

Hors cadre : quand l'enseignement en prison déroge aux normes de l'évaluation

Outside the Conventional Framework: When Prison Education Deviates from Evaluation Norms

Jeanne Gavard-Veau – jeanne.gavard-veau@ube.fr – <https://orcid.org/0009-0007-1418-8170>

IREDU, Université Bourgogne Europe - France

Pour citer cet article : Gavard-Veau, J. (2025). Hors cadre : quand l'enseignement en prison déroge aux normes de l'évaluation. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(2), 55-74. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-2-55>

Résumé

Les enseignants qui exercent en milieu carcéral représentent un sous-groupe méconnu qui choisit sciemment ce lieu atypique d'exercice. Dans un contexte toujours plus exigeant d'efficacité et d'efficience des systèmes éducatifs, ces enseignants semblent échapper aux pratiques évaluatives présentes dans le milieu ordinaire. L'article s'intéresse à deux dimensions de l'évaluation de l'éducation : une concernant les évaluations des détenus-apprenants et une seconde s'intéressant aux formes d'évaluation des pratiques enseignantes en milieu carcéral. Afin de montrer que les enseignants exerçant dans les marges du milieu ordinaire sont délestés des pratiques évaluatives qui peuvent peser sur leur activité, l'article interroge, par le biais d'une méthode mixte, cette population sur ses pratiques pédagogiques et son ressenti. Les résultats montrent que les enseignants en prison se déclarent plus autonomes et jugent avoir une large liberté pédagogique, leur permettant ainsi de prendre en considération d'autres dimensions de l'éducation – autre que la transmission directe de connaissances. Pour autant, cette liberté engendre un manque de reconnaissance, notamment quand la hiérarchie n'est pas présente et que les évaluations de carrière sont presque inexistantes. Exercer dans les marges de l'enseignement ordinaire peut paraître, à bien des égards, libérateur mais l'absence d'évaluation des pratiques a certaines limites.

Mots-clés

Enseignement en milieu carcéral, pratiques évaluatives, marges du système éducatif, autonomie pédagogique

Abstract

Teachers working in prison settings form an often-overlooked subgroup who have deliberately chosen this atypical educational environment. In an era increasingly focused on the performance and efficiency of educational systems, these teachers appear to operate outside the usual frameworks of assessment that prevail in mainstream settings. This article explores two dimensions of educational evaluation in prisons: first, the assessment of incarcerated learners; and second, the evaluation — or lack there — of teaching practices in prison education. Using a mixed-methods approach, the study investigates this population's teaching practices and their perceptions of professional autonomy. Findings suggest that prison educators report a high degree of autonomy and considerable pedagogical freedom, which allows them to address broader dimensions of education beyond the direct transmission of knowledge. However, this freedom often comes at the cost of institutional recognition, particularly in contexts where supervision is minimal and formal career evaluations are virtually absent. Teaching on the margins of the mainstream system can be liberating in many ways, but the lack of structured evaluation also reveals certain limitations.

Keywords

Prison education, assessment practices, margins of the education system, pedagogical autonomy

1. Introduction

1.1. *Le lien entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Justice : éléments de contexte*

L'enseignement en prison, bien que méconnu, n'est pas récent en France. En 1872, 28 instituteurs étaient recensés comme exerçant en milieu carcéral, et le rapprochement entre les deux institutions – judiciaire et éducative – s'est réalisé en 1951 dans un objectif commun de lutte contre l'illettrisme (Febrer, 2012). Le 19 janvier 1995, la première convention définit officiellement la collaboration entre le ministère de l'Éducation nationale et celui de la Justice, débouchant alors sur une organisation à part entière de l'enseignement en milieu carcéral. Cette collaboration, renouvelée et affinée à de multiples reprises (et plus récemment le 9 mars 2020), encadre l'enseignement en prison au sein de tous les établissements carcéraux. De nouvelles unités sont créées, assorties de nouveaux postes en lien avec ceux qui sont existants, visant à opérer correctement l'organisation de l'enseignement en milieu carcéral. Le ministère de la Justice s'assure de fournir des locaux adaptés à l'enseignement au sein des établissements carcéraux, et un proviseur national de l'enseignement en milieu carcéral régit nationalement cet enseignement. Le ministère de l'Éducation s'occupe quant à lui de la gestion des ressources humaines. La création de nouveaux postes comme celui de proviseur à l'échelle régionale de l'enseignement en prison ou encore celui de responsable local de l'enseignement (RLE), sur lequel nous reviendrons plus tard, illustre la complexité de cette collaboration.

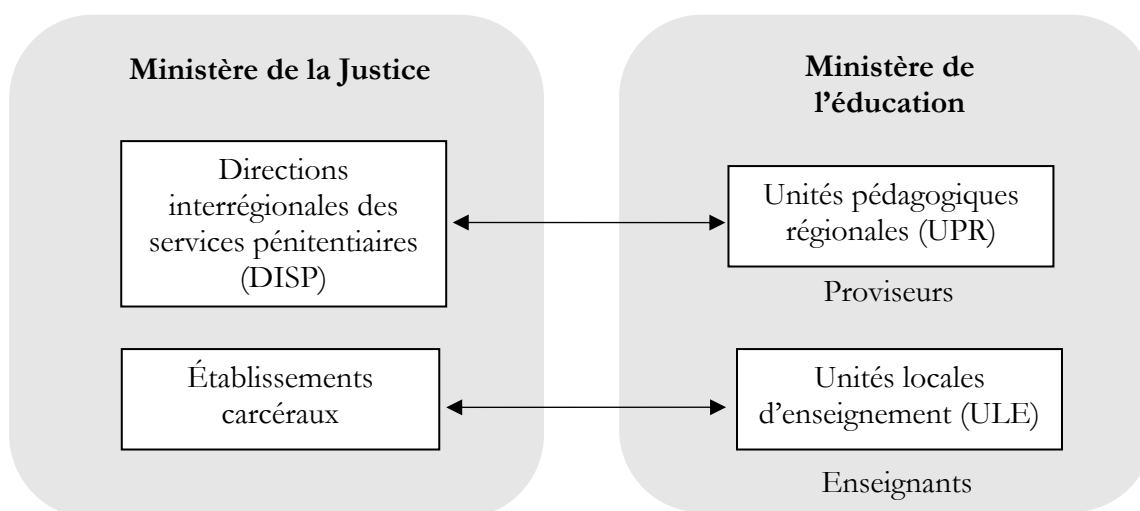


Figure 1 : Schématisation des rôles de chaque ministère dans la gestion de l'enseignement en milieu carcéral

Découle alors de cette organisation complexe une population peu étudiée et peu nombreuse : les enseignants en milieu carcéral. Leur nombre est estimé à environ 1700 (Ministère de la justice, 2025) et ils œuvrent quotidiennement pour faire bénéficier les personnes incarcérées d'un enseignement adapté. Cet article s'intéresse à l'activité de ces professionnels et plus particulièrement à leur rapport à l'évaluation – à la fois en ce qui concerne l'évaluation des apprenants mais aussi l'évaluation de leur propre pratique en

milieu pénitentiaire. En effet, les objectifs de l'enseignement en prison ne répondent pas aux mêmes logiques qu'en milieu ordinaire¹, modifiant ainsi les logiques évaluatives auxquelles sont confrontés les enseignants dans les établissements scolaires. De la même façon, cette population peu nombreuse passe souvent sous les radars de l'Éducation nationale pour des raisons que cet article propose d'explorer.

1.2. Scolarisation de la population carcérale et offre d'éducation

Depuis plus de trente ans, la collaboration entre les deux ministères évolue et prend en considération les enjeux contemporains de l'éducation d'une population fragile : les personnes incarcérées. Elle poursuit des objectifs s'inscrivant dans le code de l'Éducation mais aussi dans le code de procédure pénale et le code pénitentiaire assurant sa concordance. En effet, l'offre d'éducation en milieu pénitentiaire s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente : toute personne a droit à l'éducation (code de l'Éducation, article 26.1). De plus, en France, l'enseignement primaire doit être assuré dans tous les établissements pénitentiaires avec une priorité pour les personnes qui ne savent pas lire, écrire ou encore calculer couramment (code de procédure pénale, article D413-3).

Sur l'année 2022-2023 sont recensées 43 716 personnes incarcérées bénéficiant de l'offre de scolarisation, soit 29,1% de la population carcérale hébergée (Ministère de la Justice, 2025). Suivre des enseignements en prison relève d'un choix de la part des adultes incarcérés, il n'existe aucune injonction à suivre des cours d'enseignement bien que la loi pénitentiaire et le code de procédure pénale insistent sur l'importance d'exercer une activité dans le cadre du parcours carcéral. Il est à noter que les détenus mineurs sont, quant à eux, soumis à l'obligation de formation ou d'instruction depuis le décret du 5 août 2020. Les statistiques nationales sur les individus incarcérés nous donnent quelques indications utiles pour la compréhension des missions éducatives. Dans les prisons françaises, nous retrouvons majoritairement des jeunes hommes socialement vulnérables, principalement issus de milieux sociaux défavorisés (Gautron & Retière, 2016 ; Kensey et al., 2000) et avec un niveau scolaire inférieur à la moyenne. En 1999, à l'occasion du recensement, l'INSEE a mené une enquête auprès d'un échantillon de personnes incarcérées montrant qu'un détenu sur sept n'a jamais exercé d'activité professionnelle (Guérin, 2003) et que la plupart d'entre eux auraient moins recours aux soins que la population générale. Ces données sur les personnes incarcérées nous indiquent clairement que l'enseignement en prison ne poursuit pas les mêmes objectifs qu'en milieu ordinaire puisque l'accent est mis sur les compétences et connaissances nécessaires à la réinsertion sociale et professionnelle. D'autres activités et besoins peuvent paraître plus primordiaux dans le parcours carcéral, déclassant ainsi l'enseignement (Milly, 2010), qui peut être perçu comme un moyen d'occuper les journées des personnes incarcérées (Rostaing, 2021).

Si les missions de l'éducation en prison diffèrent de celles en milieu ordinaire destinées aux enfants ou aux adultes, il va de soi que les évaluations de cette éducation diffèrent aussi. Bien que l'acquisition des savoirs fondamentaux reste un objectif, notamment pour la réinsertion sociale et professionnelle des personnes détenues, les fonctions diplômantes de l'éducation sont reléguées au second plan, laissant ainsi place à une instruction plus globale dans une logique de réhabilitation. Cet article questionne ainsi l'adaptation des indicateurs évaluatifs dans le cadre de l'enseignement en prison.

¹ Nous entendons ici le terme milieu ordinaire comme le milieu ouvert, comprenant l'éducation spécialisée en dehors des murs de la prison.

D'après les bilans de l'éducation en milieu pénitentiaire, nous savons que 67,4% des heures hebdomadaires sont consacrées aux enseignements primaires avec plus de deux tiers des moyens alloués aux contenus d'enseignement inférieurs ou équivalents à un niveau CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou BEP (brevet d'études professionnelles). 28,6% des heures effectuées sont destinées à l'enseignement du français langue étrangère ou à l'alphabétisation. Cette répartition est corrélée au niveau scolaire des personnes incarcérées et qui souhaitent suivre des cours : les ULE fonctionnent sur un principe d'offre éducative en lien avec les besoins éducatifs des personnes incarcérées. Les personnes incarcérées ont la possibilité de passer les diplômes du secondaire ou du supérieur afin de valoriser leur apprentissage, bien que l'organisation de ceux-ci puisse être restreinte par les conditions d'incarcération. Ces données donnent des indications sur les ambitions mêmes de l'enseignement en milieu carcéral qui ne répond pas à une logique diplômante mais qui a une visée plus éducationnelle. Toutefois, cet enseignement offre aussi la possibilité d'une reconnaissance symbolique et sociale à travers la valorisation des connaissances et des compétences par le biais de diplômes ou de certifications. En ce sens, de quelle manière les enseignants perçoivent-ils les évaluations pratiquées en milieu ordinaire et comment s'approprient-ils l'exercice de leur métier dans ce milieu particulier ?

1.3. Les enseignants en prison

Si nous ne trouvons que très peu de données sur les enseignants en milieu carcéral, les bilans de l'enseignement en milieu pénitentiaire, édités par le ministère de la Justice ainsi que la circulaire du 9 mars 2020, nous permettent d'obtenir quelques informations sur cette population et le statut qu'elle occupe au sein de l'institution carcérale.

Comme nous l'avons explicité, chaque établissement carcéral dispose d'une unité locale d'enseignement (ULE) elle-même dirigée par un responsable local de l'enseignement (RLE). Le recrutement des RLE se fait par voie de mutation, prioritairement parmi les enseignants du premier et second degré disposant d'une aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) et/ou titulaires d'un diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée (DDEEAS). Le RLE occupe des missions similaires à celles d'un directeur d'école². Les postes d'enseignement en milieu carcéral peuvent être exercés à temps plein ou à mi-temps, à l'instar du milieu ordinaire. Les enseignants peuvent aussi effectuer des heures supplémentaires effectives (vacations) en milieu pénitentiaire. Selon la taille de l'établissement carcéral, la fréquentation de celui-ci et les besoins des personnes incarcérées, les effectifs enseignants varient considérablement.

Les enseignants titulaires d'un poste en prison doivent suivre une formation spécifique pour se familiariser avec le contexte carcéral dans lequel ils vont exercer. Bien que dépendants du ministère de l'Éducation, ils restent soumis aux contraintes carcérales et sous l'autorité des acteurs de l'administration pénitentiaire en ce qui concerne les aspects sécuritaires. Cette dépendance entraîne des difficultés d'accès aux outils matériels et pédagogiques pour la dispense des cours d'enseignement (Salane, 2008), remettant aussi en question les possibilités d'évaluation et de suivi des apprenants au sein des établissements carcéraux. Les outils mis à disposition par le ministère de l'Éducation sont évidemment

² Sujet soumis en questionnement en 2017 au sénat par Claude Kern ; consultable en ligne : Statut et indemnités des responsables locaux d'enseignement en milieu carcéral. Question écrite n°25212 – 14ème législature. Consulté en ligne le 10 janvier 2024. URL : <https://www.senat.fr/questions/base/2017/qSEQ170225212.html>

accessibles aux enseignants exerçant en milieu carcéral mais sont-ils réellement adaptés et nécessaires ? Comment est évaluée la pratique enseignante en prison en termes d'efficacité et d'efficience ?

2. L'évaluation comme instrument de pilotage du système éducatif

Après avoir situé notre réflexion dans le contexte carcéral, nous pouvons désormais approfondir le cœur de cet article, qui porte sur deux formes d'évaluation de l'enseignement en prison : l'évaluation menée par les enseignants, et celle portant directement sur leur pratique professionnelle. Afin d'éclairer ces dimensions, nous commencerons par présenter quelques repères sur les modalités d'évaluation en milieu ordinaire, ce qui permettra d'établir un point de comparaison avec les pratiques observées en contexte carcéral.

2.1. *L'usage de l'évaluation en milieu ordinaire : des injonctions contraignantes pour les enseignants...*

L'étude des pratiques évaluatives auxquelles sont confrontés les enseignants en milieu carcéral s'ancre dans un contexte plus global. La *nouvelle gestion publique* (aussi appelée *new public management* dans les pays anglophones) s'est imposée progressivement dans le secteur public français à la fin du 20^{ème} siècle, notamment au sein du système éducatif qui a ainsi instauré un objectif d'efficacité, d'efficience et de considération envers les apprenants (St-Germain, 2001). En ce sens, l'Éducation nationale a recours à des mesures d'évaluation nationales de l'éducation, notamment par le biais d'évaluations standardisées. C'est à partir des années 1980 que l'évaluation devient une préoccupation majeure (Dejean et al., 1998) aux divers niveaux de responsabilité, depuis le niveau national jusqu'à celui de l'enseignant dans sa classe. L'évaluation est ainsi devenue un instrument de pilotage du système éducatif (Rey, 2012) permettant des comparaisons à échelles nationale et internationale, orientant les politiques publiques dans un souci d'efficacité.

Cette instauration de prescriptions d'évaluation et d'efficacité dans le système éducatif a conduit les enseignants à devenir des acteurs majeurs de l'institution, notamment en participant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement (Cattonar, 2010). Ce sont les professionnels qui voient l'exercice de leur métier se diversifier mais aussi se complexifier (Maroy, 2006), et qui doivent alors rendre des comptes plus fréquemment. Pour certains enseignants, cela représente une menace pour leur autonomie. Ils sont devenus redevables à l'institution et responsables de l'efficacité de leur pratique (Fassa-Recrosio & Bataille, 2019). Ces politiques de nouvelle gestion publique délèguent les missions de contrôle et d'évaluation aux enseignants, qui doivent alors contribuer à l'efficacité du système éducatif. Ces changements ont alourdi leur responsabilité afin d'assurer des suivis minutieux et évolutifs des apprenants, mais aussi pour réguler et harmoniser leurs pratiques enseignantes. L'introduction des évaluations nationales a ainsi modifié les pratiques professionnelles, puisque les enseignants doivent préparer les élèves aux épreuves nationales pour renforcer leur légitimité dans l'exercice de leur métier (Cattonar, et al., 2013). Ces évaluations changent aussi leurs pratiques pédagogiques, les enseignants doivent par exemple faire des feedbacks aux apprenants afin de les préparer au mieux (Rozenwajn, 2017) mais aussi de les rendre plus performants. Ces évaluations externes peuvent diriger les enseignants vers un exercice du métier dénaturé et déprofessionnalisant, tourné vers l'optimisation des résultats (Maroy & Cattonar, 2002) et non plus vers l'accompagnement. Elles visent à responsabiliser les enseignants pour qu'ils adaptent et coordonnent leurs

pratiques et postures, mais elles alourdissent l'exercice de leur métier et ne sont pas forcément jugées nécessaires par les professionnels eux-mêmes (Yerly, 2017). Cette évaluation quantifiée va ainsi complexifier le métier d'enseignant, rendant les professionnels responsables de la réussite des élèves à l'égard de la hiérarchie, des parents mais aussi des apprenants eux-mêmes (Dutercq & Maroy, 2017). Ces changements induisent des modifications dans l'image même du métier, impactant les représentations des enseignants sur leur métier mais aussi de la société sur ces professionnels.

2.2. ... et une évaluation des pratiques enseignantes pesante

L'essor de l'évaluation des politiques publiques a entraîné l'arrivée de nouveaux acteurs aux profils pluridisciplinaires dans le système éducatif. Leur rôle est d'identifier les dysfonctionnements et d'y apporter des réponses. Ces démarches évaluatives visent également à orienter les dépenses de manière à renforcer l'efficacité de l'institution, tout en assurant un meilleur contrôle de la gestion locale des ressources, dans une logique constante d'efficacité (Sterck et al., 2004). Introduits avec les principes de la nouvelle gestion publique, ces changements ont profondément transformé les conditions d'exercice du métier enseignant.

En France, nous ne parlons plus d'inspection mais de rendez-vous de carrière, qui se déroule désormais en trois temps : une visite en classe, un entretien avec l'inspecteur et dans le second degré, un entretien avec le chef d'établissement. Ces rendez-vous de carrière permettent aux professionnels de progresser d'échelon dans leur carrière mais aussi d'obtenir des retours constructifs sur leur approche pédagogique. Les agents peuvent aussi, lors de leurs rencontres avec les inspecteurs, discuter de leurs souhaits d'évolution professionnelle et de diversification de leurs fonctions. Dans une logique réflexive, ces trois rendez-vous partagés entre les enseignants et les inspecteurs apportent un éclairage sur les évolutions professionnelles et les compétences développées.

En ce sens, les inspections permettent de mettre en lumière les diverses initiatives, innovations ou investissements personnels des enseignants, tout en leur offrant un rapport pouvant être valorisé dans leur parcours professionnel. L'inspection garantit la qualité de l'enseignement puisqu'elle reste une évaluation vérifiant l'application des programmes, l'homogénéisation des pratiques ainsi que la détection des situations problématiques en coconstruisant l'évaluation avec les enseignants (Albanel, 2016). Cette évaluation se base sur une appréciation des niveaux de maîtrise de la coopération entre les professionnels, de la pratique en elle-même ainsi que sur la posture de ceux-ci. Ces évaluations permettent aussi aux professionnels d'améliorer leur pratique en réduisant durablement les inégalités entre les élèves, encore plus dans les zones d'éducation prioritaire (Maurin, 2021).

3. Objectifs et hypothèses de recherche

Le premier axe de cette recherche porte sur l'analyse des injonctions évaluatives institutionnelles adressées aux apprenants, à travers le prisme de la perception des enseignants en prison. Le second s'intéresse à l'évaluation des pratiques enseignantes, notamment à travers les différentes obligations de justification imposées aux enseignants ainsi que les inspections, en tenant compte, là encore, de leur perception.

3.1. S'émanciper des cadres prescrits d'évaluation des apprentissages ?

Les marges de l'enseignement ordinaire, particulièrement le milieu spécialisé – dont fait partie l'enseignement en milieu pénitentiaire – sont investies par la recherche pour appréhender les pratiques innovantes et les conditions d'exercice particulières. Ces spécificités permettent ainsi d'éclairer la distinction entre milieu ordinaire et milieu spécialisé notamment en termes de pratiques enseignantes qui se distinguent entre ces deux univers (Kherroubi et al., 2018 ; Kherroubi & Rochex, 2004). Il en va de même pour les enseignants qui exercent auprès d'adultes, l'exercice du métier n'est pas le même, et demande une pédagogie appropriée (Rege Colet & Berthiaume, 2009 ; Wouters & Frenay, 2013) puisque les objectifs de l'apprentissage et de la formation ne sont eux aussi pas les mêmes pour ces apprenants.

L'enseignement en milieu carcéral ne poursuit indéniablement pas les mêmes objectifs qu'en milieu ordinaire. Si le public diffère, les missions de l'enseignement aussi, puisque celles-ci s'adressent à des apprenants volontaires et qui s'engagent dans un but de réinsertion voire de réhabilitation post-incarcération. En ce sens, les enseignants ne peuvent pas exercer leur métier de la même façon en prison qu'en milieu ouvert. Ainsi, cet article interroge les pratiques évaluatives en milieu carcéral. Les injonctions d'évaluation des apprentissages et des acquis, identifiées comme pesantes en milieu ordinaire (Maroy & Cattonar, 2002), pourraient être moins marquées dans le milieu pénitentiaire. Les enseignants seraient alors délestés de ces évaluations, parfois jugées inutiles par les professionnels enseignants (Yerly, 2017). Cet article interroge l'utilisation des outils d'évaluation proposés aux professionnels enseignants en milieu ordinaire ainsi que la perception de ces professionnels concernant les injonctions évaluatives émanant de l'institution. Dans le prolongement de cette hypothèse, il est possible de suggérer que le moindre poids de l'évaluation en prison offre aux enseignants la possibilité de privilégier d'autres dimensions de l'enseignement, généralement affectées par des injonctions d'efficacité et d'efficience contraignantes. De surcroît, les enseignants en milieu carcéral exercent dans des établissements éloignés de leur culture professionnelle et généralement éloignés de leur professionnalisation initiale (Kheroufi-Andriot, 2020). Cet environnement leur permettrait d'appréhender leur métier autrement avec des contraintes évaluatives institutionnelles moindres.

3.2. Une évaluation des pratiques professionnelles inexistante ?

Les inspections, moments d'évaluations formelles pour les enseignants, donnent lieu à un rapport qui peut être précieux pour améliorer les pratiques enseignantes. L'inspection peut favoriser la collaboration entre enseignants, donner les moyens aux professionnels de rendre leur travail efficace tout en apportant une confiance à ceux qui doutent le plus (Le Mat et al., 2016). En effet, les inspecteurs, bien qu'ils soient sujets à des représentations négatives (Maurin, 2021), représentent le lien entre les enseignants et l'institution. Ils poursuivent ainsi des buts communs avec les enseignants comme l'amélioration des performances scolaires des élèves et s'engagent à reconnaître le travail individuel des enseignants à travers les rapports d'inspection (Le Guern & Thémines, 2013).

Néanmoins, la logique de l'inspection n'est pas systématiquement accueillie favorablement par les enseignants. Ces évaluations sont souvent jugées incompatibles avec la complexité du travail éducatif (Perrenoud, 1996) et apparaissent ainsi comme « un simple objet bureaucratique et, en aucun cas, comme un dispositif d'accompagnement » (Albanel, 2012,

p.119). Dans le contexte pénitentiaire, les enseignants apparaissent relativement invisibilisés si nous nous rapportons aux rares données disponibles à leur sujet et au faible nombre de professionnels concernés. L'article explore ainsi l'hypothèse selon laquelle les inspections sont moins fréquentes en milieu carcéral. Cette situation, loin d'être uniquement défavorable, pourrait offrir une liberté pédagogique importante, leur permettant d'expérimenter et d'adapter leurs pratiques de manière plus autonome, sans les contraintes immédiates des évaluations formelles. L'hypothèse sous-jacente est donc que cette moindre présence institutionnelle évaluative contribue à créer un espace de liberté dans lequel les enseignants peuvent concentrer leur attention sur l'enseignement et l'accompagnement des apprenants, plutôt que sur la conformité à des injonctions évaluatives strictes.

4. Méthode

4.1. Population étudiée

D'après les données des bilans de l'enseignement en milieu pénitentiaire, la population d'enseignants en prison est estimée à 1709 individus, ce qui représente environ 0,2% de la population enseignante totale en France. Des données sociologiques de cette population sont disponibles dans le bilan de 2019 portant sur la population enseignante de l'année 2017-2018. Se dégagent quelques différences entre la population d'enseignants en milieu pénitentiaire et celle des enseignants en milieu ordinaire que nous avons synthétisées dans le tableau ci-dessous. Les données concernant les enseignants en milieu ordinaire sont issues de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) sur la même année.

Tableau 1 : Comparaison des caractéristiques sociales et professionnelles des enseignants en prison et en milieu ordinaire (en pourcent)

Caractéristiques	Milieu ordinaire	Milieu pénitentiaire
Hommes	29,0	48,7
Femmes	71,0	51,3
Plus de 50 ans	27,0	44,0
1 ^{er} degré	45,0	37,1
2 ^d degré	55,0	62,9
Disciplines générales	84,1	76,9
Disciplines professionnelles	7,2	20,9

En résumé, les hommes enseignants sont surreprésentés en prison et les professionnels sont en moyenne plus âgés que la population en milieu ordinaire. Ils enseignent généralement moins de disciplines professionnelles en milieu pénitentiaire, ce qui peut s'expliquer par plusieurs facteurs : les formations professionnelles sont gérées par des organismes privés, extérieurs à l'administration pénitentiaire. Les cours d'enseignement sont prioritairement destinés à un public jugé prioritaire pour l'apprentissage des bases de l'enseignement, et les locaux ne permettent pas toujours d'accueillir un panel de formations professionnelles exhaustif.

Il est à noter que notre population cible correspond à la population enseignante exerçant en milieu carcéral, en excluant les professionnels qui exercent en centre éducatif fermé ou exclusivement en établissement pénitentiaire pour mineurs. Ce choix est en lien avec les missions de l'enseignement qui diffèrent entre les personnes incarcérées mineures et majeures.

4.2. Outils méthodologiques

Les données sont issues d'une recherche doctorale effectuée entre 2020 et 2024. Une méthodologie mixte a été adoptée permettant de renforcer la validité des résultats (Johnson et al., 2007) par le biais d'une triangulation méthodologique. Avec l'articulation de plusieurs méthodes, la réalité du contexte est appréhendée au mieux.

4.2.1 Données standardisées

Un questionnaire construit intégralement dans le cadre de cette recherche doctorale visait à recueillir des données quantitatives. Le questionnaire auto-administré en ligne a été diffusé par le responsable national de l'enseignement en milieu pénitentiaire auprès des proviseurs des dix directions interrégionales des services pénitentiaires qui l'ont eux-mêmes fait suivre aux établissements carcéraux de leur circonscription. Ce questionnaire portait sur plusieurs aspects professionnels de l'enseignement en milieu carcéral (choix de ce lieu atypique, pratiques professionnelles en prison et dans le milieu ordinaire pour les enseignants vacataires et les conditions d'exercice) et de la carrière enseignante.

L'échantillon de répondants au questionnaire est composé de 177 individus soit environ 10,4% de la population. Pour apporter quelques précisions, les professionnels enseignants de l'échantillon sont légèrement plus âgés et en poste depuis plus longtemps en prison lors de l'enquête (8,5 ans d'ancienneté en moyenne contre 6,2 ans d'après les bilans de l'enseignement en milieu pénitentiaire). L'échantillon se compose d'un nombre plus élevé d'enseignants vacataires en comparaison avec la population générale ce qui engendre un plus grand nombre de répondants du second degré (41%) comparativement à la population cible (29%).

4.2.2 Étude des discours

Certains concepts de notre recherche sont difficiles à saisir à travers des données quantitatives. 23 entretiens ont donc été effectués auprès des professionnels exerçant sur tout le territoire national afin d'affiner les données quantitatives. Les entretiens ont été menés téléphoniquement grâce à un appel au volontariat, proposé à la fin du questionnaire et au sein du courriel diffusé par les proviseurs des directions interrégionales des services pénitentiaires auprès des établissements carcéraux. Ces entretiens portaient sur les raisons du choix du milieu carcéral comme lieu d'exercice, sur les conditions de travail en prison ainsi que sur les représentations du métier dans le milieu ordinaire et en milieu pénitentiaire. Le recours au volontariat est crucial lors de l'étude de populations rares ou de l'exploration de nouveaux domaines, malgré les risques de partialité qu'il comporte (Firdion, 2012). Ce choix méthodologique implique une réduction du nombre de répondants, notamment parce que l'échantillon ne combine pas des individus choisis de façon aléatoire (Leroy et al., 2019).

Une enquête de terrain de quatre semaines a aussi été menée au sein de trois établissements pénitentiaires de la région Bourgogne Franche-Comté, faisant l'objet d'un carnet de bord

recueillant les observations et les discours, dans les cadres formels et informels, tenus par les professionnels suivis.

5. Un équilibre entre autonomie et invisibilité institutionnelle

Les données qualitatives issues des entretiens et de l'observation sur le terrain permettent ici d'agrémenter les résultats de l'enquête quantitative.

5.1. Enseigner sans évaluer : un cadre pédagogique singulier ?

La recherche a globalement révélé que les enseignants en prison disposaient d'une grande liberté pédagogique avec 71,2% des enseignants qui déclarent décider toujours seuls de leur méthode de travail, ce qui constitue une source de satisfaction pour ceux-ci :

« On constate également que la plupart des gens qui travaillent dans l'enseignement en prison prennent du plaisir dans ce qu'ils font et notamment prennent du plaisir parce qu'ils bénéficient d'une liberté pédagogique quasi-totale. [...]. On n'a pas les contraintes d'examen en tant que telles, on n'a pas les contraintes de l'offre pédagogique etc. Les enseignants exercent leur métier comme ils ont envie de l'exercer même si effectivement y a des contraintes institutionnelles qui fixent des objectifs clairs et à suivre en termes de prise en charge, de public prioritaire etc. »
(RLE à la retraite qui a enseigné pendant 16 ans en prison)

Cette liberté pédagogie passe, comme le stipule cet enseignant, par l'absence de contraintes d'examen et donc implicitement de résultats à ces examens mais aussi par l'absence de contraintes de l'offre pédagogique.

5.1.1 Quand la prison réinvente les outils scolaires

Le milieu carcéral ne permet pas les mêmes libertés qu'en milieu ordinaire. L'enquête de terrain a montré que l'introduction d'outils pédagogiques externes sans autorisation préalable est parfois complexe et dépend de la politique de l'établissement carcéral. En effet, faire passer un livre derrière les barreaux peut demander de compléter plusieurs documents administratifs. Il en est de même pour certains matériels qui peuvent être refusés (des clés USB par exemple) ou soumis à des demandes spécifiques. La période d'observation a montré aussi que les équipements dans les salles de classe sont différents selon les établissements pénitentiaires plus ou moins récents. De ce fait, l'enseignement en milieu carcéral demande tout d'abord une forte adaptation des outils pédagogiques à ce milieu contraint, mais aussi une réinvention des outils mis à disposition par l'Éducation nationale. En ce sens, les enseignants en milieu carcéral ont été interrogés sur leur utilisation de ces outils pédagogiques. Sur une échelle de Likert allant de 1 (jamais) à 4 (toujours), les enseignants en prison, tous statuts confondus, déclarent utiliser souvent le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les programmes scolaires proposés par l'Éducation nationale. Une différence significative est remarquable entre les enseignants titulaires et les enseignants vacataires sur l'utilisation des programmes scolaires (tableau 2) bien que les professionnels utilisent tout de même fréquemment ces outils dans leur activité.

Tableau 2 : Scores moyens déclarés d'utilisation des outils de l'Éducation nationale selon le statut des enseignants en prison

Statut des enseignants en prison	Utilisation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture	Utilisation des programmes scolaires du milieu ordinaire	Test U de Mann-Whitney
Titulaire	2,61	2,56	0,013
Vacataire	2,41	2,89	0,15

Note : Les scores sont sur une échelle de Likert allant de 1 (jamais) à 4 (toujours)

Cette différence notable entre les enseignants titulaires et vacataires peut s'expliquer par le fait que les enseignants titulaires sont quotidiennement en lien avec les apprenants tandis que les vacataires ne le sont que quelques heures par semaine. Les titulaires sont donc plus à même de comprendre les besoins éducatifs en prison, qui relèvent plus d'un objectif de maîtrise des savoirs fondamentaux plutôt que de l'apprentissage des contenus des programmes qui eux visent généralement l'obtention de diplômes. Dans le milieu ordinaire, des évaluations des acquis ont lieu toute l'année afin de mettre en évidence les points forts et les difficultés des élèves au regard des compétences et objectifs fixés par les programmes (Marcoux et al., 2014). En prison, il n'est pas possible de fonctionner ainsi car le calendrier scolaire n'est pas le même qu'en milieu ouvert, et les apprenants détenus n'assistent pas systématiquement à tous les cours. A cet effet, les enseignants titulaires se basent sur une mission d'apprentissage du socle de base plutôt que sur les programmes scolaires qui ne sont pas adaptés et qui n'auront pas forcément d'utilité puisqu'ils ne sont pas évalués en milieu carcéral et soumis à de nombreuses controverses depuis des années (d'Enfer et al., 2019). Bien évidemment, l'évaluation des acquis en fonction des programmes reste essentielle dans le cadre de parcours précis :

« Depuis 4/5 ans je donne des cours à des femmes qui font un CAP vente. Il y a un programme, on n'en sort pas, on est dans le contenu du CAP vente. Mais pour d'autres cours on a quand même beaucoup de libertés »
(Enseignante titulaire en prison depuis plus de 10 ans)

En ce sens, les enseignants exerçant en prison sont obligés d'adapter et d'ajuster leurs pratiques, notamment en termes d'évaluation des acquis et d'objectifs qu'ils se fixent pour un enseignement plus souple et répondant aux besoins directs des apprenants. Mais cette souplesse n'est-elle pas bénéfique pour les enseignants ?

5.1.2 Un enseignement sans visée systématiquement certificative synonyme d'individualisation

Comme précisé précédemment, l'enseignement en prison poursuit un objectif de réinsertion principalement. Cette réinsertion par le biais de l'enseignement passe par plusieurs étapes, notamment la maîtrise des savoirs fondamentaux jusqu'à la possible obtention de diplômes. Finalement, l'enseignement en prison permet d'échapper à ces contraintes d'évaluation formative à visée certifiante. Certains enseignants en prison déclarent même que c'est la volonté même de s'éloigner de ces contraintes du milieu ordinaire, notamment de l'évaluation, qui les a poussés à postuler en prison :

« J'ai commencé à être lasse, même choquée du système d'évaluation, ça correspondait pas vraiment à moi, à mon idée que j'avais de l'enseignement. [...]. Là où j'ai vraiment craqué, c'est quand j'ai vu qu'on commençait à évaluer les enfants de maternelle, ça, c'était trop »

(Enseignante titulaire en prison à temps plein depuis 4 années)

L'absence d'évaluation certificative en prison permet un suivi plus individuel des apprenants puisque les enseignants ne répondent plus à des normes strictes et peu perméables qui peuvent faire obstacle à l'activité d'enseignement (Kherroubi et al., 2018). L'absence d'évaluation adoucit aussi la relation pédagogique qu'entretient l'enseignant avec ses apprenants en mettant en avant les progrès, l'investissement ou encore la participation, une situation plutôt adaptée à un public en situation de fragilité scolaire et sociale. L'enquête de terrain a révélé que les apprenants avaient des rapports particuliers à l'école, que beaucoup d'entre eux ont vécu des expériences scolaires négatives, et les enseignants déclarent, quant à eux, vouloir déconstruire ces expériences négatives. L'absence d'évaluation permet aux apprenants de se concentrer sur l'acquisition de connaissances et de compétence et rend le climat scolaire plus serein.

5.2. Un suivi institutionnel réduit et inégal

5.2.1 Une hiérarchie directe peu présente

Nous pouvons aborder les objectifs professionnels que les enseignants en prison tiennent à suivre ainsi que les évaluations dont ils font l'objet dans le cadre de leur métier. La plupart des enseignants (71,2%) déclarent décider toujours seuls de leur méthode de travail, mais l'immersion sur le terrain ainsi que les directives nationales laissent penser que les professionnels répondent à des logiques bien précises. Les enseignants au sein des établissements pénitentiaires ne sont que très rarement en contact avec leur hiérarchie directe. En effet, ce sont les RLE qui font le relais entre les proviseurs des directions interrégionales des services pénitentiaires et qui s'assurent du bon déroulement du service éducatif. Nous l'avons déjà abordé, les RLE ne disposent pas d'un statut officiel d'autorité, ils ne représentent ainsi pas directement une hiérarchie pour les professionnels enseignants. Pour autant, ils sont garants du bon déroulement de l'offre d'éducation, et ce sont les référents des usagers qui veillent à respecter certains principes comme l'accueil des détenus nouvellement arrivés pour effectuer un bilan de compétences et ainsi proposer une offre adaptée à ceux ne maîtrisant pas les savoirs fondamentaux. Les proviseurs des unités pédagogiques régionales ne sont que très rarement présents au sein des établissements carcéraux et les inspecteurs ne font pas souvent le déplacement non plus. Si certains enseignants se plaignent de ne pas avoir avancé dans leurs échelons à cause de cette invisibilisation, d'autres estiment que c'est une marque de confiance de la part de la hiérarchie. Finalement, ces enseignants rencontrent plus souvent les personnels de direction de l'administration pénitentiaire que leur hiérarchie directe au sein de l'Éducation nationale. En interrogeant l'échantillon concernant l'éventuelle intervention de cette hiérarchie dans le cadre de leur méthode de travail, seuls 28,8% affirment que c'est le cas. Parmi ceux directement concernés, nous retrouvons le proviseur de l'unité pédagogique régionale (19,2%), le RLE (28,8%), la direction de l'administration pénitentiaire (7,7%) ou encore l'inspecteur (5,8%). En première place sont en réalité cités les collègues de travail (76,9%) : un résultat intéressant montrant que les enseignants estiment qu'ils doivent adapter leur méthode de travail en fonction des recommandations de chacun.

Si cette liberté pédagogique et cette autonomie permettent aux professionnels de s'émanciper des injonctions et pratiques évaluatives ainsi que des valeurs d'efficacité et d'efficience introduites dans l'Éducation nationale depuis des années, cela questionne tout de même sur la mise en place d'un certain cadrage institutionnel par le biais de l'inspection.

5.2.2 Une évaluation des pratiques presque inexistante

Les enseignants de l'échantillon sont relativement âgés (49 ans en moyenne), et ils se trouvent déjà théoriquement à un stade avancé de leur carrière. Cela suggère que les rendez-vous de carrière mis en place depuis le décret du 5 mai 2017 ne sont pas utiles pour ces professionnels. Néanmoins, depuis leur prise de poste en prison, qu'ils soient titulaires ou vacataires, seulement 41,2 % déclarent avoir déjà été inspectés soit moins de la moitié de l'échantillon. Rapporté à l'ancienneté moyenne d'exercice en prison des titulaires (9,4 ans) et des vacataires (7,3 ans) ce pourcentage pose question. Parmi les 41,2% d'enseignants qui déclarent avoir été inspectés depuis leur arrivée en milieu carcéral, le nombre moyen d'inspections s'élève à 1,9 soit environ deux inspections, mais il est d'une inspection pour les six enseignants vacataires concernés contre deux inspections pour les 67 enseignants titulaires. Cette moyenne varie aussi selon l'âge des professionnels : 1,4 pour les moins de 43 ans et 2,6 pour les plus de 57 ans. L'enquête TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) questionne les pratiques évaluatives des inspecteurs au sein des pays participants. Les données de 2013 indiquent en moyenne une durée de cinq années entre deux inspections, tout en relevant des disparités entre l'enseignement primaire (avec une inspection tous les trois ans en moyenne) et l'enseignement secondaire (allant jusqu'à huit ans entre deux inspections selon les disciplines) (Buisson-Fenet & Pons, 2017). En prison, les professionnels enseignants qui ont eu une ou plusieurs visites d'inspection ont une ancienneté moyenne de 12,1 ans tandis que ceux qui n'ont jamais été inspectés ont en moyenne une ancienneté deux fois moins élevée (six ans). Plus de la moitié des enseignants exerçant en milieu carcéral seraient ainsi exemptés de visites d'inspection, et les vacataires sont les plus concernés car seulement 3,4% des vacataires déclarent avoir eu une visite de l'inspecteur contre 37,9% des enseignants titulaires. Les éléments rapportés montrent que les enseignants en prison sont moins soumis aux inspections que les enseignants en milieu ordinaire. Ce milieu fermé passerait donc en dessous des radars des personnels d'inspection.

En s'intéressant à la perception des enseignants sur la connaissance de l'inspecteur au sujet de l'exercice en milieu carcéral, l'enquête quantitative a révélé que, parmi l'échantillon d'enseignants qui ont eu la visite d'un inspecteur depuis leur arrivée en milieu carcéral, seulement 30,1% d'entre eux estiment que celui-ci avait une bonne connaissance de ce milieu atypique. Ce sont donc un tiers des professionnels enseignants qui estiment que les personnels censés les guider dans leur pratique ne sont pas forcément formés à les accompagner dans leur pratique en milieu pénitentiaire. En se penchant précisément sur la teneur des échanges lors des inspections, l'enquête relève que dans 61,6% des cas, les échanges concernaient le contrôle des outils/méthodes utilisés dans le cadre de l'exercice du métier, dans 86,3% des cas le contrôle de l'activité d'enseignement, la mise en place d'objectifs concernait seulement 47,9% des échanges et 54,8% uniquement l'accompagnement des enseignants et/ou des conseils sur l'exercice du métier.

Globalement, l'enquête quantitative montre une invisibilisation des enseignants en milieu carcéral puisque les inspections ne sont pas nombreuses et que les qualifications de ces inspecteurs concernant le milieu fermé sont remises en question. Ces constatations sont

appuyées par l'enquête de terrain dans laquelle des enseignants rapportent le manque d'intérêt de l'Éducation nationale avec, par exemple, des inspecteurs qui ne souhaitent pas assister au déroulement d'un cours pour évaluer la pratique ni même pénétrer au sein de l'unité locale d'enseignement au sein de l'établissement pénitentiaire. Les enseignants déjà avancés en termes de carrière professionnelle déplorent ce manque de relation avec les inspecteurs, comme cette enseignante qui exerce depuis plus de 20 ans : elle a initialement demandé à son inspectrice pour enseigner en prison à l'occasion d'une visite de celle-ci qui lui a conseillé d'essayer, tout en n'appuyant pas la démarche :

« On sort des radars au niveau de tout ce qui est avancement, dès qu'on est en prison on est dans des limbes, on existe plus en fait au niveau du rectorat et ça, ça me fait peur ; qu'ils m'oublient complètement. [...] . Moi j'ai passé une super inspection j'ai malheureusement plus grand espoir d'avancement mais malgré tout je me dis je fais mon boulot bonnement, j'aimerais passer à la hors classe, mais j'ai pas de billes. J'ai personne ; j'ai personne pour me mettre en avant. J'ai l'impression qu'on est sur une route parallèle et pour l'avancement c'est pas bon. »

(RLE à mi-temps en prison pendant 4 ans et à temps plein depuis 1 an)

Si les enseignants expérimentés sont légèrement moins impactés par ce manque de suivi et d'accompagnement, ceux qui ont construit leur carrière en prison, rapportent eux des difficultés voire des craintes liées à l'avancement dans les échelons. Ainsi cet enseignant interrogé, ayant enseigné jusqu'à sa retraite en prison et ne déclarant aucune visite de l'inspecteur durant toute celle-ci. La rareté des inspections en milieu carcéral traduit un angle mort de l'évaluation des pratiques préoccupant :

« Ce côté c'est un défaut comme une qualité, ça laisse une grande liberté et autonomie mais c'est à double tranchant, c'est-à-dire que si la personne est investie, elle gère son temps comme elle le souhaite, travaille plus longtemps, organise ses journées comme il le souhaite etc., mais cela laisse aussi lieu à des dérives, une planque, un moyen détourné pour faire le moins de choses possibles. »

(RLE depuis 30 ans en prison)

Moins de la moitié des enseignants interrogés déclarent avoir été inspectés depuis leur arrivée en prison, et la situation des vacataires, presque totalement exclus de ce processus, accentue cette invisibilisation. Lorsqu'elles ont lieu, les inspections apparaissent déconnectées des réalités spécifiques du milieu fermé et révèlent une méconnaissance manifeste du cadre pénitentiaire par les inspecteurs. Ce déficit d'évaluation ne relève donc pas seulement d'un manque de suivi administratif, mais traduit plus largement une absence de reconnaissance institutionnelle du travail enseignant en prison. En laissant ce milieu en dehors des radars, l'institution contribue à renforcer le sentiment d'isolement des professionnels et à fragiliser la légitimité même de leur mission éducative auprès des publics incarcérés. Cette situation pourrait encore plus impacter les néo-enseignants bien qu'ils soient peu nombreux à enseigner toute leur carrière en prison.

6. Discussion et perspectives

6.1. Dans les marges de l'injonction évaluative ...

Le milieu carcéral échapperait ainsi aux injonctions évaluatives de la nouvelle gestion publique, participant à une redéfinition, parfois jugée contraignante, de l'autonomie enseignante en milieu ordinaire. La prison apparaît ainsi à bien des égards comme une

niche éducative au sens où « les acteurs locaux disposent de ressources à la fois communes (centrales) et spécifiques (locales) pour répondre à des contraintes à la fois communes (centrales) et spécifiques (locales) » (Dupriez & Cornet, 2005, p.190). Cette niche permet ainsi aux professionnels de ne pas avoir à évaluer constamment les acquis des détenus-apprenants et de se concentrer ainsi sur des dimensions de l'enseignement tout autre. L'exercice du métier d'enseignant en prison peut ainsi être assimilé à une forme de résistance pour les professionnels, qui souhaitent retrouver une forme plus personnelle, plus traditionnelle de l'enseignement : centrée sur les usagers et ne se limitant pas simplement à la transmission de connaissances pour que ceux-ci obtiennent de bons résultats aux tests standardisés. L'idée sous-jacente est que ces professionnels aident à la (ré)insertion sociale des individus (Bovey, 2022), ce qui demande une approche non-standardisée mais plutôt personnelle et centrée sur les individus. En ce sens, les matériels et supports proposés par l'Éducation nationale, au-delà du fait qu'ils ne soient pas toujours adaptés au contexte sécuritaire, ne semblent pas non plus adaptés à cette population spécifique d'apprenants, avec des besoins et des niveaux très hétérogènes.

6.2. ... mais aussi dans les marges des évaluations de l'Éducation nationale

Malgré les efforts constants et le lien entre le ministère de la Justice et celui de l'Éducation nationale, l'étude des discours a montré que les professionnels pouvaient souffrir d'un manque de reconnaissance de cet éloignement du milieu ordinaire. Bien que la plupart des enseignants passent généralement les portes de la prison avec une carrière déjà bien avancée, celle-ci peut stagner avec le manque de visites des inspecteurs. À cela s'ajoute la méconnaissance, de la part des inspecteurs, des spécificités du métier d'enseignant en prison, ce qui accentue l'écart entre leurs univers respectifs. Inspecteurs et enseignants exercent en effet dans deux mondes distincts, souvent marqués par des incompréhensions mutuelles (Albanel, 2012), encore plus marquées pour les enseignants exerçant en milieu carcéral. De la même façon, la faible présence de la hiérarchie peut laisser place à un certain sentiment d'abandon de la part de l'institution, floutant les réels objectifs de l'enseignement en milieu carcéral. Si les visites de la part des inspecteurs ne sont pas fréquentes, les enseignants, et notamment les RLE peuvent tout de même se tourner vers leur hiérarchie : les proviseurs locaux de l'enseignement en milieu pénitentiaire. La spécificité et l'hétérogénéité des structures et des apprenants dans les établissements pénitentiaires ne facilitent évidemment pas les évaluations des pratiques pédagogiques de ces enseignants. Enseigner dans un milieu contraint et aux objectifs éloignés de ceux du milieu ordinaire rend la tâche difficile aux inspecteurs de l'Éducation nationale. Par ailleurs, la création d'un poste d'inspecteur spécifique au milieu carcéral – ou une formation adaptée – ainsi que la légitimation du statut à part entière de RLE pourraient ainsi permettre une meilleure reconnaissance pour ces professionnels enseignants.

De la même façon, des réflexions pourraient être amorcées pour capitaliser les pratiques pédagogiques développées en milieu carcéral. En effet, les contraintes spécifiques de ce contexte conduisent les enseignants à élaborer des modalités pédagogiques et évaluatives particulièrement adaptatives. Ces pratiques, souvent construites de manière empirique et située, reposent sur une attention accrue des trajectoires individuelles et une souplesse dans les formes d'évaluation, privilégiant l'accompagnement et la valorisation des acquis. Dans cette perspective, la capitalisation de ces pratiques viserait une formalisation des savoirs professionnels invisibilisés. Une telle démarche contribuerait également à reconnaître l'expertise développée par les enseignants en milieu carcéral, tout en nourrissant un

dialogue professionnel plus large autour des finalités de l'évaluation et de l'accompagnement des apprenants dans des contextes contraints.

6.3. Et du côté des bénéficiaires de l'enseignement ?

Si cette recherche s'est principalement centrée sur le point de vue des enseignants, elle laisse en arrière-plan l'expérience des personnes détenues elles-mêmes face aux pratiques évaluatives. L'évaluation ne constitue pas uniquement une contrainte institutionnelle pour les enseignants, elle peut être vécue de manière ambivalente par les apprenants incarcérés, notamment lorsque leur parcours scolaire antérieur a été marqué par l'échec. Dans ce contexte spécifique, l'évaluation peut raviver des expériences scolaires douloureuses particulièrement lorsque les formes évaluatives rappellent celles du milieu ordinaire. En effet, Conti et Vankenhove (2022) ont montré l'existence de formes de contestation des savoirs de la part de certains détenus, bien que tous les enseignants n'en fassent pas tous l'expérience. À l'inverse, certaines modalités plus souples, centrées sur la valorisation des acquis, la progression individuelle ou la reconnaissance symbolique des apprentissages, peuvent constituer un levier de remobilisation de l'apprentissage. Ces dimensions, bien que perceptibles dans les discours enseignants, gagneraient à être analysées à partir d'entretiens approfondis menés directement auprès des personnes détenues.

7. Bibliographie

- Albanel, X. (2012). Le travail d'évaluation. L'inspection des professeurs de l'enseignement secondaire. *Spirale, Revue de recherches en éducation*, 49(1), 107-121. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1111>
- Albanel, X. (2016). La face cachée de l'inspection : Retour sur le travail réel des inspecteurs pédagogiques régionaux. *Administration & Éducation*, 149, 93-97. <https://doi.org/10.3917/admed.149.0093>
- Bovey, L. (2022). *Aux marges de l'école inclusive. Une étude ethnographique des reconfigurations du rôle des enseignantes spécialisées et des carrières d'élèves dans les dispositifs de l'enseignement spécialisé vandois* [Doctoral Thesis, Université de Genève]. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:163152>
- Buisson-Fenet, H. et Pons, X. (2017). Un "sujet qui fâche". L'évaluation des enseignants en France, entre défense statutaire, injonction au professionnalisme et autonomie professionnelle. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 10(3), 381-396. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9915>
- Cattonar, B. (2010). Références transnationales et conception nationale des politiques : Le cas de la réforme de la formation des enseignants en Communauté française de Belgique. *Recherche & formation*, 65, 17-30. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.123>
- Cattonar, B., Dumay, X. et Maroy, C. (2014). Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : Un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Éducation et sociétés*, 32(2), 35-51. <https://doi.org/10.3917/es.032.0035>
- Dejean, J., Bourassin, V. et Mortreux, K. (1998). Culture de l'évaluation et fascination pour les indicateurs. *Politiques et management public*, 16(2), 161-174. <https://doi.org/10.3406/pomap.1998.2192>
- d'Enfert, R., Legris, P. et Verneuil, Y. (2019). La fabrique complexe et évolutive des programmes scolaires (1880-1990). *Carrefours de l'éducation*, 47, 23-36. <https://doi.org/10.3917/cdle.047.0023>
- Dupriez, V. et Cornet, J. (2005). Conclusion. Résistances aux réformes et pilotage des réformes. In V. Dupriez & J. Cornet, *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement*

- pédagogique* (p. 185-202). De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/la-renovation-de-l-ecole-primaire--9782804148881-page-185>
- Dutercq, Y. et Maroy, C. (2017). Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation. Dans Y. Dutercq et C. Maroy (dir.), *Perspectives en éducation et formation* (p. 219-223). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.duter.2017.01.0219>
- Fassa-Recrosio, F. et Bataille, P. (2019). Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes. *Éducation et sociétés*, 43, 5-23. <https://doi.org/10.3917/es.043.0005>
- Febrer, M. (2012). Une culture pédagogique pénitentiaire? *Les cahiers pédagogiques, Hors-Série Numérique* 29, 17-19. https://www.upr-grand-ouest.ac-rennes.fr/sites/upr-grand-ouest.ac-rennes.fr/IMG/pdf/hsn_29-apprendre_en_prison-5.pdf
- Firdion, J.-M. (2012). Construire un échantillon. In S. Paugam, *L'enquête sociologique* (p. 69-92). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0069>
- Gautron, V. et Retière, J.-N. (2016). La décision judiciaire : Jugements pénaux ou jugements sociaux? *Mouvements*, 88, 11-18. <https://doi.org/10.3917/mouv.088.0011>
- Guérin, G. (2003). La population carcérale. *adsp*, 44, 21-25.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. et Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kensey, A., Toulemon, L. et Cassan, F. (2000). La prison : Un risque plus fort pour les classes populaires. *Cahiers de Démographie Pénitentiaire*, 9, 532-541.
- Kheroufi-Andriot, O. (2020). Utiliser les connaissances produites sur les dimensions cachées de l'activité pour former des enseignants inclusifs. *Spirale, Revue de recherches en éducation*, 65(1), 131-142. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0131>
- Kherroubi, M., Millet, M. et Thin, D. (2018). Enseigner dans les marges : L'exemple des enseignants de dispositifs relais. *Sociétés contemporaines*, 109, 93-116. <https://doi.org/10.3917/soco.109.0093>
- Kherroubi, M. et Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : Résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3101>
- Le Guern, A.-L. et Thémines, J.-F. (2013). L'entretien professionnel : D'une action conjointe à un engagement renouvelé entre inspecteurs et enseignants. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 53-68). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0053>
- Le Mat, A., Minier, M.-D. et Robichon, J.-Y. (2016). L'inspecteur peut-il favoriser l'autonomie? *Administration & Éducation*, 149, 67-72. <https://doi.org/10.3917/admed.149.0067>
- Leroy, A., Murcia, M., Chastang, J.-F., Rollin, L., Volkoff, S., Molinié, A.-F. et Niedhammer, I. (2020). Méthodologie de redressement des données nationales de l'enquête Évrete. *Santé Publique*, 31(5), 645-655. <https://doi.org/10.3917/spub.195.0645>
- Marcoux, G., Fagnant, A., Loye, N. et Ndinga, P. (2014). L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. Dans C. Dierendonck, E. Loarer, et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 117-125). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dinck.2014.01.0117>
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>

- Maroy, C., et Cattonar, B. (2002, septembre). *Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique*. <https://shs.hal.science/halshs-00603557>
- Maurin, É. (2021). Deuxième leçon. Après l'inspection. Dans É. Maurin (dir.), *Trois Leçons sur l'école républicaine* (p. 43-63). Seuil. <https://shs.cairn.info/trois-lecons-sur-l-ecole-republicaine--9782021486216-page-43>
- Milly, B. (2010). La prison, école de quoi? : Un regard sociologique. *Pouvoirs*, 135(4), 135-147. <https://doi.org/10.3917/pouv.135.0135>
- Ministère de la Justice. (2019). *Bilan annuel de l'enseignement en milieu pénitentiaire 2017-2018*. Ministère de la Justice. https://pia.ac-paris.fr/serail/jcms/s2_2323919/fr/bilan-annuel-national-enseignement-milieu-penitentiaire-2017-2018-vf1?details=true
- Ministère de la Justice. (2021). *Bilan annuel de l'enseignement en milieu pénitentiaire 2019-2020*. Ministère de la Justice. https://www.justice.gouv.fr/sites/default/files/migrations/portail/art_pix/VDEF_BA_DAP_A4_opt.pdf
- Ministère de la Justice. (2022). *Bilan annuel de l'enseignement en milieu pénitentiaire 2020-2021*. Ministère de la Justice. https://www.justice.gouv.fr/sites/default/files/2023-05/DAP_Bilan_enseignement_2021_opt.pdf
- Ministère de la Justice. (2025). *Bilan annuel de l'enseignement en milieu pénitentiaire 2022-2023*. Ministère de la Justice. https://www.justice.gouv.fr/sites/default/files/2025-04/dap_bilan_annuel_2022_2023.pdf
- Perrenoud, P. (1996). L'évaluation des enseignants : Entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. *Éducateur*, 10, 24-30.
- Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation* (p. 137-162). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0137>
- Rey, B. (2012). Culture de l'évaluation et exigences éthiques. *Education Sciences & Society*, 2(2), 97-108. https://web.archive.org/web/20180425204401id_/https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/187/115
- Rostaing, C. (2021). *Une institution dégradante, la prison*. Gallimard.
- Rozenwajn, E. (2017). Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation. Dans Y. Dutercq et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 105-119). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.duter.2017.01.0105>
- Salane, F. (2008). L'enseignement à distance en milieu carcéral, droit à l'éducation ou privilège ? Le cas des « détenus-étudiants ». *Distances et savoirs*, 6(3), 413-436. <https://doi.org/10.3166/ds.6.413-436>
- Sterck, M., Scheers, B. et Bouckaert, G. (2004). Réformes budgétaires dans le secteur public : Tendances et défis. *Revue internationale de politique comparée*, 11(2), 241-269. <https://doi.org/10.3917/ripc.112.0241>
- St-Germain, M. (2021). Une conséquence de la nouvelle gestion publique : L'émergence d'une pensée comptable en éducation. *Éducation et francophonie*, 29(2), 10-44. <https://doi.org/10.7202/1079549ar>
- Wouters, P. et Frenay, M. (2013). L'engagement professionnel en éducation et formation. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 125-152). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0125>

Yerly, G. (2017). Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation. Dans Y. Dutercq et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 121-141). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.duter.2017.01.0121>