriture ce qu'on est empêché de faire dans la vie (l'idée formulée était celle de l'écriture comme vengeance : écrire avec haine⁷⁰), il a dit ce qui suit : « Il n'est pas facile de tuer un personnage quand on pense à sa vie, à son quartier, où il y a des problèmes avec les flics. »⁷¹ L'opinion était partagée par plusieurs de ses camarades : il est plus difficile de raconter un crime lorsqu'on est en prison et qu'on est familiarisé avec la délinquance. Cela soulève des questions sur les contraintes à l'heure de s'exprimer, même s'il s'agit de l'écriture littéraire. Les conditions de production s'inscrivent en limitant le choix des sujets. Leur argument était le suivant : le lecteur qui sait que l'écrivain est prisonnier jugera le texte à partir de cette information, autrement que s'il lit le roman de Sergio O. Le jugement du lecteur potentiel est d'autant plus présent que l'écrivain est incarcéré, dans la mesure où la représentation du jugement du texte se transfère au sujet même qui écrit. Ce qui semble être un aspect mineur de l'écriture en général prend un autre sens s'il est resitué dans sa dimension politique : écrire en prison, écrire pour au moins être éventuellement lu, constitue une action qui s'effectue sous la marque du *stigmat*, selon la problématique de Goffman dans son ouvrage célèbre. La relation auteur-lecteur est imaginée comme étant de stigmatisation, de sorte qu'elle s'inscrit dans les décisions à l'heure d'écrire et de choisir, dans la mesure du possible, les formes de

⁷⁰ Gaston, un des étudiants-détenus dont j'aborderai la trajectoire dans le prochain chapitre, me disait dans un entretien (30 mai 2015) : « Aujourd'hui j'écris avec ça, avec colère, avec haine, avec tout./I : Pourquoi ?/ G : Pourquoi ? Je vais t'expliquer pourquoi. Parce que c'est tout ce que j'ai à l'intérieur et que je ne voudrais faire à aucune personne » (« *y hoy escribo también con eso, con todo, con bronca, con odio, con todo. Con todo./I: Por qué?/G: Por qué, yo te voy a explicar por qué. Porque es todo lo que llevo adentro y que no me gustaría hacerle a ninguna persona.* »)

⁷¹ Notes de terrain du 17 septembre 2014. L'original en espagnol: "Es difícil matar a un personaje, cuando uno piensa en su vida, en el barrio, donde hay problemas con la *cana*."

diffusion. Ainsi Gaspar, un étudiant-détenu vraiment prolifique, préfère publier après sa libération, car il ne veut pas être « l'écrivain prisonnier » mais un « écrivain » tout court. De même, tout ce qui se produit en prison agit d'une façon ou d'autre en relation au stigmaté. On peut, de ce fait, penser l'écriture dans ces contextes comme une stratégie identitaire de gestion du stigmaté. On verra cela plus largement lors de l'analyse du travail de l'atelier d'édition, où le but est de *sortir* une revue, aussi bien que dans l'analyse approfondie des trajectoires de détenus qui écrivent.

Le sujet sous-jacent à l'écriture de Pedro, de Miguel et de Gaspar est celui de la fiction et du rapport de l'écrit à la vérité *dans* les conditions singulières de production propres à la prison. La narration de certains actes semble y être moins malléable qu'à l'extérieur des murs, plus réfractaire aux manipulations propres à la fiction. Soit par l'impossibilité de représenter par écrit les faits, notamment les crimes, soit par l'exigence de « vérité » ou les contraintes imposées par des lecteurs potentiels, le signifiant « littérature » se constitue comme un champ de tensions considérable.

III. Discussion

L'analyse ci-dessus rend compte des rapports variés aux textes littéraires, aux savoirs véhiculés par ces textes, à la critique et à l'écriture littéraire. L'atelier d'écriture, même s'il était guidé par la parole des animatrices et qu'il était souvent assimilé à une structure scolaire, réussissait à se constituer en espace de discussion et de partage d'opinions, de textes et de lectures. Certes, la répartition de la prise de parole était inégale, et elle répondait majoritairement à la répartition inégale du capital culturel et à l'ancienneté dans le groupe : les participants plus anciens et ceux qui suivaient des études universitaires avaient tendance à monopoliser la parole beaucoup plus que ceux qui participaient depuis peu de temps et qui étaient à l'école primaire ou secondaire. Les animatrices travaillaient cependant pour que ces derniers s'expriment et pour que l'accès à l'audibilité fut le plus égalitaire possible. Elles démontraient une vocation d'écoute des plus silencieux qui n'était pas négligeable, ce qui permettait un degré d'hétérogénéité de perspectives et de points de vue. Cela se conjugue avec le contexte plus large du Centre Universitaire, qui se conçoit comme espace de liberté de circulation de la parole de tout-e-s ces membres.

Ainsi, dans les moments analysés, on a repéré une pluralité de manières de participer à la lecture et à l'écriture. En premier lieu, on trouve une approche qui peut être qualifiée de *désacralisante*, comme celle de José dans la séance de la nouvelle sur la vie de Marc Rothko. De ce moment, se dégage un questionnement des formes de canonisation d'une figure du monde de l'art, aussi bien que le postulat d'une mise en égalité de toutes les lectures. Ainsi qu'un peintre détenu n'est pas moins bon qu'un peintre consacré par la critique, un lecteur ignorant les références culturelles d'un texte n'en fera pas moins une lecture valide qu'un lecteur qui les connaît. Le geste est désacralisant dans la mesure où il laisse ostensiblement de côté les hiérarchisations et les processus de valorisation propres au monde de la culture pour établir un relativisme constitutif de toute production artistique et de toute lecture.

En deuxième lieu, le geste impliqué dans l'élaboration du « genre délictueux » est de l'ordre de la *contestation* ou de *l'opposition*. Il suppose la connaissance du genre policier, la maîtrise de ses présupposés pour arriver à en faire une critique pour ainsi formuler une théorie alternative. Ce geste implique, contrairement à la critique d'ordre désacralisant menée par José, de se positionner et d'agir dans les termes mêmes du champ de la théorie littéraire. On n'est plus face à une forme de dés-autorisation mais surtout face à une reformulation qui joue selon les règles du jeu de la critique littéraire.

En troisième lieu, les diverses remises en question de la catégorie de fiction comme constitutive de l'écriture littéraire parlent d'un rapport à celle-là qui diffère des impératifs classiques définissant la littérature. L'attention à la forme est donc subordonnée au besoin de vérité et à celui de rester fidèle aux faits, de sorte que la liberté thématique se voit conditionnée par des contraintes de l'ordre de l'expérience et d'autres propres à la situation d'emprisonnement. Ce rapport se rapproche (mais il n'est pas assimilable) à une conception plus politique de la littérature, qui se pense dans l'engagement et renie certaines idées dites « bourgeoises » sur l'art : l'idée d'un art autonome, qui est une fin en soi (relevant de l'esthétique idéaliste)⁷². On pourrait parler de littératures marginales dans la mesure où leur production se fraie un passage

⁷² Je garde le terme « bourgeois » pour rester fidèle au terrain, où la critique de « l'art bourgeois » est d'inspiration marxiste (plutôt des travaux sur l'art et la révolution de Trotski : L. Trotsky, *Littérature et révolution*, 1924).

dans les marges des voies légitimes de consécration et de diffusion, aussi bien dans le fait qu'elles soient écrites par des acteurs marginalisés.

Malgré les variations identifiées dans l'analyse de ces moments, on trouve une filiation dans une certaine résistance des détenus aux formes instituées de savoir et de lecture. Dans le contexte doublement⁷³ marginal de la prison, l'appropriation des textes, des consignes et des lectures proposés par les animatrices comporte dans tous ces cas une dimension critique. La question suivante que l'on peut se poser porte sur les causalités : peut-on établir une relation entre le caractère critique du rapport aux savoirs et le contexte carcéral ? Ou bien : pourquoi l'appropriation des savoirs semble être vécue comme plus polémique à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs ? Pour essayer de nous saisir de ces questions, le chapitre suivant portera sur les trajectoires biographiques des détenus enquêtés en profondeur. Cette perspective nous donnera un point de vue diachronique et nous permettra de comprendre quelques pistes d'analyse élaborées lors de l'observation ethnographique.

⁷³ Doublement parce que la prison met en marge (elle kidnappe les corps, les met hors de circulation) des vies qui étaient auparavant aux marges (de la ville, du marché de travail).

TROISIEME CHAPITRE

Usages pluriels de l'éducation : portraits de détenus

I. Les portraits

Les contraintes qui pèsent sur les détenus sont lourdes en prison. L'expérience de l'emprisonnement est de manière générale non voulue⁷⁴, bien qu'elle puisse constituer un risque propre à la « carrière » délinquante. Cependant, les rapports à la prison prennent des traits différents selon les cas. Je l'ai signalé dès le début : ma recherche vise à saisir les expériences diverses de la prison, et dans ce cadre à appréhender les usages pluriels de l'éducation. Pour ce faire, ce chapitre présente les portraits de trois détenus qui participent au CUD.

Pour penser ces rapports, je vais m'inspirer de la démarche de Corinne Rostaing dans son travail de 1997 *La relation carcérale. Identités et rapports sociaux dans les prisons de femmes*. L'auteure s'appuie sur la notion d'acteur de G. Mead, à la fois actant et agi⁷⁵, pour s'éloigner de la figure du détenu comme « objet passif », déposé dans une prison-lieu de contention des corps « inutiles » à la société. Rostaing affirme que :

Chaque individu ne dispose pas des mêmes atouts au départ. La maîtrise variable de la situation par les acteurs, l'inégale répartition des pouvoirs et des connaissances peuvent venir d'inégalités structurelles antérieures ou naître de la relation de pouvoir.

Ainsi, les détenus ne forment pas « une masse indifférenciée et agi » mais ils sont par contre « capables d'actions, parfois de stratégies, qui peuvent aller jusqu'à la remise en cause de l'ordre carcéral »⁷⁶. Cette capacité d'action sera conditionnée par leur trajectoire carcérale et leur parcours personnel.

⁷⁴ Gilles Chantraine distingue des trajectoires de vie (très minoritaires) où l'incarcération est décrite comme « volontaire » (Chantraine : 2004, 59). L'idéal type de « l'incarcération protectrice » décrit des cas où la prison constitue une amélioration d'une existence d'exclusion et d'une désaffiliation progressive. Même si ces cas sont importants parce qu'ils illustrent le caractère paradoxal de l'institution, ils concernent un groupe minoritaire

⁷⁵ Cité par Corinne Rostaing dans *La relation carcérale. Identités et rapports sociaux dans les prisons de femmes*. Paris, PUF, 1997.

⁷⁶ Op. cit. p. 14

Dans le même ouvrage, Rostaing modélise deux « logiques d'attitude » face à la détention, dans le but de « voir comment les détenus supportent leur vie sous contraintes carcérales »⁷⁷. Ces attitudes sont celle de la « participation » et du « refus ». La participation est adoptée par les détenus qui s'engagent dans la vie en prison, suivent les règles, les activités proposées (de formation, de travail, de loisirs, etc.), etc. Il s'agit, pour Rostaing, « d'inverser, au moins partiellement, le sens de l'épreuve ». Le refus se caractérise justement par la participation nulle ou réduite à la vie en prison, par la retraite en soi-même, l'attitude dépressive ou la rébellion. L'auteure inclut dans cette catégorisation les stratégies d'adaptation à l'institution psychiatrique mentionnées par Goffman dans *Asiles* : l'« intransigeance » et le « repli sur soi même » correspondraient à l'attitude du refus, tandis que l'« installation » et la « conversion » seraient des attitudes de participation. Enfin, Rostaing établit, d'un côté, une correspondance entre l'assomption de la sanction imposée, la responsabilisation sur le délit reproché, et la logique d'attitude adoptée : la participation serait ainsi plus forte si la peine est acceptée. De l'autre, elle établit une relation entre « la trajectoire sociale, familiale et personnelle » des détenus et l'adoption d'une logique ou de l'autre : il y aurait une inégale répartition de « moyens culturels pour renverser le sens de l'épreuve ». Enfin, l'administration pénitentiaire définit institutionnellement la figure du « bon détenu » comme celui qui suit la logique de participation.

Cette catégorisation des rapports à la prison s'avère pertinente comme point de départ pour analyser les usages que les détenus font du Centre Universitaire de Devoto. En tant qu'idéaux types, ils servent moins à classer les gens qu'à offrir des outils dynamiques pour modéliser la réalité. On pourrait affirmer *à priori* que le fait de participer à une activité offerte par le CUD (quelle qu'elle soit) implique déjà une logique d'attitude participative. De fait, le choix d'étudier est, selon Rostaing, un des principaux traits de cette logique. On verra par la suite que l'analyse des cas réels de ces détenus brise d'une certaine manière la catégorisation présentée par l'auteure, aussi bien que les stratégies d'adaptation définies par Goffman. Les récits des détenus contredisent également l'attente selon laquelle une logique de participation

⁷⁷ Op. cit. pp. 147-162

aux activités éducatives serait une attitude acceptée et même encouragée par le personnel pénitentiaire.

Dans le présent chapitre j'entends dessiner des portraits de détenus rencontrés dans le CUD. Les matériaux sur lesquels se basent les portraits sont les entretiens semi-directifs, des conversations informelles et l'observation participante. Dans son ouvrage Rostaing défend que le rapport qu'entretient le détenu à l'égard des actes qui lui sont reprochés et de la sentence est d'une importance radicale pour comprendre le rapport avec l'enfermement. A cet égard, il me faut faire la spécification suivante en relation aux entretiens et aux rapports que j'ai établi avec les enquêtés. D'abord, je n'ai pas eu accès aux dossiers pénaux des détenus. Même si je suis de l'opinion de Rostaing sur ce point, j'ai décidé de ne pas non plus demander directement le délit imputé aux enquêtés, et ceci pour les raisons suivantes : en premier lieu, mon objet de recherche n'était pas directement lié au délit, mais aux expériences éducatives. Je me suis par contre intéressée aux statuts de prévenu ou de condamné des détenus, aussi bien qu'à la longueur de la peine, variables qui me semblaient indispensables pour l'engagement dans les activités éducatives. En deuxième lieu, il y avait dans le CUD une sorte d'accord tacite entre les enseignants et les détenus sur la liberté de parler ou bien de garder le silence quant aux crimes imputés. L'idée sous-jacente était celle de la démocratisation de l'accès à l'éducation ; les rôles qui prévalaient étaient ceux d'étudiants et d'enseignants, ou même de camarades en pied d'égalité, de sorte que l'identité de « détenu » était en arrière-plan. En tant qu'ancienne animatrice, participante à cette logique, j'ai choisi de maintenir cet accord. Par conséquent, les délits dont j'ai eu information sont ceux qu'on a bien voulu me raconter.

Les portraits qui vont suivre ont pour but l'étude de cas d'individus qui ont eu recours à l'université en prison. L'objectif est d'illustrer la pluralité d'usages de l'éducation dans le CUD. Le choix a été conditionné pour partie par le pouvoir d'illustration des cas et pour partie par la diversité de profils, en ce qui concerne le parcours éducatif tant en prison qu'à l'extérieur. De ce fait on aura affaire directement à des détenus-étudiants. Il a été difficile de mener des entretiens avec les participants non-étudiants, à cause des limitations d'ordre temporel (se référer au chapitre 1). Leurs avis et opinions seront pourtant restitués dans la deuxième partie de ce chapitre. Il est important de souligner encore une fois que ce qui m'intéresse est le

fonctionnement du CUD dans son ensemble et les façons dont les détenus s'y prennent, ce qui excède amplement l'inscription et la participation aux cursus universitaires. Revenant à la dichotomie refus-participation, il est indispensable de signaler aussi que ce travail prend comme objet le CUD, et que la totalité des observations et des entretiens ont été menés dans cet espace particulier de la prison de Devoto. Cela veut dire que les détenus rencontrés étaient, dans leur totalité, des individus « participants » dans la mesure où, en gros, ils ont eu l'initiative d'entreprendre des activités éducatives. Les caractéristiques du terrain et de la construction de l'objet ont mis de côté le reste de la population du Centre Pénitentiaire.

Pourquoi peut-on dire que « descendre » au CUD relève d'une attitude de « participation » ? Parce que, tout d'abord, cela implique de *s'informer* de son existence et des activités disponibles. S'informer, selon les enquêtés, implique d'« être ouvert à l'information ». L'arrivée à la prison est marquée par un bombardement d'information sur l'organisation de la vie en détention. Dans un premier entretien, ils sont informés de l'offre éducative et de formation, qui comprend le CUD. Déjà à l'intérieur, la diffusion de l'information est faite par les détenus représentants de chaque faculté, qui collent des affiches dans les panneaux des modules et qui s'occupent de prendre contact avec, au moins, un détenu de chaque « *pabellón* », pour que la transmission d'information de bouche à oreille arrive le plus loin que possible. Cependant, ces mesures ne servent à rien si les détenus « ne veulent pas lire ni entendre ». Ceux qui de fait décident de s'inscrire- notamment mes enquêtés- sont d'avis que « l'information est là ; celui qui ne veut pas entendre n'entend pas, celui qui ne veut pas lire ne lit pas ».

Ensuite, l'attitude de participation s'exprime dans l'effort impliqué dans le processus d'inscription, décrit par les responsables comme lourd et « à contrecourant » des rythmes de vie en détention. Les démarches d'inscription s'avèrent davantage difficiles pour les détenus de nationalités autres qu'argentine⁷⁸. Ces derniers sont obligés de valider leurs diplômes d'école secondaire du pays d'origine, ce qui suppose souvent d'écrire à la famille, trouver les documents, les faire officialiser, les envoyer par voie postale, qu'ils traversent la bureaucratie interne de

⁷⁸ Le nombre d'étudiants et non étudiants de nationalité étrangère qui participent à la vie du CUD est élevé ; par rapport à la population pénitentiaire totale, ils sont surreprésentés et occupent des fois les fonctions de représentants internes des facultés ou des ateliers.

l'établissement et qu'ils soient trouvés valides. Si ces démarches sont décourageantes pour tout étudiant étranger, elles le sont d'autant plus si l'étudiant est détenu. Il va de soi que bien souvent les documents n'arrivent pas à temps pour la période d'inscription.⁷⁹

Au terme du processus d'inscription, les détenus doivent se confronter au jour le jour aux entraves déjà mentionnées, liées aux autorisations pour sortir de la cellule et être « transférés » au CUD. Le sentiment général est que, du côté de l'établissement, l'éducation universitaire est plus un privilège qu'un droit. Il en résulte que la décision de participer à la vie du CUD exige de la part des détenus un investissement important en temps, ressources et stratégies vis-à-vis du personnel pénitentiaire (de sécurité mais aussi d'éducation). De ce fait on peut affirmer que la logique d'attitude est celle de participation. Il est cependant difficile de raccrocher les usages du CUD à cette logique et de l'opposer à celle du refus. On verra par la suite que les cas réels complexifient le schéma élaboré par Rostaing.

I.1. L'éducation comme rupture

Pendant la période de terrain en 2014, j'ai rencontré de nouveau Miguel, un détenu avec qui j'avais fait connaissance en 2012, en tant qu'animatrice. Figure charismatique du CUD, il avait passé 17 de ses 36 ans à entrer et sortir de différents centres de détention pour mineurs et adultes. Il venait d'un complexe résidentiel marginal de la banlieue ouest de Buenos Aires, célèbre pour ses hauts taux de violence et de pauvreté. Avant d'arriver au centre pénitentiaire Devoto, il avait vécu dans plusieurs prisons fédérales et départementales. Avec une trajectoire scolaire courte et interrompue, il avait fini par terminer l'école en prison pour ensuite y entreprendre ses études universitaires. Son transfèrement à la prison de Devoto avait été effectué à sa demande afin de pouvoir commencer des études de licence. Il racontait que les pénitentiaires avaient accepté le transfert un peu contre leur gré : « va-t-en avec les petits gauchistes du CUD ».⁸⁰

⁷⁹ Les détenus de nationalité étrangère sont surreprésentés dans le CUD par rapport au reste de la prison. On pourrait s'interroger sur la signification de cet espace pour eux. D'une façon très exploratoire, dans un entretien avec deux détenus colombiens, ils m'ont dit que la discrimination liée à l'origine était moins forte que dans les « *pabellones* ».

⁸⁰ Trad. « *Andate con los zurditos del CUD.* »

La peine de trois ans qu'il accomplissait était en train de finir. En vue de sa libération imminente, il affirmait que cette fois il ne pensait pas à se remettre à la délinquance- il avait, selon lui, une vraie « carrière » et une réputation de voleur, confirmée par trois incarcérations pour vols à main armée. Il disait que la dernière incarcération lui avait permis de changer et que, même s'il n'osait pas promettre à sa mère qu'il allait changer parce qu'elle n'allait jamais y croire, l'éducation représentait pour lui « une deuxième mère ». La prison lui avait « fait voir les choses d'une autre façon », il sentait qu'il s'y « est formé pour la première fois de [sa] vie ».

Le « fameux » Miguel était non seulement étudiant d'Administration et de Lettres, mais il participait assidument aux ateliers d'écriture et d'édition. La revue *La Resistencia* comptait plusieurs articles signés de son nom : des poésies, contes, paroles de chanson, articles de dénonciation et d'actualité. Il était aussi chanteur, leader du groupe de *cumbia* de Devoto, « *Portate Bien* » (« Tiens-toi bien »). Il avait adopté la pratique de la musique et de l'écriture en prison. Avec une personnalité joyeuse et extravertie, il semblait être dans son élément dans le CUD. Cependant, son attitude avait changé de 2012 à 2014, à cause des enjeux de sa libération. En mars 2014 il avait commencé à bénéficier de sorties transitoires. Les allers-retours entre son quartier et la prison étaient un objet constant de ses conversations et de ses textes. Il se trouvait coincé entre le monde intra-muros et l'extérieur. Ayant vécu une expérience éducative ressentie comme amplement transformatrice, il déclarait avoir perdu sa place : « Quand je sors je n'ai plus de langue ; je ne peux pas parler dans le quartier comme je parle avec toi, je ne suis ni d'ici ni de là-bas. »⁸¹.

La situation de Miguel est révélatrice, d'une part, de la mission transformatrice de la prison. Dans un article particulièrement encourageant sur la construction de la notion de « prisonniers », Antoinette Chauvenet déconstruit les formes par lesquelles les individus incarcérés sont réduits à la catégorie de « prisonnier » ou de « détenu » : « ils peuvent subir un processus de désobjectivation, de perte de repères et de perte d'identité, ainsi qu'un processus de singularisation. »⁸² L'incarcération est une atteinte à l'identité dont personne ne reste indemne. Les transformations et les modes

⁸¹ De l'atelier du 17 septembre 2014. L'original en espagnol : «*Cuando salgo me quedo sin lengua; no puedo hablar en el barrio como hablo con vos ; no soy de acá ni de allá.*»

⁸² A. Chauvenet « "Les prisonniers", construction et déconstruction d'une notion », *Pouvoirs* n° 135, nov. 2010.

d'ajustement propres à la vie en prison répondent principalement au besoin d'auto-préservation dans un milieu menaçant : « Le but premier et concret de l'organisation carcérale, tout en protégeant un temps la société des délinquants, est sa propre conservation. Cette involution des buts de l'appareil a pour effet en retour de faire de l'autoconservation de chacun un objectif central. »⁸³ Il s'ensuit que, lorsque le détenu se prépare pour sa libération, il peut ressentir une malaise provoqué par le déphasage entre les dispositions adoptées en prison et la « réinsertion » dans la vie « normale ».

C'est le cas de Miguel quand il affirmait se sentir « torturé » par sa situation, qui lui faisait peur. Le cas de Miguel est intéressant pour penser les formes d'adaptation à la prison et ses effets sur l'identité des détenus. L' « autoconservation » à laquelle fait référence Chauvenet peut prendre beaucoup de formes différentes : le repli sur soi et le recours à l'auto-défense sont les attitudes les plus souvent repérées dans le discours des détenus pendant mon terrain, en concordance avec d'autres travaux sur la vie en prison. La rébellion directe est toujours présente dans l'imaginaire, mais elle s'avère sans issue sur le long terme. L'engagement dans des activités multiples serait l'attitude la plus convenable dans la mesure où elle sert à combattre la solitude et le temps vide de l'incarcération, aussi bien qu'à donner un sens positif à l'expérience. On pourrait placer l'attitude de Miguel dans cette dernière logique. En plus d'avoir subi une sorte d' « inhibition de la vie d'avant »⁸⁴ par les processus de désobjectivation propres à l'incarcération, il a trouvé dans le parcours éducatif une forme efficace de « tenir » et de « prendre sur soi »⁸⁵. Bien qu'il ne s'identifie pas (totalement) avec la catégorie d'« étudiant », ses études étaient constitutives de son identité, éléments essentiels dans la conscience de transformation de soi.

Le profil de Miguel se rapproche de celui de la population carcérale en générale : enfance de privations, trajectoire scolaire initiale courte, contact précoce

⁸³ *Ibid.* p. 46.

⁸⁴ Mémoire de M2 de T. Ducloux, *Entre survivance et compensation : recours et pluralité des usages du religieux dans le processus de détention*. Paris, EHESS, 2013. Citation complète : « Au regard de ce qu'apporte le terrain, il semblerait que la détention inhibe la vie d'avant, c'est-à-dire, tout un ensemble de dispositions à faire, à penser, à sentir, en contredisant les socialisations secondaires selon plusieurs grands mouvements : l'extraction de vie, l'incertitude généralisée, la stigmatisation et les injonctions à la normalité. Le fantasme de l'institution totale est la transformation des individus. » p. 29

⁸⁵ A. Chauvenet. *Art cit.* p. 48

avec la délinquance et la prison, récidive. Autrement dit, le profil de Miguel s'éloigne de celui d'un étudiant. Quand il affirmait qu'au moment de sa libération il n'avait plus de place dans le monde, qu'il n'avait plus de langue, il ne se référait pas tant à la violence « classique » de la prison, qu'au fait d'en sortir avec « une façon différente de s'exprimer et de penser » qui lui rendait difficile le « retour au quartier ». En tant que récidiviste, il connaissait déjà les enjeux de la libération. Il affirmait pourtant n'avoir pas eu de problèmes de cette nature dans le passé. Pendant la période de l'enquête, il ne pouvait pas retourner au quartier et dire qu'il avait changé, qu'il voulait poursuivre des études et trouver un travail. Son sentiment d'impuissance et d'incompréhension se doublait au retour des sorties transitoires, quand il reprenait les activités du CUD, les ateliers et les séminaires de licence, sans pouvoir leur donner du sens de l'autre côté des murs.

L'histoire de Miguel crée une dissonance avec les travaux sur la prison qui s'attèlent à la rupture intra et extra muros. Certes, il y a plein de trajectoires où l'incarcération est un moment de rupture, qui marque un avant et un après de la vie. Une grande part de la sociologie classique de la prison renforce la coupure entre l'intérieur et l'extérieur de la prison, soit par le choix de restreindre l'objet aux rapports qui se tissent à l'intérieur des murs, soit par la réduction de la vie au moment de l'incarcération. La sociologie de l'expérience carcérale telle qu'elle est formulée par Gilles Chantraine et Corinne Rostaing nous invite à penser à la détention comme un moment spécifique d'une trajectoire de vie plus large ; c'est depuis cet angle qu'on peut mettre en cause, au moins partiellement, l'idée que la détention constitue une espèce d'exception, et qu'elle inaugure une vie nouvelle. En fait, dans le récit de vie de plusieurs détenus on peut voir comment la prison constitue une possibilité réelle dès un très jeune âge. Chantraine le dit dans les termes suivants : « L'incarcération ne vient pas consacrer une faute qui marquerait l'accès à un sentiment de culpabilité et le début d'une préparation à une réinsertion quelconque, elle vient plutôt prolonger une trajectoire de galère »⁸⁶.

Dans le terrain que j'ai mené, le passage en prison s'inscrit dans cette expérience. Pour une grande partie de la population pénale du CUD, dont Miguel, la

⁸⁶ G. Chantraine, « Prison, désaffiliation, stigmatisme, l'engrenage carcéral de l' « inutile au monde » contemporain », *Déviance et Société*, 2003/4, vol27, p 370.

prison n'était pas tant un « point aveugle », face cachée de la société qu'un futur possible et envisageable. Parce qu'un ami, un voisin ou un membre de la famille a été détenu, la prison est présente dans la vie quotidienne des groupes marginaux depuis l'enfance. Javier Auyero, un sociologue argentin qui a fait de nombreuses ethnographies dans le « *Conurbano bonaerense* » (la banlieue de la ville de Buenos Aires), le corrobore dans son étude *Violencia en los márgenes* :

Vu qu'ils sont nombreux les époux, épouses ou compagnes, fils et filles, pères ou mères, oncles et tantes, qui sont incarcérés, la prison est devenue une institution de la vie quotidienne de ce [le quartier où le travail de terrain a été mené] et plein d'autres territoires de relégation urbaine.⁸⁷

Miguel parle de la prison dans ces termes : son incarcération a été vécue comme faisant partie de son « destin » et de celui de ses camarades. Si l'on suit les idéaux types proposés par Gilles Chantraine (2004a, p. 14), il s'agirait d'une incarcération « inéluctable », « aboutissement d'une trajectoire de galère ». Dans ce sens, lors d'une séance de l'atelier d'édition, Miguel affirmait : « La première maison du pauvre est le bidonville, la deuxième est la prison »⁸⁸. Je suis restée ce jour-là pour le déjeuner. Miguel s'est connecté sur Facebook et m'a montré une photo de son groupe d'amis du quartier. Ils étaient une douzaine de jeunes hommes. Un par un il m'a raconté leurs histoires : « décédé, décédé, décédé. A Marcos Paz, Devoto, celui-là je ne sais pas »⁸⁹ ; la moitié d'entre eux avait perdu la vie suite à des affrontements contre la police et d'autres groupes armés, l'autre moitié était en prison.

On peut voir par l'histoire de Miguel que le moment de rupture pour lui n'a pas été l'incarcération. C'était plutôt l'éducation, le fait d'avoir terminé l'école et commencé l'université, qui a été vécu comme un véritable tournant. Ce qui l'empêchait de retourner dans son quartier, de « parler » aux camarades, était le fait de se sentir en marge du groupe d'origine. La figure de « transfuge de classe »⁹⁰, fournie par

⁸⁷ Traduction personnelle. J. Auyero et M. F. Berti. *Violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Katz, 2013. P. 88-89

⁸⁸ Notes de terrain du 4 septembre 2014. L'original en espagnol: « *La primera casa del pobre es la villa. La segunda, la cárcel.* »

⁸⁹ Notes de terrain du 11 septembre 2014: « *Difunto, difunto, difunto. En Marcos Paz, en Devoto, este no sé qué se hizo.* »

⁹⁰ Je suis consciente des limites de la figure de transfuge de classe en deux aspects : l'un, théorique, causé par le caractère déterministe du terme, et critiqué par Bernard Lahire qui choisit de parler d'un « système de dispositions plurielles » chez l'être humain et qui lui permet de s'adapter ; le deuxième,

Bourdieu, peut nous donner des pistes pour analyser le décalage identitaire expérimenté par Miguel. Lors de sa sortie il se sentait pris dans un conflit d'appartenance : en marge du groupe d'origine face auquel il ne pouvait plus se présenter comme « voleur » et faire appel à un ethos délinquant pour lequel il était « célèbre », il ne trouvait, non plus, un « groupe d'accueil » à l'extérieur des murs. L'accroissement du capital symbolique n'a pas été accompagné d'un changement au niveau économique ; ex-détenu et habitant d'un quartier « marqué », le double stigmaté d'être passé par la prison et d'être ainsi domicilié lui rendait difficile l'acceptation sociale et la recherche d'un emploi. Finalement, le seul groupe dont il se réclamait était celui des étudiants du CUD, « *villeros* » (habitants des bidonvilles) et étudiants.

Il se peut qu'on interprète cette situation comme relevant du processus que Goffman décrit comme *asilation*, qui comporte la *déculturation* et l'intégration à une culture carcérale. Parallèlement, on peut évoquer le concept de Clemmer (1958) de *prisonnerisation*. Ce processus implique l'acceptation du rôle de prisonnier et l'adoption des dispositions propres à la *sous-culture* carcérale : les modes de s'habiller, de manger, de dormir, de travailler, de parler, etc. Ces deux auteurs s'accordent sur le fait que le passage par la prison transforme les individus à telle point que la réinsertion devient problématique. Si l'on revient à la vie de Miguel, son discours était structuré par l'opposition dedans-études-travail / dehors-délinquance-déphasage. Quand il racontait sa dernière permission de sortie, il disait :

Pendant la nuit j'ai eu une idée, tu vois, et je me suis levé pour la noter, mais il n'y avait aucun crayon dans la maison, aucun crayon.

Ou encore :

Qu'est-ce que tu veux, que j'aïlle chez moi et commence à parler aux gars du marxisme, de l'exploitation ? Je ne peux pas faire ça, ils me tuent, ils rient ; là-bas je suis un voleur.⁹¹

méthodologique, effet des caractéristiques d'un travail de terrain limité dans le temps, ce qui a empêché un suivi longitudinal de la trajectoire de Miguel après sa sortie.

⁹¹ Notes de terrain du 4 septembre 2014. L'original en espagnol : « *A la noche tengo una idea, viste, y me levanto para anotarla, pero no había ni un fibrón en la casa, ni uno* » / « *y qué querés, que vaya a la plaza y empiece a hablarle a los pibes del marxismo, de la explotación? No puedo, me matan, se me cagan de risa; allá yo soy ladrón* »

Comme plusieurs de ses camarades, la nouvelle identité forgée dans le centre universitaire s'insère dans une logique de conversion qui trouve très difficilement une continuité à l'extérieur. La façon dont Miguel a vécu l'intégration dans la prison de Devoto, par le biais du CUD (il avait été initialement « transféré » d'un autre établissement, Ezeiza, pour commencer ses études), l'a éloigné de sa vie antérieure. C'est dans ce sens que je faisais appel aux concepts de Goffman et Clemmer.

Cependant, on a vu que le CUD est justement un espace qui est défini d'abord par sa différence avec le reste de l'institution. La nourriture, les façons de parler, de circuler dans l'espace et les relations interpersonnelles rompent avec les logiques de la prison. Les détenus qui participent à la vie du CUD revendiquent cette différence, qui constitue le noyau de toute valorisation positive. Il est de ce fait problématique de parler d'*asilisation*, même si dans le cas de Miguel le CUD réveillait en lui le « désir de retour » et la peur de sortir. On pourrait même repérer des actes de *des-asilisation* : sortir de l'architecture individualisant de la cellule, lire et parler des choses diverses, avec une langue différente à celle des modules, rencontrer des gens de l'extérieur (exceptés les professionnels qui travaillent en prison), tout cela fonctionne comme *break* de la vie des « *pabellones* ». Ce qui est intéressant pour les étudiants inscrits dans les cours de licence comme Miguel est que la *descente* au CUD ne s'agit pas d'une exception sinon d'une activité quotidienne. Régulièrement, de 9 à 18 heures, s'il ne devait pas travailler, il restait au CUD. C'est pour cela que l'expérience de la prison avait pour lui un volet positif : celui d'une reconfiguration identitaire valorisante, même si elle entraînait en conflit avec sa trajectoire.

1.2. L'éducation comme occupation du temps

Juan a une trajectoire de vie bien différente à celle de Miguel. Issu d'une famille de classe moyenne dans la province de Santa Fe (Argentine), il parlait de sa vie quotidienne en ces termes : « j'habite seul mais tous les jours on se réunit avec la famille pour le déjeuner à la maison de mes parents qui habitent à 200 mètres. »⁹² Il parlait en temps présent, ce qui m'a frappé parce qu'il habitait dans le centre pénitentiaire Devoto depuis deux ans et huit mois. Grande et discret, 51 ans, il était « *primario* », ce qui veut

⁹² Entretien du 22 avril 2015: « *Tengo 51 años, soy argentino, vivo solo pero todos los días nos juntamos con la familia a comer a la casa de mis viejos que viven a dos cuadras* ».

dire que c'était là sa première incarcération. Il était aussi prévenu, attendant toujours son procès qui était constamment reprogrammé.

Quant à sa formation, il avait fait l'école dans sa ville natale et a ensuite suivi des études post-baccalauréat (BAC+3). Il détenait une licence professionnelle d'Analyste concepteur des systèmes d'informations. Je l'ai rencontré en 2013 parce qu'il était un participant actif de l'atelier d'écriture. Au CUD il suivait les cursus d'Economie et de Sociologie, aussi bien que les ateliers de Philosophie et Histoire. Il affirmait se sentir plus à l'aise avec la comptabilité et les nombres qu'avec la langue et les sciences sociales, mais attiré par un cours obligatoire d'initiation aux sciences sociales il s'est rapproché de la Sociologie et tenté par un camarade il a commencé l'atelier d'écriture :

L'atelier d'écriture m'a encouragé à commencer à écrire. Je n'écrivais pas avant. A l'école primaire et secondaire j'avais du mal pour le castillan, je ne comprenais pas, j'aimais tout ce qui était comptabilité et nombres. J'ai toujours été lecteur, les 8 mois avant de descendre [au CUD] je lisais beaucoup, mais écrire, jamais.⁹³

A ce moment-là, il écrivait des textes de fiction, des comptes rendus pour la faculté et des lettres :

Les lettres c'est autre chose. Au debout nous n'avions pas de téléphone pour recevoir des appels et j'écrivais des lettres à tout le monde. Comme je suis "primario", mes amis et ma famille ne connaissaient pas la prison, elle leur était étrangère. En plus on arrive avec une image de la prison des films ou de la télévision et tout d'un coup tu trouves ça [il signale l'espace, en général], quelque chose que, dehors, personne n'imagine. Tu rencontres des gens bien, des professeurs qui viennent de l'extérieur pour donner des cours *ad-honorem*, des camarades.⁹⁴

⁹³ Entretien du 22 avril 2015. "El taller de narrativa me sirvió para animarme a empezar a escribir. Yo no escribía antes, nada. En el primario y el secundario me costaba castellano, no entendía, me gustaba todo lo que era contabilidad y números. Siempre fui lector, esos 8 meses antes de bajar leía mucho, pero nunca escribía."

⁹⁴ Ibid. "Otra cosa son las cartas. Al principio no teníamos teléfono para recibir llamadas y escribía cartas larguísimas a todo el mundo. Como yo soy primario, mis amigos y mi familia no conocían lo que era la cárcel, les era ajeno. Además uno viene con una imagen de las películas o de la televisión de lo que es la cárcel y de repente te encontrás con esto (señala el lugar), algo que afuera nadie se imagina. Te encontrás con gente buena, profesores que vienen de afuera *ad-honorem* a dar clases, compañeros."

Le CUD était son lieu de sociabilité, l'endroit qui rendait plus tolérable l'expérience sordide de la prison. En 2014 il avait été transféré deux mois à la prison de San Nicolas, qui était plus proche de sa ville d'origine et de sa famille ; là-bas il avait quand même tout mis en œuvre pour retourner à Devoto le plus rapidement possible. C'était à partir de cette expérience qu'il construisait le CUD comme lieu d'exception : à San Nicolas il ne pouvait sortir de sa cellule que deux heures par jour, le reste était du temps vide, sans aucune activité. Par contre, « ici [au CUD] on se sent en milieu libre, on ne parle pas *tumbero* »⁹⁵. Il y avait également accès à Internet, « ce qui est illégal », donc il pouvait se connecter avec ses proches via Facebook. En somme, la description que Juan faisait du CUD était aux antipodes de ce qu'il avait imaginé de la prison : les liens interpersonnels étaient souvent d'amitié et de camaraderie, il avait accès à des moyens de communication ailleurs interdits, il se sentait moins conditionné par les prohibitions qui pesaient sur le corps que dans les autres espaces de la prison, notamment les « *pabellones* ». De plus, il se sentait partie de la construction d'un Centre Universitaire différent de la vie carcérale :

Quand j'ai commencé à venir au CUD il y avait les vieux du CUD qui faisaient *rancho* chacun de son côté. Ils n'incluaient pas les nouveaux, ils se méfiaient des nouveaux. Après avec Walter et Gaspar on a commencé à faire les guides touristiques, à montrer aux gens les choses qu'ils pouvaient faire et comment les faire, à informer.⁹⁶

Le *rancho* est, dans le monde carcéral argentin, le noyau d'appartenance au quotidien ; souvent imposé par la proximité physique (compagnons de cellule et de *pabellón*), les membres d'un *rancho* mangent ensemble et s'organisent pour les tâches ménagères. L'organisation sert comme espace de soutien et d'auto-défense. Même si le *rancho* ne comporte pas forcément une connotation négative, « faire *rancho* » se réfère à une attitude de ségrégation entre les groupes. La conquête de décroisement que Juan s'attribue à lui-même et à ses camarades contribue à la définition du CUD comme espace opposé au reste de la prison, où même la logique nucléaire du *rancho* perd sa force.

⁹⁵ Ibid. « *Acá uno se siente en la calle. No se habla 'tumbero'* ».

⁹⁶ Entretien du 22 avril 2015: « *Cuando empecé a venir al CUD estaban los viejos del CUD que hacían rancho cada uno por su lado. No incluían a los nuevos, te recelaban por ser nuevo. Después con John y Waikiki empezamos a hacer como guías turísticos, mostrarle a la gente las cosas que podían hacer y cómo hacerlas, dar información.* »

Pour tout cela, quand il y a commencé à participer à la vie universitaire, il n'est jamais retourné en arrière :

Je suis ici de 9 à 18 heures. Je descends tous les jours, même si je suis fatigué le matin, si je n'arrive pas à prendre une douche avant le comptage, je descends. Ici le temps passe plus rapidement. Je vais également aux ateliers d'histoire et de philosophie, en plus de mes matières.⁹⁷

Il a entendu parler du CUD par le bouche-à-oreille, et il a mis huit mois pour commencer à descendre (« il m'a fallu huit mois pour descendre »). De même que pour la plupart des enquêtés, le temps de l'arrivée en prison a été particulièrement instable au niveau psychologique, identitaire, temporel et géographique. A ces difficultés se sont ajoutées les démarches de légalisation du diplôme d'études secondaires, qui prennent un temps considérable. Après ça, ses jours se déroulaient presque uniquement dans les locaux du CUD. Descendre au CUD est devenu pour lui une habitude : « je me suis fait une habitude de descendre. Même si je suis fatigué et que je pourrais descendre à midi, je viens à 9 h. ». La plupart de son temps éveillé, il le passe dans cet espace, qui est au centre de son expérience carcérale.

Alors, si l'on s'interroge sur l'usage que Juan fait du CUD, il semble que, principalement, il se situait dans une logique d'occupation du temps. Les activités auxquelles il participait, les savoirs qui y circulaient, revêtaient une importance secondaire par rapport au fait d'y être et d'y passer le temps. Fanny Salane, dans son ouvrage *Etre étudiant en prison* (La documentation française, 2010), parle d'une « logique occupationnelle des activités éducatives et culturelles ». L'idée serait que les activités servent plutôt à l'insertion dans la vie carcérale qu'à la réinsertion. De fait, dans le discours de Juan on trouve constamment le besoin de faire face à l'ennui: il étudie « pour passer le temps », « pour ne pas penser à la liberté »; il écrit « parce que ça m'entretient ; avant, je dessinais ». L'ennui était pour Juan la première cause pour laquelle il suivait les formations et les activités. Manque de projet à long terme, les études servaient à faire face au « temps vide » de la prison.

⁹⁷ *Ibid.* "Acá estoy desde las 9 a las 18. Bajo todos los días, incluso si estoy cansado a la mañana, si no llego a bañarme antes del recuento bajo. Acá se pasa más rápido el tiempo. Voy a los talleres de Historia y de Filosofía también, además de las materias."

Le cas de Juan n'était pas unique, plusieurs des enquêtés affirmaient s'être inscrit par ennui. Ce qui est pourtant intéressant dans le discours de Juan est le manque presque total de valorisation du CUD comme lieu de circulation et de création de savoirs (comme institution universitaire, en fin de compte), alors qu'il était étudiant de deux formations, aussi bien que participant actif des ateliers. Pendant les journées d'observation, j'ai vu son engagement à l'atelier d'écriture : il était prolifique, un des seuls à corriger ses textes d'une séance à l'autre, il m'en a fait lire quelques-uns (qui d'ailleurs étaient, à mon avis, réussis) pour que je fasse une critique. Cependant, à l'heure de parler de son écriture, il affirmait, sans fausse modestie ni arrogance, le faire pour « passer le temps ». Cette situation sert à penser l'importance de l'expérience vécue du temps carcéral. « Du temps infligé dans sa nudité, tel est le cœur de la peine sociale-carcérale »⁹⁸ : l'impuissance, l'incertitude et l'attente généralisée surplombent l'ensemble de la vie quotidienne, et apparaissent dans les récits des détenus comme une grande cause d'angoisse. Pour Juan, étudier servait à mettre à distance l'incertitude sur le moment de la sortie. Contrairement à une idée de peine fixe et mesurable en jours, mois et années, le temps de peine est toujours incertain, davantage pour les prévenus (les détenus non-condamnés, qui constituent 61,1% de la population pénitentiaire argentine, chiffres de la PROCUVIN⁹⁹) comme Juan. Vu par ce prisme, étudier « pour ne pas penser à la liberté » s'inscrit comme une raison majeure et pleinement cohérente dans l'économie du temps carcéral.

Dans ce sens, l'organisation temporelle du CUD bénéficie d'une certaine autonomie : le calendrier d'activités est programmé entre les détenus et les acteurs non pénitentiaires (enseignants, bénévoles, militants), l'avis conforme de l'administration étant souvent postérieur. Participer au quotidien de la vie du CUD habilite la possibilité de prévoir l'organisation de la journée, de la semaine et même du mois. Certes, les irrptions d'événement imprévus ne sont pas exclus ; dès l'éventualité- improbable, mais toujours possible- d'une perquisition des locaux jusqu'à un appel à sortir de cours pour des raisons d'ordre divers, la présence de

⁹⁸ G. Chantraine, « Prisons, désaffiliation, stigmates. L'engrenage carcéral de "l'inutile au monde" contemporaine ». *Déviance et société* 2003/4, n° 27.

⁹⁹ "Procuraduría de violencia institucional." Information de juillet 2016, consulté en ligne le 23 août 2016 en : <http://www.mpf.gob.ar/procuvin/files/2016/08/Reporte-de-informaci%C3%B3n-Poblaci%C3%B3n-penal-Julio-2016.pdf>

l'arbitraire fait partie, paradoxalement, de ce qui est prévisible et même envisageable dans le CUD. Être étudiant n'annule pas non plus l'incertitude par rapport à la peine, à l'attente du procès ou à la décision du juge. Néanmoins, la sensation de maîtriser son propre temps fait office de contrepoids au sentiment d'impuissance imposé par la peine de prison. Pour ceux qui, comme Juan, bénéficiaient du statut d'étudiant et peuvent passer de longues heures dans le CUD (notamment de 9 à 18 heures), le vécu du temps se transformait et devenait plus tolérable. Le fait de passer la journée dans les couloirs du CUD terminait, pour Juan, par être plus significatif que de suivre telle ou telle formation.

II.3. L'éducation comme réveil politique

Gaspar avait 35 ans en 2014. Tout comme Miguel, il venait d'un des quartiers le plus pauvres et tristement célèbres de la banlieue de Buenos Aires, Fuerte Apache. En 2015 il purgeait sa quinzième année de peine. Il était « *cumplido* », c'est-à-dire que sa peine était, théoriquement, terminée. Mais le juge qui s'occupait de son affaire refusait systématiquement sa libération et les permissions de sortie conditionnelle. Il était passé par deux prisons fédérales avant d'arriver à Devoto, qu'il appelait « *Disneyland* ». « *Disneyland* » comme terre de merveilles en comparaison avec les autres établissements : parce que Devoto est une prison de ville, d'accès facile ; parce qu'à l'intérieur il était possible d'avoir un téléphone portable ; parce que le traitement y était moins violent ; parce que l'université y fonctionnait.

Son histoire ressemblait à celle de la plupart des habitants de la prison : un homme issu des classes populaires, avec un parcours scolaire marqué par la disqualification et les interruptions (il a fréquenté neuf écoles primaires différentes). L'arrête de l'école a été pour lui le jour où un groupe d'élite de la police fédérale a effectué une perquisition à l'école où il commençait ses études secondaires. La police cherchait Gaspar et un camarade à lui ; il s'est échappé, mais il n'est jamais revenu à l'école. Même s'il disait toujours avoir voulu étudier, sa « vie a toujours été la délinquance, pas les études. »¹⁰⁰. Il a quand même repris les études en détention, dans la prison de Marcos Paz (Buenos Aires). Une fois terminée l'école, il a voulu s'inscrire à l'université : « ma lutte de 2005 à 2008 a été de venir ici, ici, ici [à Devoto],

¹⁰⁰ Entretien du 30 mai 2015. « *Mi vida siempre fue la delincuencia nunca fue el estudio.* »

parce que l'université était ici »¹⁰¹. En 2006 il a commencé ses études d'Administration ; il allait à la prison de Devoto en « camion de transfert » régulièrement pour suivre les cours : « Quand je venais ici tous mes camarades étaient là, tous mes amis, tous, et moi je voyais le centre universitaire comme quelque chose... comme le paradis. »¹⁰² Il a finalement réussi à avoir le transfert en 2008, non pas par les demandes légales qu'il avait faites mais à cause d'incidents de mauvaise conduite.

J'ai rencontré Gaspar en 2012. Il était un des principaux référents et défenseur du CUD. Outre la licence en Administration, il était le premier étudiant de Lettres, formation qui venait d'être inaugurée¹⁰³. En 2015 il avait délégué son rôle de coordinateur interne, mais il continuait à participer à de nombreuses activités. Les murs de la salle de Philosophie et Lettres et de la cuisine étaient décorés par ses peintures. Même s'il ne participait pas à toutes les séances, il était un membre fondamental des ateliers d'écriture et d'édition par ses apports écrits, ses critiques et son rôle intégrateur dans les groupes. Son charisme semblait être d'une importance telle que les animatrices se demandaient si le CUD allait rester le même le jour de sa remise en liberté.

Gaspar confessait être tombé amoureux « de la culture » en prison. Il était d'abord devenu un lecteur avide :

Le premier livre que j'ai lu je l'ai lu c'était à Ezeiza, il s'appelle *Bonjour Saint Esprit* de Billy Hinn. Quand j'étais très seul. Après ça bah je n'ai plus lu pendant deux, trois ans. C'était le seul bouquin que j'avais lu jusqu'à là. Puis un ami m'a dit, lis ça, ça va te faire du bien, moi je disais non, j'aime pas lire moi. *Je ne lis pas en milieu libre*. Et lui il dit tiens, lis, peut-être ça va te faire du bien c'est un livre chouette. Ok. Martin C, un ami qui était sculpteur en plus, tout. Il m'offre le bouquin, et je commence à lire. [...] Henri Charrière, met *Papillon* [Je note le titre dans mon cahier]. C'est ça. Et ce mec, ce mec était en taule et depuis la France il va à l'île du diable et à d'autres îles. Et moi je lisais et la façon dont il racontait, tout, m'a embarqué. Ça m'a embarqué, m'a embarqué, m'a embarqué, je me suis lâché, je pissais de rire, et j'ai commencé à en lire un autre, je

¹⁰¹ Ibid. "Mi lucha de 2005 a 2008 de venir para acá, para acá, para acá. Porque acá estaba la universidad."

¹⁰² Ibid. "Cuando venía para acá estaban mis compañeros todo, mis amigos, todo, pero veía al centro universitario como algo... como el paraíso..."

¹⁰³ On a vu dans le premier chapitre comment les différentes facultés de l'Université de Buenos Aires se sont ajoutées au Programme UBA XXII au fil des années.

ne me rappelle plus l'autre livre. Non, je ne me rappelle plus. Si Agatha Christie ou Sidney Sheldon. Je ne me rappelle pas, après j'ai commencé à continuer à lire, continuer, continuer, et c'était quelque chose de vicieux, oui, d'addictif, après j'ai lu *La Divine Comédie* et tous les livres de Coelho parce que je suis de ces gens qui quand ils aiment tellement une chose...¹⁰⁴

Son approche de ce qu'il appelle « la culture » a été intensive et de plus en plus orientée par l'université, au fur et à mesure qu'il avançait dans ses études. Le début de son parcours de lecteur a été marqué par les conditions de détention : il lisait quand il se sentait *très seul*. La situation a été similaire pour l'écriture : « j'ai commencé à écrire parce que je me sentais mal (...) et que j'avais besoin de m'exprimer »¹⁰⁵. L'enfermement, la solitude et la tristesse qui viennent avec, l'ont confronté avec la lecture et l'écriture.

Une fois à Devoto, encouragé surtout par « les filles » de l'atelier d'écriture, il s'est mis à écrire d'une façon plus systématique. Ses premières publications sont sorties dans les revues de la prison, *Ave Fénix* et *La Resistencia*. Après la période de mon travail de terrain il a publié son premier livre, *79, el ladrón que escribe poesías* (*79, le voleur qui écrit des poésies*, édité par « Tren en movimiento » en 2015). La présentation du livre a eu lieu dans un colloque sur l'écriture en contextes d'enfermement à la Bibliothèque Nationale de Buenos Aires. Il n'a pas eu la permission de sortir, mais les animatrices des ateliers et ses camarades déjà libérés

¹⁰⁴ Entretien du 30 mai 2015: “*El primer libro que me lo leí me lo leí en Ezeiza que se llama Buenos días espíritu santo de Billy Hinn. Cuando estaba muy solo. Después de ahí eh no le pasé más cabido durante dos años, tres años. Fue el único libro que me había leído hasta entonces. Después de ahí me dijo un amigo mío, leé este, te va a hacer bien, yo le decía no, no me gusta leer a mí. Yo no leo en la calle. Y dice que lo leés, por ahí te hace bien, que pum que pam, me dice te voy a dar un libro re piola. Bueno listo. Martín C, un amigo mío que era escultor también, todo. Me da el libro, y lo empiezo a leer, ((incomprensible)) / I: Cuál, cuál? / G: Henri Charrière, Papillon, lo conocés? Es francés. No sabés qué lindo. Bueno, va en cana desde Francia, va en cana a las islas de la Guayana francesa, acá en (...) Henri Charrière, Papillón poné. Ahí está. Y ahí ese chabón, ese chabón estaba en cana todo de Francia va a la isla del diablo a un par de islas todo. Y lo leía y cómo lo contaba, todo, me atrapó. Me atrapó, me atrapó me atrapó, me fue llevando, me fue llevando, y me cagaba de la risa, y empecé a leer otro, ya no me acuerdo del otro libro. No, ya no me acuerdo. No me acuerdo si es Agatha Christie o Sidney Sheldon. No me acuerdo, después empecé a seguir leyendo, seguir leyendo, seguir leyendo, y ya era algo vicioso, sí, adictivo, y me colgué a leer La divina comedia y empecé a leer todos los libros de Cohelo porque yo soy de esas personas que cuando les gusta algo trato de... todo, bueno y salía en La Nación Paulo Cohelo y empecé con el Alquimista y después me compré todos, me compré todos y los leí todos, los diez que habían salido hasta entonces los leí.”*

¹⁰⁵ *Ibid.* “Empecé a escribir poesía porque me sentía mal (...) necesitaba expresarme.”

étaient présent-e-s. La prison était, selon lui, non seulement la scène de sa production littéraire, mais aussi sa condition de possibilité.

La figure de Gaspar m'intéresse dans la mesure où elle condense des approches de l'éducation, de la lecture et de l'écriture bien diverses et complexes. Si d'un côté il était parfois le plus politisé et critique de mes enquêtés, son discours étant souvent ancré dans le registre de la dénonciation, il était de l'autre un amoureux authentique -surtout- de la littérature, mais aussi de la connaissance en général. Il avait du mal à justifier la fascination que les sciences et les lettres éveillaient en lui ; sa vie (diurne) en détention s'écoulait entre le CUD et le travail, mais il disqualifiait l'université dans sa qualité bourgeoise et élitiste.

J'ai pu dans ce sens identifier au moins trois manières de juger l'éducation et de se prendre aux savoirs relatifs à l'université, acquis notamment à l'intérieur de la prison. La première attitude pourrait être définie comme une approche politique des savoirs ; ils seraient une voie de transformation de soi par la prise de conscience politique. Le CUD est un lieu de formation politique pour ceux qui s'y intéressent, les groupes militants universitaires ont une présence considérable et, tout comme l'UBA extra-muros, l'activité politique traverse les formations et les espaces. Gaspar affirme que l'éducation, plus que les diplômes, lui a donné une langue particulière :

Elle t'offre des paroles, des choses que tu connais déjà mais avec d'autres paroles, tu me suis ? Elle te donne un nom aux choses que parfois tu connais déjà. Moi, en milieu libre, je ne savais pas ce qui était l'exploitation, tu vois, mais j'ai pourtant travaillé un seul jour et on m'a dit qu'on allait me payer 10 pesos. J'ai dit que non, et mon père s'est fâché et m'a demandé « pourquoi ne vas-tu pas travailler » ? Je lui dis que non, parce qu'on me donne 10 pesos, et 10 pesos c'est le coût d'une seule voiture, et nous, nous faisons 100 voitures par jour. C'était une station de lavage de voitures. Et imagine tout l'argent qu'il [le patron] allait gagner et moi, 10 pesos ? Non, je ne suis pas con non plus. Et bon, je ne savais pas que le mot était *exploitation* et cependant ici je l'ai appris. Comme tout le reste, la torture de la police, l'extorsion, la manipulation, la spéculation, et plein de délits (...) en col blanc, que personne ne paye. Délits administratifs, malversation de fonds publics, abus d'autorité, eh, un tas de délits qui sont spécifiés dans le code mais qu'aucune personne ne paye. Donc comme ça tu

comprends que tu n'es pas le problème, que toi t'es le symptôme, non pas le problème général (...) ¹⁰⁶

Le récit de Gaspar tombe plusieurs fois sur « le système », « la culture » et « la société » comme étant à l'origine des inégalités de classe et ensuite de la violence et de la délinquance. Dans ce sens, la scène suivante de l'atelier d'édition du 28 août 2014 me semble éloquente :

Ana Laura lit un fragment de *Mémoires du cachot*, un livre de mémoires de deux prisonniers politiques uruguayens, Rosencof et Huidobro, pendant les années 70. Quand elle finit, elle parle de la différence entre les catégories de « *preso común* » et « *preso político* » (prisonnier de droit commun et politique), toujours présente dans l'imaginaire de l'Amérique Latine à cause du passé récent de dictatures militaires. Le droit à la voix, continue-t-elle, semble être dénié pour le « *preso común* », alors que le « *preso político* » bénéficie d'une légitimité en tant que locuteur qui lui permet, au présent, de s'exprimer, de sortir des bouquins, et d'être écouté. Cette légitimité est d'autant plus croissante que la politique relative à la « mémoire » du gouvernement de Cristina Fernandez de Kirchner encourage la prise de parole des ex-détenus politiques de la dernière dictature militaire argentine (1976-1983). Gaspar prend le relais immédiatement pour contester la posture de Ana Laura : « tout prisonnier est politique », dit-il, « mais dans les années 70 on enfermait la bourgeoisie et la bourgeoisie a réussi à sortir à exprimer ses demandes. Les classes populaires qui sont aujourd'hui enfermées ne peuvent rien réclamer. Ils sont ignorants et veulent uniquement travailler et gagner leur pain. » Il reprend du fragment de *Mémoires du cachot* le mécanisme qui s'applique à semer la terreur pendant la dictature, celui de marquer les corps du prisonnier pour terroriser en silence son entourage : « le

¹⁰⁶ Ibid. Original en espagnol. "Te da palabras, te da cosas de que vos ya conocés pero con otras palabras, no sé si me explico. Te da nombre a las cosas que vos ya conocés por ahí. Yo no, yo en la calle no sabía lo que es la explotación, entendés, pero sin embargo yo trabajé un solo día y me dijeron que me iban a pagar diez pesos y les dije que no, y mi papá se enojó y me decía por qué no vas a trabajar? Y yo le digo no, porque me está dando diez pesos, y diez pesos es un coche solo que hacemos durante el día, le digo, y este me quiere dar un peso cuando hay cien coches haciendo por día? Era un lavadero de coches. Y toda la plata se la va a ganar él y a mí me va a dar diez pesos? No, ni loco. Y bueno, yo no sabía que esa palabra era explotación pero sin embargo acá la aprendí. Así como todo, así como la tortura de la policía, así como la extorsión, la manipulación, la especulación financiera, y un montón de delitos (...) De guante blanco que no se pagan. Delitos administrativos, malversación de fondos públicos, abuso de autoridad, eh, un montón de delitos que están tipificados en el código, pero que no se pagan entendés. Y eso te da como también, es que entendés que vos no sos el problema, es que uno es un síntoma, no es el problema en general, no es la enfermedad, es un síntoma de todo lo que sucede, creo que la enfermedad es grave y no solamente, no creo que se puedan cambiar las cosas."

mécanisme est toujours en vigueur, on marque nos corps et on les montre aux familles pour terroriser les gens». Il fait allusion à son visage, blessé par balle il y a plus de 15 ans et changé pour toujours.

Les références plus ou moins explicites aux textes de Foucault (notamment *Surveiller et punir*) et de Marx servaient à expliquer les causes économiques et sociales de la délinquance et l'enfermement. La posture de Gaspar de responsabiliser la société de son délit a été d'ailleurs amplement documentée dans des études sur la relation des détenus à leur peine. Si l'on revient aux logiques de participation et refus repérées par Rostaing, cette forme de « politisation » relève pour l'auteur du refus, et elle se trouve plutôt chez les prisonniers plus jeunes, qui se définissent comme « anti-système ». Le cas de Gaspar est moins clair dans la mesure où ses convictions politiques l'amènent à la pratique et l'engagement ; la scène qu'on vient de décrire représente un des moments où on le voit en train d'agir contre les catégorisations stigmatisantes qui pèsent sur les détenus, et qui sont souvent appropriées par les détenus eux-mêmes quand ils se définissent à partir de leurs crimes comme « délinquants » et « asociaux ». Gaspar utilisait l'ironie pour faire face aux discours qui, en relation à ces sujets, lui étaient associés. La séance de l'atelier d'édition du 28 août 2014, par exemple, il venait d'un rendez-vous avec la criminologue, où il y avait lu son dernier rapport de « conduite »¹⁰⁷. Il ironisait sur la description que la criminologue faisait de lui : « antisocial, antinomique, impulsif. Il ne prend pas en charge la responsabilité du crime. Il culpabilise la société. »

Toujours en relation avec la figure du « détenu politisé » j'ai repéré en deuxième lieu une attitude de disqualification de l'université comme moyen d'inclusion sociale et des activités éducatives du CUD comme moyens de réinsertion. Gaspar discrédite les cadres de légitimité des institutions, plus concrètement dans les affirmations sur l'invalidité des titres universitaires :

Ici dans le centre universitaire tu peux étudier, avoir un diplôme, tout, mais ce diplôme ne va servir qu'à tromper et toujours à tromper parce que les choses doivent tomber

¹⁰⁷ La criminologue est la professionnelle chargée de suivre et de communiquer l'évaluation du comportement des détenus, rédigée dans un rapport officiel. Elle est perçue par les détenus de l'atelier comme « la main droite du SPF ». Dans les termes de Gaspar : « Au début elle t'aborde, elle te demande comment tu vas, ta famille, etc. et après elle enlève la blouse blanche et met la robe d'avocate pour écrire ses rapports. Elle est la main droite du SPF. »

pour que d'autres choses se passent. Le diplôme ne t'assure rien, j'étudie, dit-on je m'instruis parce que je sens que je dois apprendre à mes enfants, à mes petits-enfants, c'est pour ça que j'étudie.¹⁰⁸

Ses commentaires jetaient la lumière sur les limites et les contradictions du projet d'intégrer l'université en prison et, par conséquent, de rendre accessibles les études supérieures (et les certifications respectives) aux groupes qui en sont exclus. Si à l'extérieur le système d'accréditations de l'éducation formelle est mise en question dans la mesure où il n'assure plus la mobilité sociale (Tenti Fanfani), en prison la critique peut être poussée à l'extrême : un diplôme ne sert à rien pour quelqu'un sur qui pèse le stigmate de la détention, d'abord, et surtout pour quelqu'un issu des classes populaires et qui porte déjà l'étiquette de « *villero* ». L'absence d'utilité des diplômes amène Gaspar à situer les études dans l'espace de la banalité et des loisirs, en opposition à ce qu'il appelait l' « expérience » ou « la vraie vie ».

Alors cette apparente condescendance quant à l' « utilité » des études se voit confrontée par une troisième approche, cette fois-ci, positive, à l'éducation : comme héritage. « Je m'instruis parce que je sens que je dois apprendre à mes enfants » ; cette phrase a l'air d'une formule cristallisée sur la fonction propre à l'éducation de transmettre des connaissances de génération en génération. La valorisation positive explicite de l'acquisition de savoirs était sporadique chez Gaspar, mais elle sous-tendait la fierté avec laquelle il parcourait ses trajectoires de lecture, et racontait l'achat des livres personnels. Quand il énumérait les titres de la collection de Paulo Coelho (écrivain brésilien) qu'il avait acheté, il affirmait :

G : [La collection d'œuvres complètes] sortait dans *La Nación* [un quotidien] et j'ai commencé avec *L'alchimiste* et puis j'ai tout acheté, tout, j'ai tout acheté et tout lu, les dix qui étaient sortis jusqu'alors je les ai lus.

I : Tu les as achetés, ils n'appartenaient pas à la bibliothèque de la prison.

G : Pour moi, oui. Je les ai dehors, *La cinquième montagne*, *Onze minutes*, un tas de livres, ils y en a dix. *L'alchimiste*, *Le pèlerin*, bon enfin, ce sont des bouquins et

¹⁰⁸ Entretien du 30 mai. L'original en espagnol: "Acá en el centro universitario vos podés estudiar, tener un título, todo, pero ese título va a servir solamente para engañar y siempre para engañar porque las cosas necesariamente tienen que caer unas cosas para que sucedan otras cosas. El título no te asegura nada, yo estudio, digamos me instruyo porque siento que necesito enseñarle a mis hijos, a mis nietos, por eso estudio."

achetés, les seuls bouquins que j'ai achetés, tous les autres sont des cadeaux. Cette collection en plus je l'ai achetée pour ma fille. Pour moi et mes filles. Je les ai lus et puis je les leur ai passés. Ils sont dehors [littéralement : *dans la rue*].¹⁰⁹

L'insistance sur le fait d'avoir acheté les livres (par opposition aux prêts de la bibliothèque et aux cadeaux) parle d'une conscience d'avoir accumulé un certain capital culturel. Etre le propriétaire de cette collection avait pour lui une importance particulière parce que chez lui il n'y avait jamais eu de livres, il s'agissait d'une rupture avec l'héritage familial. Si dans son récit l'opposition liberté/enfermement se voyait traversée par l'absence ou la présence des pratiques de lecture (« *Je ne lis pas dehors* »), l'affirmation d'une bibliothèque à soi qui plus est hors les murs constitue une rupture de cette logique et une possibilité de transmettre à sa famille la pratique culturelle acquise en prison.

Le cas de Gaspar exprime une approche contradictoire aux savoirs : ayant adopté, au moins partiellement, l'identité étudiante, il demeure fortement critique de tout ce que l'université représente. Il se peut que cette approche soit directement liée au contexte du CUD où, comme on l'a dit en amont, l'université devient accessible à des étudiants qui, à l'extérieur, en auraient été exclus.

II. Discussion

Il n'est pas facile de saisir la totalité des raisons pour lesquelles les détenus participent au CUD. Il n'est non plus évident de construire des catégorisations des usages pluriels de l'espace universitaire à partir d'une enquête limitée dans le temps et l'espace de la prison de Devoto. Cependant, la question sur les rapports individuels au centre universitaire demeure légitime dans la mesure où les trois cas de figure analysés partageant les contraintes propres à la vie en détention dans la prison de Devoto, aussi bien qu'ils révèlent les processus sociaux qui sont en œuvre pour tous les prisonniers ayant recours à l'éducation supérieure en prison. Les trois détenus

¹⁰⁹ Ibid. « *Salía en La Nación Paulo Cohelo y empecé con el Alquimista y después me compré todos, me compré todos y los leí todos, los diez que habían salido hasta entonces los leí.*

I: Los compraste y no es que era la biblioteca del penal, los compraste

G: Para mí, sí. Los tengo en la calle, La quinta montaña, Once minutos, un montón de libros, son diez libros. El alquimista, El peregrino, bueno en fin, son libros y comprados, son los únicos libros comprados, todos los demás son regalados. Esa colección encima la compré para mi hija. Para mí y para mis hijas. Y los leí todos y se los pasé. Está en la calle esa. »

partagent le rôle d'étudiant, bien que l'identification avec celui-ci prenne des formes diverses. Je suis consciente de l'absence de portraits de détenus non-étudiants, qui ont une place centrale de la vie du CUD. Les caractéristiques de l'enquête m'ont empêché de mener des entretiens approfondis avec ces derniers et d'établir des liens durables. De ce fait, dans cette discussion je vais inclure les avis et les attitudes de ce groupe que j'ai pu relever pendant les observations et les conversations informelles.

Dans son ouvrage cité plus haut, Fanny Salane¹¹⁰ identifie trois profils d'étudiants en prison en raison de leurs parcours biographiques : l'étudiant qui est dans « une scolarité en continuité directe » avec la trajectoire antérieure ; celui qui est dans « une scolarité en continuité transposée », dont la trajectoire antérieure est plus professionnelle mais inclut des études supérieures ; et finalement l'étudiant avec une « scolarité en rupture » avec sa trajectoire antérieure. Les raisons qu'elle trouve pour l'engagement des détenus dans les études sont variées : la volonté de s'élever culturellement, de rompre avec la sous-culture carcérale ; le désir de faire partie d'un semblant de groupe et ainsi bénéficier des liens de solidarité ; établir des liens d'amitié en aidant les non étudiants ; se doter d'une identification nouvelle pour soi-même.

Les résultats de mon enquête ressemblent en ceux de Salane, ce qui s'avère significatif dans la mesure où les terrains, les méthodologies et la portée de l'enquête diffèrent considérablement. Certes, je n'ai pas rencontré de prisonniers « en continuité directe » avec leurs études en milieu libre, ce qui n'est d'ailleurs pas étonnant dans la mesure où ceux-là sont une infime minorité de la population carcérale. La plupart des étudiants-détenus de l'enquête suivait d'ailleurs le troisième profil, celui de la rupture. Les cas de Miguel et de Gaspar ont l'intérêt d'incarner une rencontre presque invraisemblable : l'institution universitaire et l'individu appartenant aux groupes urbains les plus démunis. Salane inscrit les étudiants avec une trajectoire de rupture dans une « logique de conversion ». Cette analyse est tout à fait pertinente pour penser l'expérience de douleur et de conflit interne des étudiants-détenus qui subissent une transformation de soi via l'étude d'une magnitude telle qu'ils ont du mal à gérer le retour- et même la pensée du retour- au milieu libre. Dans ces cas, comme celui de Miguel, au pouvoir transformateur de la prison s'ajoute celui de l'université,

¹¹⁰ F. Salane, *Etre étudiant en prison*. Paris, La documentation française, 2010. Pages 221-225

renforçant, plutôt que combattant, les difficultés d'une réinsertion toujours conflictuelle.

La spécificité du CUD par rapport au terrain de Salane est l'existence de cet espace universitaire semi-autonome, où la totalité des enseignements se déroulent selon la modalité *in praesentia*. Cette unité spatiale a été le *locus* de mes questionnements dans le présent chapitre : quels sont les usages individuels de l'éducation à l'intérieur du CUD. Premièrement, il faut souligner l'ample consensus considérant le CUD comme un lieu qui a des fonctions plus variées que d'être un simple espace dédié à la préparation de diplômes universitaires. D'abord, il est, selon ses usagers, un espace (pour certains *le seul espace de la prison*) où l'on se sent « *en la calle* », libre. Le sentiment s'explique par l'absence du personnel pénitentiaire et la liberté de circulation. Dans le récit des prisonniers, le trait le plus saillant pour différencier le CUD est la façon de parler. On ne parle pas au CUD de la même façon que dans le « pabellón ». Ce qu'on a relevé dans notre premier chapitre se duplique en tant que raison de « descendre » au CUD : pour se sentir « *en la calle* », parce que « c'est une façon de n'être pas en taule »¹¹¹. Paradoxalement, utiliser le CUD pour se sentir moins enfermé peut être une manière de mieux s'adapter à la prison. Le centre universitaire donne aux usagers un sentiment d'appartenance à un groupe qui se définit en opposition à la logique du « *rancho* » des « *pabellones* ».

En deuxième lieu, la « logique occupationnelle » qu'on a repérée chez Juan constitue une raison de poids pour s'engager dans un projet éducatif (soit de la portée d'une licence, soit d'un atelier). L'ennui et le manque d'activités sont des sentiments souvent mobilisés par les participants des ateliers qui ne sont pas étudiants. S'ajoute comme valeur le fait que les activités se déroulent au CUD, et les rapports interpersonnels suivent une logique différente- et des fois opposée- à celle des activités du SPF. Ainsi, il y a une concurrence entre les ateliers « de formation professionnelle » proposées par le SPF et ceux offerts par l'UBA. Même s'il est plus facile de rentabiliser les premiers pour améliorer la conduite ou demander une remise de peine, l'ambiance « non-pénitentiaire » du CUD entre en jeu à l'heure de choisir les inscriptions.

¹¹¹ Entretien du 30 mai 2015. Gaspar: «*es una forma de no estar 'en cana'.*»

Par rapport à ce dernier point, une raison alléguée pour « descendre » au CUD (surtout chez les non-étudiants) est la remise de peine. Cela se voit surtout à l'heure de se présenter dans les ateliers lorsqu'on est nouveau. Un participant de l'atelier d'édition disait à ce propos : « je me suis inscrit à *tout* parce que j'ai pris 19 ans [sous-entendu : de peine] et je veux la réduire »¹¹². L'activité ne compte que pour l'accréditation qu'elle habilite, en accord à la loi d'aménagement de la peine. Il est vrai que, selon les animatrices, plusieurs des participants suivant ce cas ne descendaient pas plus que trois ou quatre séances, mais le premier contact avec le CUD était motivé pour cette raison.

Troisièmement, l'éducation apparaît comme une manière d'accroître et d'accumuler du capital symbolique. Ceci correspond aux conceptions généralisées et de sens commun sur la scolarité : même si discréditée, elle continue à être un puissant outil de reproduction sociale, surtout pour les couches n'ayant pas d'autres types de capital¹¹³. Il a donc été nécessaire de rester attentive aux discours laudatifs sur l'éducation qui ne sont pas forcément en rapport avec l'expérience des détenus. C'est un effet de l'entretien comme outil méthodologique d'avoir eu des réponses au caractère cristallisé et normatif dans la valorisation positive de l'école et de l'université, du type « il faut aller à l'école » ou « il faut s'instruire ». Ces réponses se complexifiaient et devenaient plus critiques au fur et à mesure que le lien avec les enquêtés gagnait plus de confiance. L'accroissement du capital culturel peut ne guère servir à la réinsertion, selon l'opinion de Gaspar, mais il constitue une forme d'héritage à passer aux nouvelles générations de sa famille. Gaspar peut ainsi se donner une identification valorisante qui le positionne comme dépositaire d'un savoir qu'il peut offrir, ce qui s'oppose au sentiment d'impuissance dû au fait de ne pas pouvoir être présent en tant que père et soutien économique de la famille.

L'acquisition de certains savoirs permet aussi de formuler une critique générale du système pénitentiaire fondée sur et articulée à l'expérience personnelle. Ainsi, on trouve le cas de Gaspar qui en affirmant que tout prisonnier est politique se fait écho

¹¹² Notes de terrain du 21 août 2014.

¹¹³ Voir Tenti Fanfani (1994) *La escuela vacía. Deberes del estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires, Unicef/Losada. P. 73 «*Si bien muchos estudios demuestran un rendimiento decreciente de los certificados escolares, la escuela sigue siendo un objeto valorado por las familias. Los títulos y el conocimiento constituyen un elemento fundamental en la estrategia de reproducción social, en especial en las clases que no poseen otras especies de capital*».

des thèses sur un état pénal qui écarterait avec la peine de prison toutes les « scories des transformations économiques en cours » et les « rebuts de la société de marché »¹¹⁴. Comprendre que lui-même et ses co-détenus partagent une histoire de marginalité et de privations lui permet de faire face au stigmate qui pèse sur la figure du délinquant comme quelqu'un d'asocial, anormal, voire monstrueux et de réinterpréter son histoire de vie dans des processus socio-politiques plus larges. Ainsi il devient possible de revendiquer les origines, les groupes premiers d'appartenance, via l'appropriation de certaines lectures (surtout politiques). Dans le cas de Miguel, le réveil politique donné par l'objectivation des conditions d'existence l'éloigne de ses origines et le positionne dans une situation d'instabilité, de transition et de douleur.

D'un point de vue plus pratique, le CUD offre aux détenus un apprentissage de leurs droits qui permet de mieux se défendre des procédés arbitraires et violents de la part du personnel pénitentiaire. Ainsi, Paul, un étudiant-détenu d'origine colombien soutient :

P : Je crois ils [les pénitentiaires] n'aiment pas que les gens descendent au CUD parce que c'est l'endroit où on apprend à se défendre.

M : Tu as l'accompagnement juridique, tout ça.

P : Si plus de gens descendent [inaudible] dans le *pabellón* alors ils vont exiger tous leurs choses de soin personnel, leur nourriture, la ration entière, leurs droits. Et le service [pénitentiaire] vole plein de choses aux prisonniers mais les gens ne savent pas et après ils viennent ici [au CUD], ils se rendent compte, ils rentrent aux « *pabellones* » et se battent contre le service, tu vois. Non pas une bagarre physique mais ils envoient des écrits aux tribunaux et ils n'aiment pas ça, ça leur crée un problème majeur.¹¹⁵

La prise de conscience sur le plan du droit n'est pas moindre au moment de définir les raisons de participer au CUD. Elle est évoquée aussi comme façon d'aider les

¹¹⁴ Je pense par exemple à la thèse de Loïc Wacquant (2004) dans *Punir les pauvres*, Marseille, Agone. P. 298

¹¹⁵ Entretien du 30 mai 2015. Paul et Mateo. P: *“Incluso yo creo que por eso a ellos no les gusta que baje la gente al CUD porque es el lugar donde aprenden a defenderse /M: Tienes asesoría jurídica todo eso/ P: Entonces entre más gente baja más (inaudible) en el pabellón porque van a exigir todas las cosas de aseo, su comida, su ración completa, sus derechos. Y el servicio se roba muchas cosas que son para los presos y la gente no sabe y viene acá, se da cuenta, va a los pabellones y pelea, pues, pelea contra el servicio vio. No pelea física pero manda escritos a los juzgados comentando que t ata ta y a ellos no les gusta, se les arma un problema mayor.”*

compagnons de cellule ou de *pabellón* qui sont moins scolarisés et qui ont de ce fait des difficultés à rédiger des demandes, compléter des formulaires, etc.

En somme, si l'on revient à la dichotomie refus/participation que propose Corinne Rostaing et aux logiques d'adaptation proposées par Goffman, on voit que les cas particuliers dépassent et complexifient le schéma. Bien qu'on ait établi à la base une attitude participative, la participation des détenus, tant étudiants comme non-étudiants, suit un bon nombre de causes et cherche plusieurs buts qui n'excluent pas la logique du refus. S'engager dans des études universitaires peut constituer une forme d'adaptation à la vie carcérale tout en ayant comme justification et comme effet une remise en question de cette vie à laquelle l'étudiant-détenu s'adapte. Dans ce sens, la perception des prisonniers et des enseignants sur l'avis que personnel pénitentiaire aurait du CUD est éloquente : le « service » agirait contre le fonctionnement du CUD¹¹⁶. Cette identification contre le service pénitentiaire est au cœur du sentiment d'appartenance au CUD. Or, on a vu (dans le premier chapitre) que la conscience de l'instrumentalisation politique du CUD (et plus généralement du Programme UBAXXII « L'université en prison ») n'est pas absente de la perception des détenus. L'université forme donc des individus critiques qui trouvent une voix et des voies pour exprimer, d'une part, les limites du système pénitentiaire et, de l'autre, une critique de l'université. Elle aussi participerait à la politique « de la carotte et du bâton » de la prison.

L'analyse des trajectoires des étudiants-détenus du CUD montre comment l'engagement dans les études supérieures leur offre une possibilité de transformation de l'expérience carcérale et, exceptionnellement, de la trajectoire pénale. On peut affirmer également qu'étudier est pour certains détenus une pratique de transformation de soi. Cependant, loin de constituer des exemples du pouvoir émancipateur de l'université en prison, les portraits des détenus mettent en scène un décalage entre trajectoire biographique et parcours étudiant qui signale, aussi, plutôt les limites de l'institution éducative et les incongruités de son insertion dans l'institution pénitentiaire.

¹¹⁶ L'enquête auprès des surveillantes excède la portée du travail, donc je m'attèle aux points de vue des détenus, animateurs et enseignants.

CONCLUSION

Ce mémoire s'ouvrait sur le scepticisme de Miguel, un étudiant-détenu, face à la possibilité de réduire sa peine de prison par sa participation à l'atelier d'édition du Centre Universitaire Devoto. D'après lui, l'atelier et le centre universitaire qui l'encadrait constituaient des espaces d'opposition et de résistance au Service Pénitentiaire ; c'est-à-dire, aux logiques pénitentiaires diverses qui produisent des contraintes sur la vie des personnes incarcérées réduisant leur capacité d'autonomie et d'initiative. Le CUD était pour Miguel une possibilité d'endurer le sentiment d'impuissance, d'incertitude et de douleur produits par l'incarcération.

La question que je me suis posée à partir de ce constat portait sur la contradiction entre le discours pénal (qui envisage la réduction de la peine par les études) et la subjectivité des détenus (qui appréhendaient le CUD comme non-fonctionnel aux objectifs manifestes du SPF et des textes légaux). L'écart entre la peine telle qu'elle est conçue par le discours légal et la peine réelle telle qu'elle est vécue par les acteurs incarcérés est une source de dé-légitimation de la prison et d'un sentiment de profonde injustice chez les détenus¹¹⁷. La peine de prison constitue pour tous les individus enfermés une atteinte à la dignité, et cela en dépit des législations et des accords internationaux pour les droits de l'homme. Cependant, dans le cas qui m'intéressait, la déconnexion entre le texte de loi et l'expérience d'accéder à l'Université de Buenos Aires à l'intérieur de la prison n'est pas exactement du même ordre que le sentiment d'injustice auquel je me suis référé. L'expérience du CUD était interprétée comme une forme de lutte contre la prison et ses atteintes à l'individu. Voilà pourquoi la difficulté de Miguel à accepter que sa résistance signifie une « formation professionnelle » en accord aux objectifs « ré-socialisants » du SPF. Cette ré-signification- de la résistance à l'adaptation aux normes- même si avantageuse pour la remise de peine, vidait le sentiment de lutte et d'affirmation de soi contre un système perçu comme injuste ; ce sentiment était donc ré- situé dans de voies institutionnelles.

¹¹⁷ Voire Chantraine, 2004, 247. Le sentiment d'injustice se voit dans les mentions souventes de l'article 18 de la Constitution Argentine qui décrit ce que les prisons doivent être.

Le conflit éprouvé par Miguel est révélateur des tensions propres aux pratiques éducatives en prison ; la tension, principalement, entre l'expérience émancipatrice et celle de participer aux rituels de dressage corporel et intellectuel. Les rapports des détenus de mon enquête au CUD, aux activités et aux savoirs se sont avérés hétérogènes, mais toujours pris à l'intérieur de cette tension. Ainsi, dans l'analyse de l'atelier d'écriture on a repéré trois types d'approche aux savoirs littéraires : l'approche désacralisante, de contestation ou d'opposition et de remise en question des notions instituées. L'apprentissage comme un combat avec les contenus était patent tant dans le déroulement des ateliers que dans les témoignages des enseignant-e-s et d'animatrices et d'animateurs qui donnaient d'autres cours parallèles dans l'université *intra* et *extra muros*. La dimension critique semblait y être davantage puissante qu'à l'extérieur, ce qui m'a amené à interroger les trajectoires personnelles des détenus par rapport à l'éducation et au CUD en particulier.

De cette façon, l'analyse des profils de Miguel, Juan et Gaspar montre comment les usages du CUD différaient selon le cas et n'excluaient généralement pas certaines contradictions. On pouvait voir cela dans la fascination et le rejet de Gaspar pour la culture, ou dans l'amertume de Miguel quand il affirmait que l'éducation était sa « deuxième mère » mais qu'elle l'a laissé dans un « entre-deux » social. L'accord étant dans la valorisation du CUD comme espace de logiques opposées à celles des « *pabellones* », les raisons pour « descendre » étaient hétérogènes : pour « s'éduquer » et accroître le capital culturel, obtenir des diplômes, faire partie d'un groupe où les liens sont faits de solidarité ou d'amitié, occuper le temps ou obtenir une remise de peine. Forme d'adaptation ou de désadaptation à la prison, le CUD semblait alléger les contraintes carcérales et, des fois, agir contre : a. l'isolement au moyen du travail collectif ; b. les formes de violence physique et symbolique ; c. le silence et l'obligation au silence par la possibilité de prendre la parole et de s'exprimer par des voies différentes ; d. la désaffiliation par le sentiment d'appartenance à une institution et à un groupe d'étudiants ; e. l'incertitude totale par une (relative) maîtrise du temps ; f. la stigmatisation par la possibilité de retournement du stigmaté. Enfin, le CUD fonctionne comme une boîte à outils critiques pour réinterpréter l'expérience personnelle.

Or, sur le chemin, la critique englobe les conditions de détention, l'ensemble du système pénal aussi bien que l'université et ses savoirs, en tant qu'institution inaccessible aux couches populaires. Le CUD est de même visé par la critique, en tant que face visible de la prison, fonctionnel à la légitimation du système pénitentiaire. Je ne peux qu'esquisser des interprétations possibles pour expliquer la force critique relevée dans le contexte de l'université en prison. A différence d'autres travaux qui signalent que les caractéristiques socio-économiques des étudiants-détenus différaient de celles du reste de la population pénitentiaire¹¹⁸, les détenus du CUD se rapprochaient du profil du détenu issu des groupes marginaux de la société argentine¹¹⁹. Cela implique que pour la plupart d'entre eux l'accès à l'éducation supérieure (et des fois aussi à l'éducation secondaire) a été rendu possible par le passage par la prison. Il s'agit, d'un point de vue statistique, de trajectoires d'exception, ce qui ne diminue pas, à mon avis, leur pertinence sociologique. Bien au contraire, je crois qu'il est possible penser que cette conjoncture qui sort de l'ordinaire est à la base du pouvoir critique d'un espace comme celui du Centre Universitaire Devoto.

¹¹⁸ Pour une enquête en France, voir Salane, 2013, 221.

¹¹⁹ La trajectoire pénale différait de la moyenne, les peines des étudiants-détenus tendaient à être longues. Cependant, les détenus non-étudiants avaient souvent des peines de moins d'un an.

ANNEXES

I. Présentation et description du corpus

I.1. Ethnographie : observation participante

Lieux :

Complexe Pénitentiaire Fédérale de la ville de Buenos Aires (Bermúdez 2651 (1417) Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Centre Universitaire Devoto (CUD). Salles de Philosophie et Lettres (FFyL) et Ave Fénix (AF).

Complexe Pénitentiaire Fédérale I (Constituyentes s/n (1804) Ezeiza, Provence de Buenos Aires). Centre Universitaire Ezeiza (CUE). Salle de cours et salle d'étudiants/bibliothèque/coordination.

Année : 2014

Lieu	Date	Atelier	Entrée	Durée de l'atelier	Sortie	Participants	Thème
CUE, salle d'étudiants	20/08/2014	Edition	10:00	Pas d'atelier (aucun participant n'a été autorisé à sortir de cellule)	12 : 30	1 animatrice (A), 1 animateur (T). 2 coordinateurs du CUE, 1 coordinateur d'ateliers Aucun participant	Centre Universitaire Ezeiza, fonctionnement ; activités proposées par le CUE.
CUD, FFyL	21/08/2014	Edition	8 : 30	9:30 à 12: 30	13 : 30	2 animatrices (AL, M), 1 animateur (F), 19 participants	Attentes sur le numéro 11 de la revue <i>La Resistencia</i> à préparer. Activité d'écriture individuelle : « quelles sont mes attentes pour la revue et l'atelier ? »

CUD, FFyL	27/08/2014	Ecriture	8 : 00	9 :00 à 12 : 30	13 : 00	2 animatrices (ME, L), 9 participants	Correction de textes : « <i>Manos amarillas</i> » (voir pages 54-59)
CUD, FFyL	28/08/2014	Edition	8 : 30	9 :30 à 12 : 30	13 :30	1 animatrice (AL), 1 animateur (F), une stagiaire	Planification : définition des sections de la revue. Rapports à la loi d'aménagement de la peine.
CUD, FFyL	04/09/2014	Edition	8 : 30	9 :30 à 12 : 30	12 : 45	2 animatrices (AL, M), 15 participants	Lecture des matériaux amenés par les participants : un article sur l'éviction d'un bidonville, autre sur l'accès à des psychotropes en prison.
CUE, salle	10/09/2014	Edition	10:00	10 : 20 à 12 : 45	13 : 00	1 animatrice (A), une étudiante de sociologie (B), 15 participants	Lecture de textes pour l'édition de la revue « <i>Los monstruos tienen miedo</i> » sur l'élection du Pape argentin.
CUD, FFyL/AF	11/09/2014	Edition	8 : 30	10 :30 à 13 : 00	15 00 (déjeuner)	2 animatrices (AL, M), 12 participants	Partage et lecture de matériaux. Décision sur le dessin de la couverture. Lecture du texte sur le genre délictueux.
CUD, FFyL	17/09/2014	Ecriture	8 : 30	9 : 30 à 13 : 30	14 : 00	3 animatrices (MJ, L, La), un écrivain invité, 12 participants (dont 2 arrivent à la fin)	Ecrivain invité : S. Olguin. Lecture et discussion d'un chapitre du roman d'Olguin, <i>Avellaneda</i> . (Voir page 50-53)
CUD, FFyL	18/09/2014	Edition	8 : 30	10 : 00 à 12 : 30	13 : 00	2 animatrices (AL, M), 1 étudiante d'Édition, 14 participants	Recueil d'articles pour le numéro 11 de <i>La Resistencia</i> , sommaire de la revue : deux contes, trois poésies, un dossier avec quatre articles sur

							l'accès aux soins en prison, dossier « Voie de sortie » sur les enjeux de la libération.
CUD, FFyL	24/09/2014	Ecriture	8 : 30	9 : 30 à 13 : 00	13 : 30	3 animatrices (MJ, La, Lu), 10 participants	Correction de textes : « <i>La gringuita</i> », de Horacio; « <i>Vientos de la capital federal</i> », de José.
CUD, FFyL	02/10/2014	Edition	8 : 30	9 : 30 à 12 : 30	13 : 00	2 animatrices (AL, M), 2 étudiantes d'Édition, 12 participants	Proposition de dessins pour la revue. Proposition de la recette du « gâteau glacé » (voir page 32)

2015

Lieu	Date	Atelier	Entrée	Durée de l'atelier	Sortie	Participants	Thème
CUD, FFyL	22/04/2015	Ecriture	8 : 30	9 :30 à 12 : 00	13 : 30	Moi, 16 participants. MJ, l'animatrice, était malade. J'ai dû prendre en charge la séance. (voir page 17-18)	Lecture de « <i>Muchacha de otra parte</i> » de Abelardo Castillo. Instruction d'écriture : écrire sur la duplicité et le déguisement.
CUD, FFyL	23/04/2015	Edition	9 : 30	10:30 à 12: 00	15 : 00	2 animatrices (AL, M), 13 participants	Célébration des 30 ans du CUD. Réponse individuelle au questionnaire sur l'appréciation de l'espace, les raisons pour y participer, etc.
CUD, FFyL	29/04/2015	Ecriture	9 : 00	10 :00 à 13 : 30	14 : 00	2 animatrices (MJ, S), 12 participants	Lecture d'un chapitre du roman <i>Lucy</i> , de Jamaica Kincaid. Instruction d'écriture : décrire

							une situation avec un point de vue étranger.
CUD, FFyL	30/04/2015	Edition	9 : 00	10 :00 à 12 : 15	16 : 00	2 animatrices (AL, M), 7 étudiant-e-s d'Édition, 15 participants	Suite de la réflexion sur les 30 ans du CUD. Proposition de distribuer le questionnaire à tout-e-s les participants du CUD. Présentation d'un article sur un projet pour rendre accessible des textes aux personnes avec un handicap visuel.
CUD, FFyL	06/05/2015	Ecriture	8 : 30	9 : 30 à 12 : 30	13 : 30	2 animatrices (MJ, L), 17 participants	Lecture de « <i>Una vida en pinturas</i> » de Maria Gainza. Séance analysée dans les pages 44-49 du mémoire.
CUD, FFyL	07/05/2015	Edition	9 : 00	9 :30 à 12 : 30	13 : 30	2 animatrices (AL, M), 20 participants	Discussion sur une affiche pour annoncer la sortie du numéro 13 de <i>La Resistencia</i> . Le design proposé par Mateo avait deux pistolets encadrant le texte. La discussion a porté sur la pertinence de donner un message violent, et sur comment représenter l'atelier.

I.2. Entretiens :

La possibilité de mener les entretiens a été conditionnée par les contraintes de temps et d'espace. La plupart des détenus peuvent rester dans le Centre Universitaire le temps que dure l'atelier, de sorte qu'ils doivent forcément partir à midi, (voire midi et demie).

De plus, je n'avais non plus le permis de rester beaucoup plus longtemps que la durée des ateliers (même si je l'ai fait quelques fois). Sauf une exception (l'entretien à Gaston), il a fallu faire les entretiens dans la salle de cours où il y avait d'autres personnes.

Semi-directifs :

Lieu : Complexe Pénitentiaire Fédérale de la ville de Buenos Aires (Bermúdez 2651 (1417) Ciudad Autónoma de Buenos Aires).
Centre Universitaire Devoto (CUD). Salles de Philosophie et Lettres (FFyL) et Ave Fénix (AF).

Prénom	Age	Date et temps d'entretien
Juan (argentin)	51	22/04/2015, 40 min. non enregistré
Gaspar (argentin)	35	23/04/2015, 1h. 07 min enregistrés, une demi-heure avant de commencer l'enregistrement. J'ai eu plusieurs échanges conversationnels avec Gaston.
Mateo (colombien)	27	30/04/2015, 40 min.
Paul (colombien)	40	30/04/2015, 35 min.
Ghislain (colombien)	26	30/04/2025, 30 min.
Arsen (roumain)	32	22/04/2015, 30 min. non enregistré

Entretiens non-directifs (informels, non enregistrés)

Sergio, (argentin, 38 ans) 07/05/2015. 25 minutes.

José (argentin, 37 ans), 06/05/2015. 30 minutes.

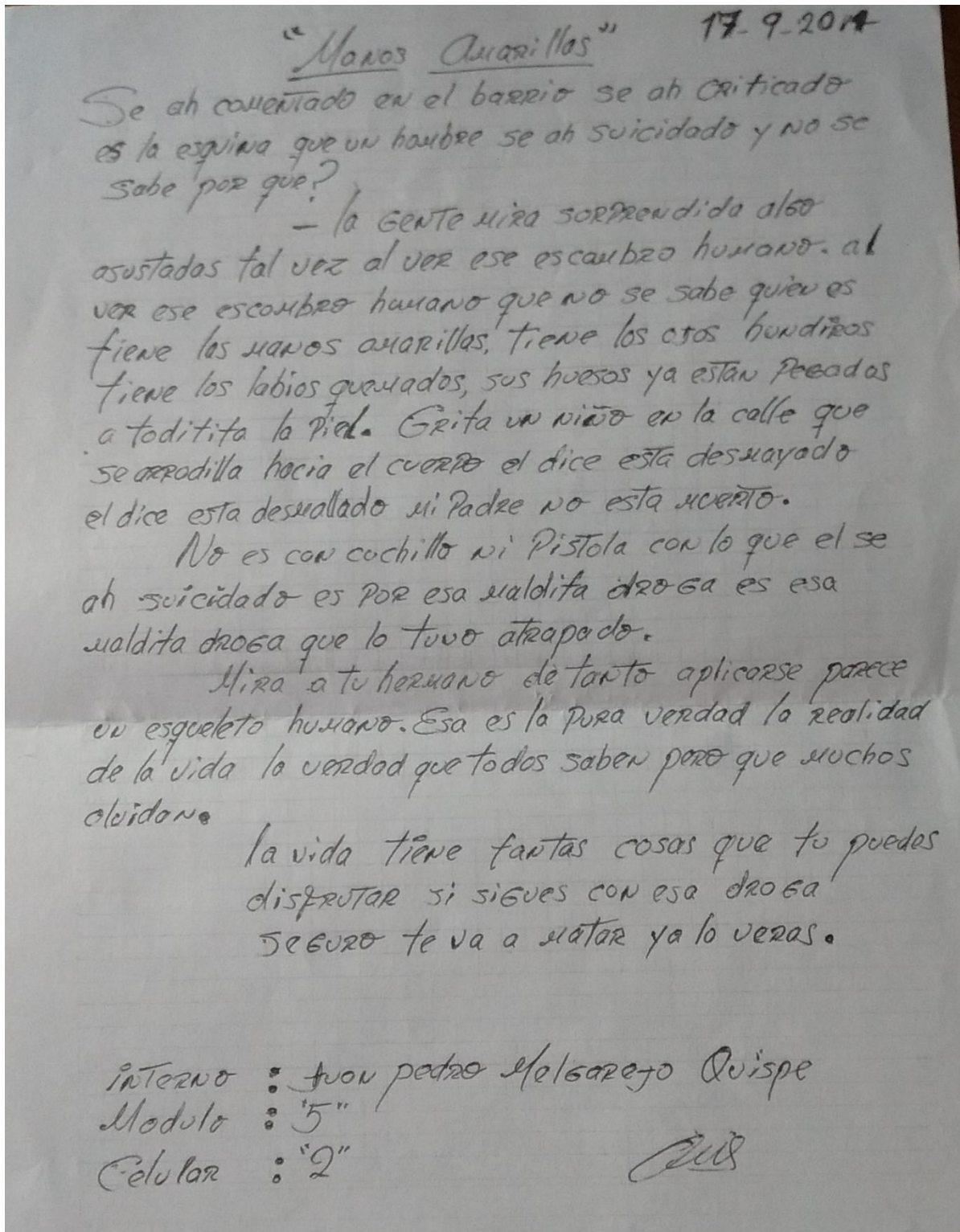
Miguel (argentin, 35 ans) 28/08/2014. 30 minutes.

Chuqui (argentin, dans la trentaine) 02/10/2014. 25 minutes

I.3. Corpus écrit :

Productions de l'atelier d'écriture et les numéros de la revue issue de l'atelier d'édition (<https://issuu.com/laresistenciacud>).

Manuscrit de « Manos amarillas » :



TEORÍA LITERARIA

Gastón Brossio

HIPÓTESIS DEL GÉNERO DELICTIVO

Lo que pretendemos demostrar en esta hipótesis es la antinomia que sentimos al encasillar la literatura delictiva y la policial en un mismo género —el policial— ya que, aunque similares, se encuentran en una dicotomía muy grande y pavorosa a nuestro parecer. De ahí la necesidad de plantear un nuevo paradigma de género con el cual nos identifiquemos por una manera de escribir, por una manera de razonar y por unas creencias distintas, y sobre todo por no llevar la misma estructura lógica que pretende el género policial. Intentaremos contrastar ambos géneros a través de enunciados básicos y empíricos que diferencien a uno de otro.

Para la conclusión *ad referendum* a la que trataremos de llegar, hay que tener en cuenta el modo deductivista de Popper, el cual a través de premisas nos ayudará a comprender y a formular un razonamiento tautológico de lo aquí plasmado.

Por un lado, vamos a tener en cuenta que las características señaladas a continuación con un número son las que se asocian con el género policial y, luego, identificaremos con una letra aquellas que se asocian con el género delictivo. Por último, contrastaremos unas con otras para demostrar, o quizás dar sustento, a nuestro pensamiento.

A continuación desarrollaremos nuestro planteo anterior: cuando en la sociedad se habla de lo policial se tiende a asociarlo con un campo semántico con un significado positivo. Por el contrario, cuando se habla de lo delictivo se lo asocia con un campo semántico con connotaciones negativas. Veamos una serie de ejemplos:

- 1) **Buenos:** Se entiende por “bueno” a una persona que se somete a las reglas sociales y se encuadra seriamente dentro del mismo sistema.
- A) **Malos:** son las personas rebeldes que no acatan orden alguna y cuyas únicas reglas son las que ellos mismos crean. Son personas despectivas, aborrecidas por la sociedad.
- 2) **Razonables:** usan la razón como fuente fundamental de sus principios; piensan antes de actuar; sus saberes giran en torno a la ética, la moral, etc.
- B) **Instintivos:** el delincuente no tiene moral ni ética que le diga lo que está bien o mal. Este actúa de manera instintiva, como lo hacen los animales, sin tener en cuenta las consecuencias.
- 3) **Metódico:** sigue un orden cronológico y lineal. Le resulta imposible actuar de otra manera: cada pista lo lleva a resolver los casos, típico de los detectives que se las saben todas y a los que no se les puede escapar nada.
- C) **Anarquismo metódico:** es el rechazo de la necesidad de una metodología, teoría planteada por Paul Feyerabend en 1960. Esto sugiere que no hay necesidad de operar en forma sistemática, lógica, lineal, sino todo lo contrario: el delincuente actúa de la manera en que le sale, es espontáneo y no lineal.
- 4) **A favor de las leyes:** está siempre pendiente de los procesos, de la Constitución, del Código Penal, etc. Entiende que la única manera de llevar un caso es teniendo en cuenta minuciosamente la doctrina, las sanas costumbres y, sobre todo, teniendo conocimiento de las leyes.
- D) **Contra la ley:** el delincuente entiende que las leyes solo favorecen a unos pocos, de ahí su capricho por romperlas, por pisotearlas, por implantar sus propias reglas, las cuales solo someten a un grupo reducido de la sociedad: naturalmente, solo a los que están con él o en el barrio donde vive.
- 5) **Jurídico:** sobre este asunto tenemos que decir que siempre tienen en cuenta las normas y las leyes, como anteriormente describimos, pero lo importante de esto es que se piensa que la justicia la distribuye el poder jurídico cuando en realidad, protegen y amparan a los que tienen más poder económico. En una palabra, la policía está al servicio de los ricos y no del total de la sociedad.
- E) **Antropológico:** es el estudio del hombre y de su cultura. En relación con esto remarcamos la exclusión social, la falta de oportunidades que permite que el delincuente se transforme en una persona antisistema, es decir, que antropológicamente el delincuente no es más que una construcción de la misma sociedad perversa en la que vive. Y no es detalle menor que lo jurídico actúe en el comienzo del delito mientras que lo antropológico sea su marca de niñez.
- 6) **Frívolo:** las cuestiones sentimentales no se entrometen en su trabajo, se lo toman muy en serio y, por lo tanto, no pueden titubear ni, mucho menos, dejar cosas al azar. También son frívolos en cuanto a los métodos de tortura y hostigamiento, justificándose en que sí o sí se tiene que llegar a la verdad, no importa de qué modo.
- F) **Benévolos:** particularmente, el delincuente se compadece con sus iguales, con su familia y con sus amigos, más allá de que en sus hechos delictivos tenga que actuar de forma seria y centrada, lo cual tiene más que ver con su oficio y no con sus variables internas.
- 7) **Calculador:** siempre están haciendo cuentas. La lógica expresada a través de premisas es una tentación que el mismo género permite. Los soliloquios del detective están a la orden del día, son su razón de ser; por ende, calcula todo y es desconfiado hasta de su propia sombra.
- G) **Impulsivo:** en cualquier situación en la que esté, no le importan las consecuencias: este personaje arranca y tira, nomás; si hay una discusión, saca su pistola y empieza a dar pistolazos a quien sienta como una amenaza, o empieza a disparar tiros para todos lados. No mide las circunstancias ya que es su misma rabia lo que lo hace actuar.
- 8) **Conservador:** Estos personajes tienden a las buenas costumbres, a la buena familia, al ejemplo dentro de ella, a criar a sus hijos de manera sana, ordenada, con valores que la sociedad aprueba, aunque todo esto termina siendo falaz porque terminan viviendo solos por amor a su trabajo.
- H) **Liberales:** Tienen mujeres por todos lados. Su oficio no los deja quedarse quietos en un solo lugar: su

24

conducta en lo sexual tiende a ser provocativa, despiadada. Por otro lado, no les gustan los compromisos, andan en recovecos de mujeres prostitutas despilfarrando el botín que obtuvieron de los delitos, borrachos y violentos.

9) **Limitados:** Su poder, su autoridad, tienen sus propios límites, es decir que no pueden sobrepasar jurisdicciones. Saben que su trabajo, que su jerarquía tiene un punto límite, así como la policía, el departamento de investigaciones, la SIDE, INTERPOL, etc.

1) **Ilimitados:** El delito no tiene bandera: con esta premisa queremos decir que al delincuente le da lo mismo robar en una provincia que en otra, cometer un crimen en cualquier lugar del mundo y seguir su carrera adonde lo lleve el viento o, mejor dicho, su imaginación.

10) **Sintácticos:** Comprendemos a la sintaxis como la estructura de las oraciones pero, en sentido metafórico, lo que remarcamos es el orden de los argumentos, la sistematización de estos personajes, siguiendo paso por paso los acontecimientos y, en cuanto a su dialecto, este tiene que ser comprensible, eficaz, legible, etc.

J) **Semánticos:** El orden de las cosas no tiene que ver mucho con esta lógica. Se sobreentienden los recados implícitos: tener su propio dialéctico diferencia mu-

cho a estos personajes: ladrones, marginales, excluidos. Este tipo de mensajes llevan consigo la antropología de los sujetos y, sobre todo, del escritor que se disponga a escribir este tipo de literatura.

El hecho de que este género (delictivo) no sea encasillado dentro del género policial no quiere decir que solo los ladrones puedan escribir este tipo de literatura, sino que uno tiene que encontrar su mirada más trasgresora y apuntar a eso, teniendo en cuenta que todo ser humano tiene su lado perverso, furioso, despectivo; en pocas palabras: su lado marginal. Esta es la premisa que tiene que tener en cuenta quien se disponga a escribir este tipo de literatura y debe girar en torno a ella dentro del relato y de la construcción de los personajes. Ciertamente, podrá alimentar todo esto para sacar a flote lo más feo que esconden las personas dentro de sí, y poder así escribir acerca de las hipocresías que ocultamos bajo la alfombra por miedo a no ser aceptados. Todas esas cadenas tienen que liberarse al momento de plasmarlo en un papel.

Pero esto no quiere decir que un delincuente no pueda escribir poesías, pues su mirada maléfica estará implícita en ellas, por el camino que tiene recorrido el susodicho: aunque no demuestre en el texto su oscuridad, siempre se sabrá algo del literato.

Norberto Gabriel *Maikel* Romano

MI ÚNICO CAMINO

... En estos años creo que la corrupción y el delito tenían y tienen una sola puerta: la muerte...

Cualquier barrio bajo es lo mismo, podría ponerle cualquier nombre: pero esto ocurre en Ciudadela, Provincia de Buenos Aires, Argentina, 1997.

Hay corridas y ladridos de perros. La policía, de aquí para allá, sin obtener resultado, pregunta por "Kuni", mientras que él se esconde en lo más oscuro que oculta toda la mugre, todo aquello que lo hace ser rebelde, sin saber, hasta podríamos llamarlo anarquista. ¿A quién no le brindó hasta lo que no tenía (más allá de que fuera robado)? Y en las villas miseria nadie mira de dónde viene, tan solo necesita... (gobierno de turno).

Después de que se retira la policía, sale a la pequeña luz que le brinda la vida, aparecen los vagos en la denominada "Tira 6" (monoblocks de Ciudadela, lugar precario tipo asentamiento de villas). Con su visera, gorrita, su vestimenta deportiva, su pistola cromada con cachas marrones, su revólver 357 Taurus cromado con cachas negras.

Se junta con sus fieles amigos y salen por sus fechorías, después de haber tenido un día para él de labor (robar) y nuevamente la persecución y el tiroteo; ¿quizás él esté pensando que le queden pocos días de vida?

Llegan a la casa de un "amigo", que para muchos era un "aguantadero" (lugar donde se junta todo tipo de gente que anda por izquierda). Comen unos sándwiches de milanesa que fue a comprar un pibe que ya va asimilando lo que hacen Kuni y sus amigos. Durante esta comida, él les dice a sus amigos: "yo no quiero ir preso, yo me mato solo". Los demás se ríen y no imaginan que Kuni habla

en serio. La policía investigaba y decía que era un asesino de policías, pero no analizaba que venía de una familia demasiado precaria. Él intentó sus primeros pasos en una fábrica, pero nadie imagina cuál es realmente el costo de vivir hasta rebelarse y tener una pistola, un revolver.

Quizás a Kuni alguna vez también lo habían mandado a comprar para comer y vio que la plata, el dinero, también se podía conseguir de esta manera (robando).

He aquí la desigualdad, la lucha del pobre contra el rico y el deseo del Estado de que sigan existiendo villas miseria...

Viernes 19 de diciembre de 1997 Kuni se levanta cerca del mediodía (aproximadamente a las 12:30 horas), se encuentra con cuatro amigos más y deciden ir a trabajar, como decía él.

Nadie imaginaba que él jamás volvería con vida al barrio que lo vio nacer, jamás nadie va a contar la antropología de Kuni, de por qué tuvo que terminar así.

Revisan sus pistolas, sus revólveres y se van a buscar un auto para después seguir...

Dentro de la ciudad, entre San Justo y Ramos Mejía, hay una persecución y un frontal tiroteo. Kuni sale corriendo con un tiro en la pierna hasta llegar a la Avenida Rivadavia, cerca de la estación. Lo primero que se cruza, lo roba (Duna blanco), para poder llegar hasta su barrio; cerca del hospital Carrillo (Ciudadela), a cinco (5) cuadras de su barrio natal, decide cruzar el coche que traía para poder llegar hasta el barrio.

La policía tirotea sin titubear: él corre hacia una casa pegada a una fábrica y cumple con su decisión: se quita la vida...

II. Documents

II.1. CONVENIO DE COOPERACIÓN EDUCATIVA - MECyT Nº 375/06 que actualiza el primer convenio ME Nº 13 de 2000

Fragmento

PRIMERA: Las partes formalizan el presente Convenio con el objetivo de desarrollar acciones sistemáticas en el ámbito educativo de los establecimientos de ejecución de la pena dependientes del SERVICIO PENITENCIARIO FEDERAL. A tal efecto, se comprometen a realizar el diseño, la organización y el desarrollo de un conjunto de propuestas educativas sistemáticas con distintas modalidades de implementación destinadas al personal penitenciario que se desempeña en el área de educación de los establecimientos de ejecución de la pena y de los internos allí alojados.

SEGUNDA: EDUCACIÓN se compromete a contribuir al desarrollo de las acciones mencionadas en la cláusula PRIMERA a través, entre otros medios, de la provisión de equipamiento, la realización de asistencias técnicas, el trabajo bilateral con los equipos técnicos provinciales, la capacitación específica de directivos y docentes a cargo de las ofertas educativas en sus distintos niveles y modalidades.

TERCERA: EDUCACIÓN se compromete a contribuir en la articulación con la cartera educativa de cada jurisdicción para promover la cobertura creciente de la oferta educativa en todos sus niveles y a arbitrar los mecanismos necesarios para:

a) Favorecer el ingreso, permanencia y terminación de los trayectos educativos de educación general básica, media y de formación profesional de los internos.

b) Promover los acuerdos necesarios entre los distintos niveles del sistema educativo, tanto a nivel intra-jurisdiccional como inter-jurisdiccional, con el objeto de garantizar la continuidad de los trayectos educativos y estudios de los internos ante las situaciones de ingreso, traslado y egreso de los establecimientos de ejecución de la pena dependientes del

Servicio Penitenciario Federal.

CUARTA: EDUCACIÓN se compromete a brindar la actualización pedagógica necesaria para el personal penitenciario que se desempeña en el ámbito educativo y la capacitación en sus funciones de apoyo, tutoría y biblioteca, entre otras, que complementen la tarea docente y a proveer los materiales didácticos necesarios.

QUINTA: JUSTICIA tendrá a su cargo los gastos operativos relacionados con la infraestructura y la administración que garanticen las condiciones para la implementación de las ofertas educativas de los distintos niveles, posibilitando tanto la matriculación de todos los alumnos potenciales como la asistencia sostenida a clase de los internos en los distintos niveles y ofertas existentes.

Buenos Aires, 11 de julio de 2006

Texte complet: Ver en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/ed_pen/edcar06.pdf.

II.2. Autres documents

- "Convenio entre la Universidad de Buenos Aires y el Servicio Penitenciario Federal". Resolución Nº63 de la Universidad de Buenos Aires, 1986.

- "Reglamento Interno del Centro Universitario Devoto"- Resolución nº 310 del Ministerios de Justicia de la Nación,1991.
- De Mello (L.) Woinilowicz (M.E.) *Ninguna calle termina en la esquina. Historias que se escriben y se leen en la cárcel.* Sur presse.
- Gainza, María. *El nervio óptico.* Buenos Aires, Mansalva, 2014.

BIBLIOGRAPHIE

- Auyero (J.) et Berti (M.F.) *Violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Katz, 2013.
- Bentouhami (H.), Chassain (A.), Gilles Couffignal (G.), Fourton (C.), Le Meur (C.), Lenormand (M.), Simonin (D.) et Trégan (M.), « L'éducation au prisme de l'émancipation », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, URL : <http://traces.revues.org/5866>
- Bouillon, F. Fresia, M., Tallio, V. *Terraines sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie*. Centre d'Etudes Africaines, EHESS, 2005.
- Boullant, François. *Michel Foucault et les prisons*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003.
- Bourdieu, Pierre. *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 2001.
- Bourdieu, Pierre. *La distinction*, Paris, Ed. de Minuit, 1979.
- Chantraine (G.), « La sociologie carcérale : approches et débats théoriques en France », *Déviance et Société*, 2000, Vol. 24, n°3.
- Chantraine (G.), « Prison, désaffiliation, stigmat, l'engrenage carcéral de l' « inutile au monde » contemporain », *Déviance et Société*, 2003/4, vol27.
- Chantraine (G.), *Par-delà les murs, expérience et trajectoire en maison d'arrêt*, Paris, PUF, 2004.
- Chantraine (G.), « Prison et regard sociologique, pour un décentrage de l'analyse critique », *Champ pénal*, vol I, 2004.
- Chauvenet (A.), Faugeron (C.), Combessie (P.). *Approches de la prison*, Bruxelles, De Boeck-Université / Montréal, 1996.
- Chauvenet (A.), Rostaing (C.), Orlic (F.), *La violence carcérale en question*, Paris, PUF, 2008.
- Chauvenet (A.), « "Les prisonniers" construction et déconstruction d'une notion, *Pouvoirs*, n°135, nov 2010.
- Chauvenet (A.), Combessie (P.), Faugeron (C.) *Approches de la prison*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier, 1996.
- Clemmer (D.) *The prison community* New York, Holt, Rinehart and Winston, 1958.
- Combessie (P.). *Sociologie de la prison*. Paris, La Découverte, 2001.

Coulageon (P.) *Sociologie des pratiques culturelles*, Paris, La Découverte, 2005.

Cunha (M.I.) « Trajets et dérives autour d'une prison de femmes », *Ethnologie française*, dossier : « Terrains minés en ethnologie », janvier-mars 2001, vol. 31, n°1.

Daroqui (A.) "El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales" Archives de l'Université Nationale du Centre (Argentine) dans: (http://www.ffyh.unc.edu.ar/archivos/la_carcel_en_la_universidad.htm)

Ducloux (T.), *Entre survivance et compensation : recours et pluralité des usages du religieux dans le processus de détention*. Paris, EHESS, 2013. (Mémoire de M2)

Foucault(M.), *Surveiller et punir, Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

Foucault, Michel. *Dits et écrits 1-4 (1954-88)*. Paris, Gallimard, 1994.

Giammatteo M. et Trombetta A. "Una experiencia carcelaria hacia la integración social por el lenguaje", dans *Exlibris n° 3*, Buenos Aires, UBA, 2014.
<http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/index.htm>

Goffman (E.), *Asiles*, Paris, Ed de Minuit, 1968.

Goffman (E.) (1986) [1974] *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. York, Pennsylvania, The Maple Press, 1986 [1974].

Goffman (E.), *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Ed de Minuit, 1963.

Herrera, P. et Frejtman, V. *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Lafferrière, Marta. « Programas de la Universidad de Buenos Aires en Centros del Servicio Penitenciario Federal Argentino ». *Decisio, mai/août 2006*

Lafferrière, Marta. *La universidad en la cárcel. Programa UBA XXII*. Buenos Aires, Libros del Rojas, 2006.

Lahire (B.), *L'Homme pluriel, les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

Le Caisne (L.), *Une ethnologue en centrale*, Paris, Odile Jacob, 2000.

Le Caisne (L.), « L'économie des valeurs, distinction et classement en milieu carcéral », *L'Année sociologique*, 2004/2, vol 54.

Lhuillier (D.), Veil (C.) (dir.) *La prison en changement*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2000.

Parchuc, Juan Pablo. "Escribir en la cárcel: acciones, marcos, políticas", Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación, 128, 2014.

Rostaing (C.), « Les détenus : de la stigmatisation à la négociation d'autres identités », in Paugam (S.), *L'exclusion : l'état des savoirs*, Paris La Découverte, 1996.

Rostaing (C.) *La relation carcérale. Identités et rapports sociaux dans les prisons de femmes*. Paris, PUF, 1997.

Rostaing (C.), « La compréhension sociologique de l'expérience carcérale », *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XLIV, 2006, n°135.

Salane (F.), *Etre étudiant en prison, l'évasion par le haut*, Paris, La documentation Française, Etudes et recherche, 2010.

Tenti Fanfani. *La escuela vacía. Deberes del estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires, Unicef/Losada, 1994.

Wacquant (L.) *Punir les pauvres*, Marseille, Agone, 2004.

Autres sources :

Constitution de la Nation Argentine (arts. 18 et 43).

Loi 26.660 d'aménagement de la peine privative de liberté (Argentine).

Loi Nationale d'Education n° 26.206 (Argentine).

Mission et objectifs du SPF : <http://www.spf.gob.ar/www/mision>

Résolution 45/111 du 14 décembre 1990. Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme a publié en 1991 les *Principes fondamentaux relatifs au traitement des détenus*

Rapports du SNEEP (Système National de Statistiques sur l'Aménagement de la Peine) sur la population pénale. Dans : www.infojus.gob.ar

Rapports du PROCUVIN (Procureur de violence institutionnelle) sur la population pénale. Dans : <http://www.mpf.gob.ar/procuvin/files/2016/08/Reporte-de-informaci%C3%B3n-Poblaci%C3%B3n-penal-Julio-2016.pdf>

Rapports du Secrétariat de politiques universitaires du Ministère d'Education de la Nation Argentine. Dans :

http://portales.educacion.gov.ar/spu/wpcontent/blogs.dir/17/files/2015/12/Sintesis_completa.pdf