

INTRODUCTION À LA SOCIOLOGIE

(M. GATEAU)

1^{er} semestre

Durée : 2h - sans document

Vous répondrez, dans un développement argumenté (une demi-page **maximum** par question), aux quatre questions suivantes :

- 1) Proposez une définition de la sociologie et présentez les principaux « outils » du sociologue
- 2) En quoi des auteurs comme Comte ou Le Play ont contribué à la naissance de la sociologie ?
- 3) La typologie durkheimienne du suicide a fait et continue à faire l'objet de vives critiques. Sur quoi portent-elles principalement ?
- 4) D'après vous, quel est l'intérêt d'étudier aujourd'hui, parfois plus d'un siècle après leur disparition, les travaux de ceux que l'on nomme les « classiques » de la sociologie ?

Une attention particulière sera portée à la syntaxe, l'orthographe, la grammaire... : relisez-vous !

SOCIOLOGIE GÉNÉRALE

(J.P. SYLVESTRE - F. SCHEPENS)

Durée : 2h
sans document



Pour les étudiants n'ayant obtenu la moyenne à aucun des deux semestres, traiter le sujet du semestre tiré au sort en début d'épreuve.

Sujet premier semestre :

(M. Sylvestre)

Pourquoi faut-il interpréter la socialisation comme un processus dialectique ?

Sujet deuxième semestre :

(M. Schepens)

Ethnocentrisme, évolutionnisme, malentendu productif : en quoi ces trois éléments gênent le travail du sociologue ?

UNIVERSITE DE BOURGOGNE

SEMESTRE 2

U.F.R. DES SCIENCES HUMAINES
DEPARTEMENT DE SOCIOLOGIE

Deuxième session 2012/2013
Juin 2013

LICENCE SOCIOLOGIE
1^{ère} année

UE 7 DISCIPLINAIRE 2

DEUXIEME SEMESTRE

DEMOGRAPHIE

Durée : 2 heures

Sujet : traiter les deux questions suivantes

- 1- Les foyers de peuplement dans le monde.
- 2- Les inégalités de fécondité dans le monde.

PARTIEL SECONDE SESSION
SEMESTRE 1

Juin 2013
2 heures, aucun document autorisé.

TRAITER UNE QUESTION AU CHOIX PARMI LES TROIS PROPOSEES

Un développement construit est attendu. La clarté et la rigueur de la rédaction seront valorisées, en particulier la définition et l'utilisation des termes appropriés. (Ecrivez toutes les deux lignes.)

- 1) Comment les grands courants de la pensée économique ont-ils expliqué la naissance du capitalisme occidental (16^{ème}-18^{ème} siècles)?
- 2) Caractérissez le fordisme au 20^{ème} siècle.
- 3) Quels sont les grands facteurs de la remise en cause du régime de croissance dit des Trente Glorieuses ?

PARTIEL SECONDE SESSION
SEMESTRE 2

Juin 2013
2 heures, aucun document autorisé.

Traiter UN des deux sujets proposés
Ecrivez toutes les deux lignes

Sujet 1 : Dissertation

Pourquoi et comment des systèmes se sont-ils mis en place pour sécuriser les existences face à un certain nombre de « risque sociaux » ?

(Le cas de la France pourra être privilégié mais ne devra pas être le seul évoqué).

Sujet 2 : Question de synthèse appuyée sur un travail préparatoire

Travail préparatoire (10 pts)

1. Comment l'expression « demandeur d'emploi » s'est-elle imposée pour définir le statut de chômeur ? (3 pts)
2. Faîtes une lecture précise des cinq données de la colonne « 2005 » du document 1 (tableau p.2). Pour chacune, rédigez une phrase commençant par : « Sur 100... » (4 pts)
3. Que signifie l'opposition entre *insiders* et *outsiders* utilisée pour caractériser le marché du travail français ? (1,5 pt) Le document 2 (schéma p. 2) est fourni en appui.
4. Quel idéal désigne l'expression « flexsécurité » ? (1,5 pt)

Question de synthèse (10 pts)

Le traitement du chômage en France : évolutions et difficultés spécifiques.

Doc. 1 : Chômage et formes particulières d'emploi en France 1975-2005 (en %)

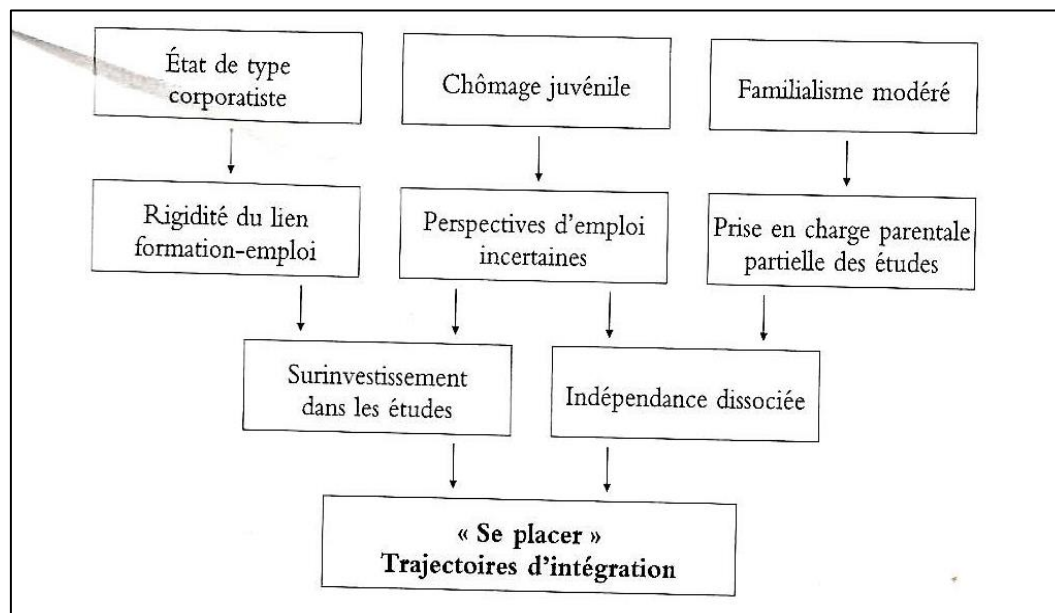
	1975	1985	1994	2000	2005
Taux de chômage global	4,0	10,2	12,4	10,0	9,2
Taux de chômage des moins de 25 ans	8,9	23,8	27,7	20,7	22,3
Proportion des chômeurs depuis plus de 1 an (par rapport à l'ensemble des chômeurs)	16,3	43,4	35,7	40,1	42,5
Part des emplois précaires dans l'emploi salarié [contrats à durée déterminée (CDD), intérim, stages et apprentissage]	NC	3,4	7,4	10,9	13,6
Sous-emploi (temps partiel subi) (parmi les emplois à temps partiel)	NC	NC	NC	27,6*	28,7

* 2003.

NC: non communiqué.

D'après INSEE, *Enquêtes Emploi et TEF*.

Doc. 2 : Trajectoires d'insertion des jeunes Français (d'après C. Van de Velde, 2008)



Examen de rattrapage - Sciences Sociales et Environnement

Sociologie

Semestre 1 - Année universitaire 2012-2013 - J. Pribetich

Pas de document autorisé ni calculatrice.

Il sera tenu compte de la précision des réponses, de la maîtrise du vocabulaire sociologique, de la clarté de l'expression, de la capacité à intégrer des exemples sociologiques, quand cela se présente, et à les analyser et de la capacité à étayer votre propos par des références bibliographiques.

- 1. Quels sont les objectifs de la sociologie urbaine ? (4 points)**
- 2. A quoi correspond l'« artificialisation des sols » ? (3 points)**
- 3. Quel(s) phénomène(s) Robert E. Park a-t-il souhaité décrire et expliquer ? (6 points)**
- 4. Quels éléments Paul-Henry Chombart de Lauwe va-t-il dégager de son étude sur Paris et l'agglomération parisienne ? En quoi son approche est-elle novatrice en France ? (7 points)**

Examen de rattrapage - Sciences Sociales et Environnement

Sociologie

Semestre 2 - Année universitaire 2012-2013 - J. Pribetich

Pas de document autorisé ni calculatrice.

Il sera tenu compte de la précision des réponses, de la maîtrise du vocabulaire sociologique, de la clarté de l'expression, de la capacité à intégrer des exemples sociologiques, quand cela se présente, et à les analyser et de la capacité à étayer votre propos par des références bibliographiques.

- 1. A quoi correspond le phénomène NIMBY ? (3 points)**

- 2. Quel(s) phénomène(s) le sociologue Henri Mendras a-t-il souhaité décrire et expliquer ? (5 points)**

- 3. Qu'est-ce qu'un conflit d'usage ? Présentez les caractéristiques majeures de ces derniers, précisez le type d'acteurs concernés ainsi que les raisons principales de leur émergence. Illustrez enfin votre propos par des exemples pertinemment choisis (6 points)**

- 4. Quel portrait peut-on aujourd'hui dresser des agriculteurs français ? Présenter les principales caractéristiques de ce groupe ainsi que les évolutions les plus importantes connues par celui-ci (6 points)**

Département de sociologie

Session de juin 2013

Sciences sociales et environnement

L1-Histoire, semestre 1 (Thomas Bouchet)

Durée de l'épreuve : 2 heures

Questions :

1. Villes françaises et mouvement migratoire (1815-1914) ? **Sur 6 points**
2. Bruits, sons et odeurs dans les rues des villes françaises (1815-1914) **Sur 6 points**
3. Pourquoi Londres est-elle considérée au XIXe siècle comme l'« atelier du monde » ? **Sur 4 points**
4. Pourquoi la ruée vers l'or a-t-elle exercé une influence sur l'histoire de San Francisco ? **Sur 3 points**

N.B. Le soin et l'orthographe comptent pour 1 point

Examen Sciences Sociales et Environnement – Histoire

L1 Sociologie – Semestre 2 – Année universitaire 2012-2013

F. Gaveau

Le fait rural au XIXe siècle

Le sujet se compose de trois questions.

Vous répondrez en structurant vos propos. Vous emploierez des arguments précis pour appuyer vos propos.

1° Comment et pour quelles raisons la représentation des ruraux change-t-elle en France au cours du XIXe siècle ?

2° Présentez l'évolution démographique des campagnes en France et ses raisons au cours du XIXe siècle.

3° Peut-on accepter l'idée selon laquelle les ruraux du XIXe siècle vivent repliés sur leur village et ses environs ?

Vous réaliserez un résumé à 20% (400 mots maximum) de l'article ci-dessous.

Sociabilités et travail de l'apparence au collège

Mardon Aurélia

Les pratiques corporelles et vestimentaires occupent une place centrale dans la construction de l'identité sociale. Dans toutes les sociétés, le vêtement est utilisé pour communiquer des informations sur les caractéristiques sociales et personnelles des individus et témoigne de leur adhésion à des normes collectives sans cesse renouvelées. Cela est tout particulièrement vrai des adolescents qui, à travers leur apparence, expriment leurs goûts et leurs pratiques culturelles. C'est pourquoi l'étude des pratiques vestimentaires et corporelles des adolescents constitue un angle d'approche pertinent pour interroger cet âge de la vie et les changements qui le traversent. Rappelons en effet que depuis plusieurs décennies, les frontières entre l'enfance et l'adolescence se sont brouillées. Les enfants anticipent désormais leur entrée dans le monde adolescent avant même que la puberté ne se soit véritablement manifestée [Neyrand, 2002]. Avec la transformation des modèles familiaux, l'arrivée des nouveaux médias de masse [Meyrowitz, 1995] et des nouveaux outils de communication [Metton, 2005], ils revendiquent une autonomie plus précoce et en bénéficient. Dès lors, comment interpréter ces changements ? Sommes-nous en présence d'un nouvel âge de la vie distinct de l'adolescence, qui justifierait l'usage du terme de préadolescence, ou bien ces changements témoignent-ils d'une entrée progressive dans l'adolescence ? [...]

En étudiant les pratiques vestimentaires et corporelles des collégiens de la 6e à la 3e, tout en les resituant dans le réseau social large de leur établissement scolaire, nous souhaiterions montrer que la période du collège constitue le moment de l'entrée progressive

dans l'adolescence puisque les jeunes y font l'apprentissage des codes caractéristiques de cet âge de la vie. On y retrouve en effet tant l'importance des classements sociaux que de la réputation et du caractère stéréotypé et contrasté des rôles sexués, lesquels témoignent du poids du contrôle du groupe sur leurs relations sociales.

Ce travail est issu d'une enquête de terrain réalisée dans deux collèges de la banlieue parisienne par observation dans les classes et la cour de récréation ainsi que par entretiens individuels et collectifs auprès de collégiens âgés de 11 à 15 ans et de leurs parents durant les années 2005 et 2006. Le premier établissement, qu'on appellera le collège Joliot, est situé en banlieue parisienne, au cœur d'une cité HLM, et rassemble en majorité des élèves d'origine populaire et moyenne. Le second, dénommé le collège Vinci, est situé dans une ville privilégiée de la banlieue ouest de Paris et rassemble une majorité d'élèves issus des classes supérieures et moyennes de la population.

L'article montre dans un premier temps qu'en entrant au collège les jeunes apprennent progressivement à affirmer qu'ils grandissent en adoptant des codes corporels et vestimentaires différents de ceux valorisés pendant l'enfance et durant l'âge adulte. Dans un second temps, il souligne que l'apparence des collégiens répond à une logique de prestige, tandis que les jeunes font l'apprentissage des jugements de classe.

■ Apprendre à afficher sa maturité sur le plan corporel

[...] Dans le domaine de l'apparence, les collégiens apprennent ainsi la nécessité de se distancier des pratiques vestimentaires des enfants et des adultes et de respecter les prescriptions vestimentaires de genre, condition de leur intégration sociale. [...]

- ***Se distancier des pratiques vestimentaires des enfants et des adultes***

En entrant au collège, les jeunes apprennent à travers les pratiques et les remarques des plus grands, qui définissent et imposent les critères de la maturité, que pour s'intégrer parmi leurs pairs¹ ils doivent abandonner les codes qui les rapprochent de l'enfance. La passion pour certaines chanteuses ou chanteurs, qui, durant l'école primaire, s'exprimait à travers l'échange d'objets et d'images, la réalisation de chorégraphies dans la cour de récréation ou le recours à certains vêtements et coiffures, devient dès l'entrée en classe de 6e un signe d'immatunité qu'il faut savoir abandonner, sous peine de devenir durablement la risée de tous [...].

Dans le registre vestimentaire, nombre de pratiques sont associées par les collégiens au monde de l'enfance et aux goûts des adultes : les pantalons trop colorés ou à la coupe droite, les cartables à roulettes ou encore les robes à carreaux ou à fleurs. Là encore, les moqueries et les remarques acerbes des pairs indiquent ce qu'il convient de ne plus faire sur le plan vestimentaire. Une fois les codes intériorisés, la plus petite faute de goût peut engendrer un sentiment de honte profonde, terme qui revient de manière récurrente chez les collégiens et collégiennes [...].

De la classe de 6e à la classe de 3e, ils apprennent à affirmer leur maturité à travers ces styles et s'intègrent à des communautés imaginées par leur intermédiaire [Anderson, 1996]. [...] Et même si tous ne se transforment pas, tous apprennent au cours de leur scolarité à reconnaître ces styles. [...]

■ L'apparence comme outil de construction du prestige et de la réputation

Les pratiques vestimentaires sont des éléments à partir desquels s'établissent et se donnent à voir la réputation dans les sociabilités adolescentes, qui sont des espaces de hiérarchie et de

¹ Pairs : « *Personne de même situation sociale, de même titre, de même fonction qu'une autre personne* » Dictionnaire en ligne CNRTL

classement, où chacun cherche non seulement à s'intégrer, mais aussi à accumuler du prestige pour construire sa réputation [Juhem, 1995]. Pour acquérir un statut positif, les collégiens doivent apprendre à maîtriser les codes vestimentaires définis par le groupe, et faire état de cette maîtrise, ce qui suppose de contourner ou de négocier les limites fixées par les parents ainsi que par l'école en matière vestimentaire. [...]

- ***Maîtriser les codes vestimentaires et afficher la juste maturité corporelle***

L'entrée au collège s'accompagne de transformations souvent radicales des pratiques vestimentaires des élèves qui sont liées à leur recherche d'intégration et de réputation. Ceux et celles qui maîtrisent les codes de leurs pairs se voient accorder du prestige par leurs camarades et, du fait de cette ressource, deviennent des partenaires recherchés sur le marché amoureux, où chacun entre en concurrence avec les autres. Ils sont aisément repérables au sein des établissements car leurs noms sont souvent évoqués au cours des entretiens et dans les discussions entre pairs. [...]

La maturité corporelle constitue un autre critère de classement et de définition du prestige au collège. Durant cette période, les jeunes vivent en effet les transformations de la puberté [...]. Celle-ci débute à un âge variable selon les individus, ce qui implique des décalages dans la transformation des corps de plusieurs mois, voire de quelques années entre les premiers et les derniers. En général, un trop grand écart par rapport à la majorité est remarqué voire stigmatisé². Pour les garçons, avoir une maturité corporelle précoce est cependant plus avantageux sur le plan des relations sociales que pour les filles, même si, pour ces dernières, la précocité devient un atout dès lors que la majorité commence à se transformer. Pour acquérir du prestige, il est également préférable de se développer de

² Stigmatiser : « *Blâmer, critiquer, ridiculiser quelqu'un avec dureté et publiquement.* » Dictionnaire en ligne CNRTL

façon harmonieuse et de manière conforme aux normes dominantes en matière de canons corporels. Tout écart par rapport à ces normes est généralement moqué.

Ceux et celles qui ne peuvent pas afficher la juste maturité mettent en place des stratégies, notamment vestimentaires, pour pallier ce handicap. En portant des vêtements larges, les filles « trop précoces » cherchent à soustraire les formes féminines de leurs corps aux regards et à se protéger des remarques de leurs pairs. À l'inverse, en recourant à des vêtements près du corps ou très sexués, les filles « en retard » cherchent à paraître plus matures et plus féminines. [...]

Bien entendu, pour pouvoir montrer à leurs pairs qu'ils maîtrisent les codes vestimentaires de la maturité, les collégiens, qui restent encore largement soumis au contrôle de leurs parents en ce qui concerne l'apparence, doivent apprendre à négocier ou à contourner les règles qu'ils ont édictées, problème qui se pose également à propos des règles en vigueur dans leurs établissements scolaires.[...]

Lorsqu'aucun compromis ne peut être trouvé, les collégiens s'accommodent des interdictions familiales en développant des pratiques en secret. Ils ne sont d'ailleurs pas avares de détails concernant ces stratégies, qui démontrent leur capacité à s'émanciper progressivement de l'autorité parentale. C'est plus souvent le cas des plus jeunes qui trouvent ainsi le moyen de contourner les règles avec lesquelles ils sont en désaccord ou d'éviter les négociations avec leurs parents. Les changements de vêtements dans les ascenseurs, le maquillage dans les toilettes du collège sont fréquents. [...]

■ Apprendre à se situer socialement et à situer les autres

Au collège, c'est par le biais de l'apparence et des styles que les jeunes apprennent à se juger socialement et à évaluer le statut socio-économique de leurs pairs. [...]

Les rivalités et les tensions entre membres de différents styles peuvent même déboucher sur des phénomènes de stigmatisation, terme qui désigne la réalité sociale de la discrimination et de l'injustice, telle qu'elle est perçue par les individus [Galland, 2006]. À ce titre, c'est moins le fait de ne pas adopter un style vestimentaire que d'afficher des goûts socialement très différents des autres qui est à la source de ces phénomènes. [...]

À travers les antagonismes et les tensions suscités par les styles, les collégiens apprennent que certaines affirmations stylistiques sont plus rentables pour le travail de sociabilité que d'autres. Au collège Joliot, il faut adopter le style fashion pour acquérir du prestige, alors qu'au collège Vinci, c'est le style skater qui le permet. C'est d'ailleurs pourquoi certains changent de style au cours de leur scolarité, comme Lisa, jeune gothique de 14 ans, qui tente désormais d'afficher son goût pour la musique reggae, en faisant coiffer ses cheveux blonds « à l'afro ». Dans cet apprentissage des classements sociaux et des jugements de classe, les parents jouent également un rôle, à travers les remarques qu'ils profèrent sur le style de leur enfant ou celui de ses camarades, les termes qu'ils utilisent (« sale », « négligé » ou « vulgaire ») étant, là encore, des manières d'exprimer des jugements de classe.

L'étude des changements vestimentaires et corporels qui se déroulent durant la période du collège ne permet pas d'affirmer que la préadolescence constitue un âge de la vie spécifique, autrement dit qu'il existerait des différences suffisamment significatives entre la préadolescence et l'adolescence pour en faire deux âges de la vie distincts. La période du collège constitue plutôt le moment de l'entrée progressive dans l'adolescence. En effet, en s'intéressant à l'ensemble des élèves du collège, et aux réseaux sociaux larges dans lesquels ils sont insérés, il est possible de montrer que dès l'entrée au collège les jeunes apprennent à affirmer leur maturité sur le plan corporel, à se servir de l'apparence pour construire leur réputation et

pour se classer et classer les autres. Même si les goûts musicaux ou vestimentaires des collégiens et des lycéens peuvent varier quelque peu, des logiques à l'œuvre dans les sociabilités sont similaires. Ce résultat laisse entrevoir les ambiguïtés du terme de « préadolescence » et invite à entourer son usage de certaines précautions, c'est-à-dire à le considérer plutôt comme un synonyme d'« entrée dans l'adolescence ».

Au même titre que leur expérience des transformations pubertaires [Mardon, 2009], le travail de l'apparence témoigne du changement de statut que vivent les jeunes durant la période du collège. Notre étude révèle que pour négocier ce changement de statut, les collégiens sont moins « accompagnés » par leurs pairs que « contraints » par eux. Autrement dit, si à cette période de la vie l'apparence sert à exprimer un soi [Singly, 2006], elle vise également à s'insérer, à acquérir du prestige tout en se situant socialement par rapport à ses pairs. Car les jeunes apprennent non seulement à se juger à partir d'une échelle de prestige fondée sur la maîtrise de codes culturels édictés par leurs pairs, mais aussi à se classer en fonction de leurs appartenances sociales, voire « ethniques », lisibles à travers les styles qu'ils adoptent. ■

Mardon Aurélia, « Sociabilités et travail de l'apparence au collège »,

***Ethnologie française*, 2010/1 Vol. 40, p. 39-48.**

N° carte d'étudiant:

(aucun document autorisé)

DÉPARTEMENT DE SOCIOLOGIE

LICENCE 1^{ère} année

Anglais

Juin 2013

Durée de l'épreuve: 2 heures

Responsable: M. BLANC

Prière d'écrire directement sur la liasse. Lorsque vous aurez terminé, vous mettrez cette liasse à l'intérieur d'une feuille de copie sur laquelle vous aurez mentionné votre nom, votre prénom et votre numéro d'étudiant et que vous aurez pris soin d'anonymer.

Lisez très attentivement le texte « Crime and Punishment » (p . 4).

40 termes ont été enlevés.

Pour chaque emplacement numéroté, retrouvez le terme manquant à choisir parmi quatre propositions ci-dessous.

Répondez simplement en inscrivant la bonne lettre pour chaque numéro dans le tableau de réponses.

PROPOSITIONS :

- 1) A- that B- which C- what D- this that
- 2) A- was B- is C- were D- has been
- 3) A- less than B- more than C- as much as D- as much that
- 4) A- it had B- their was C- there was D- there were
- 5) A- were building B- were built C- were build D- were builded
- 6) A- be B- being C- to being D- to be
- 7) A- has B- have C- is D- did
- 8) A- during B- since C- for D- until
- 9) A- might B- might have C- might be D- might been
- 10) A- were giving B- gave C- given D- were given
- 11) A- who B- where C- which D- whose
- 12) A- During B- While C- For D- Until
- 13) A- more serious B- seriouser C- most serious D- seriousest
- 14) A- As B- Although C- Despite D- Yet
- 15) A- Has prisons B- Have prisons C- Prisons have D- Do prisons have
- 16) A- as B- although C- despite D- yet
- 17) A- may B- must C- must be D- may have
- 18) A- however B- although C- therefore D- yet
- 19) A- caught B- catched C- are not caught D- are not catched
- 20) A- During B- While C- For D- As
- 21) A- Although B- Since C- For D- Until
- 22) A- or B- either C- neither D- ever
- 23) A- who B- where C- which D- whose
- 24) A- during B- while C- for D- until
- 25) A- who B- what C- which D- whose
- 26) A- can be doing B- can be done C- can we do D- can do
- 27) A- should B- should have C- should being D- should be
- 28) A- have never worked B- has never worked C- have never works D- never working
- 29) A- however B- although C- despite D- whereas
- 30) A- ago B- since C- for D- until
- 31) A- Yet B- However C- Moreover D- Nevertheless
- 32) A- show B- showing C- shows D- shew
- 33) A- or B- in which C- in what D- whose
- 34) A- it have B- it has C- there is D- their is
- 35) A- show B- showing C- shows D- shew
- 36) A- who B- whose C- who's D- which

37) A- high B- higher C- highest D- as high as

38) A- high B- higher C- highest D- as high as

39) A- punish B- be punishing C- have punished D- be punished

40) A- whatever B- whoever C- wherever D- however

TABLEAU DE REPONSES

N'inscrivez que les lettres A, B, C ou D

1		11		21		31	
2		12		22		32	
3		13		23		33	
4		14		24		34	
5		15		25		35	
6		16		26		36	
7		17		27		37	
8		18		28		38	
9		19		29		39	
10		20		30		40	

Crime and Punishment

Let us now look at < 1 > happens to those actually **convicted** (= *convaincu, condamné*) of crimes. The [legal consequences] of crime are limited to punishment. The most widespread form of punishment for crime today is imprisonment (...).

5 Before the early nineteenth century, imprisonment < 2 > rarely used to punish crime. Most towns of any size had a local jail, but these were normally very small and were not capable of holding < 3 > three or four prisoners at any time. They were used to 'cool off' drunks for the night, or occasionally as places where accused persons awaited **trial** (= *un procès*). In the bigger European cities, < 4 > prisons of some size. Most of the people interned in these were convicted criminals awaiting execution. These institutions were
10 very different from the prisons that < 5 > in great numbers from the turn of the nineteenth century onwards. Prison discipline was lax or non-existent. Sometimes those who were to be executed were plunged into **dungeons** (= *cachot*), and saw only the jailer before < 6 > taken to execution, but more often the prison atmosphere was [surprisingly] free and easy by modern standards.

15 Jonathon Atholl, a historian of crime, < 7 > described life in Newgate, one of the early London prisons. It was a **bustling, lively** (= *grouillant, vivant*) place, full of visitors at most times of the day. In 1790 one of the condemned men held a **ball** (= *un bal*) at the prison, apparently not an uncommon event: 'Tea was served at 4 p.m. to the music of violins and flutes, after which the company danced < 8 > 8 p.m. when a cold supper was produced.
20 The party broke up at 9 o'clock, the usual hour for closing the prison.'

The main forms of punishment for crime until the nineteenth century were (...) **whipping** (= *le fouet*), **branding** (= *le marquage*) with hot irons or hanging. These were usually carried out publicly (...). Some executions attracted thousands of people. Prisoners about to be
25 hanged < 9 > make speeches, justifying their actions or proclaiming themselves innocent. The crowd would **cheer** (= *applaudir*), **boo** or **hiss** (= *huer, siffler*), according to [what they thought] of the accused's claims.

Modern prisons have their origins, not in the jails and dungeons of former times, but in *workhouses*. Workhouses date from the seventeenth century in most European countries, and were established during the period when feudalism was breaking down; many
30 peasant workers could not get work on the land, and so became **vagrants** (= *vagabonds*). In the workhouses they < 10 > food, but forced to spend most of their time in the institution and made to work extremely hard. The workhouses also, however, became places < 11 > other groups were interned if no one was prepared to care for them outside: the sick, aged, feeble-minded and mentally ill.

35 < 12 > the eighteenth century, prisons, asylums and hospitals gradually became distinct from one another. Reformers came to object to traditional punishments, seeing deprivation of liberty as a more effective way of **coping with** (= *traiter, faire face à ..*) criminal activities. Murder became recognized as the < 13 > crime, as rights of individual freedom developed within the wider political system: for to kill another person is the ultimate
40 attack on that individual's rights. < 14 > prisons were supposed to have the effect of training criminals in sober habits of discipline and conformity, the idea of punishing people in public progressively [disappeared].

Imprisonment is a mode of punishing wrong-doers and of protecting citizens from them. But the underlying principle of the prison system is of 'improving' the individual (...).
45 < 15 > this effect on those interned in them for specific periods of time? The evidence strongly suggests that they do not.

Prisoners are no longer generally physically maltreated, as was once common practice -
< 16 > physical beatings are by no means unknown, even in women's prisons (...).
50 However, prisoners suffer many other types of deprivation. They are deprived not only of their freedom, but of a proper income, the company of their families and (..) friends, heterosexual relationships, their own clothing and other personal **items** (= *objets*). They frequently live in overcrowded conditions, and have to accept strict disciplinary procedures and the regimentation of their daily lives.

Living in these conditions tends to **drive a wedge** (*≈ creuser un fossé*) between [prisoners]
55 and the outside society, rather than adjust their behaviour to the norms of that society. Prisoners have to **come to terms with** (*faire face à ..*) an environment quite distinct from 'the outside', and the habits and attitudes they learn in prison are quite often exactly the opposite of those they are supposed to acquire. For instance, they < 17 > **develop a grudge** (= *en vouloir*) against the ordinary citizenry, learn to accept violence as normal,
60 gain contacts with **seasoned** (= *endurci*) criminals which they maintain when [they are] freed, and acquire criminal skills about which they previously knew little. It is < 18 > not surprising that rates of recidivism - repeat offending by those who have been in prison before - are disturbingly high. Over 60 per cent of all men set free after serving prison sentences in the UK are rearrested within four years of their original crimes. The actual
65 rate of reoffending is presumably higher than this, as no doubt some of those returning to criminal activities < 19 > .

Although prisons do not seem to succeed in rehabilitating prisoners, (...), it is possible that they **deter** (= *dissuader*) people from committing crimes. < 20 > those who are actually imprisoned are not deterred, the unpleasantness of prison life might well deter others.
70 There is an almost **intractable** (= *insoluble*) problem here for prison reformers. Making prisons (...) unpleasant places to be in probably helps deter potential offenders, but it makes the rehabilitating goals of prisons extremely difficult to achieve. But the less **harsh** (= *dur*) prison conditions are, the more imprisonment loses its deterrent effect.

Prisons in Britain today, in common with those of most other industrialized societies, are
75 massively overcrowded. < 21 > imprisonment mostly does not rehabilitate, and perhaps does not even deter, why not consider alternatives to prison as a way of coping with crime? Several alternatives are < 22 > in use or being considered in various countries

One is supervision within the community, including *probation* [and] *parole* (...). It is already the case in the UK that, at any one time, many more people < 23 > have been
80 convicted of crimes are on probation or parole than in prison. Probation is widely used as a means of dealing with relatively minor crimes; it means that a person has to be 'on good behaviour' for a certain period, and report regularly to the authorities. At the end of that period the **case** (= *l'affaire*) is closed. **Parole** (= *liberté conditionnelle*) is a reduction in the length of a sentence, given to reward good behaviour < 24 > an individual is in prison.
85 (...)

Another alternative is *diversion*, < 25 > refers to programmes that **divert** (= *écarter*) the individual away from the **courts** (= *tribunal*) (..). Most existing programmes, again widely used in various countries, concern first or minor **offenders** (= *délinquant, criminel*). With the help of a diversion worker, the offender begins by accepting his or her own responsibility
90 for the action in question, and then plans what < 26 > in response. The idea is to reduce **guilt** (= *sentiment de culpabilité*) and stigma, and to plan rehabilitation positively.

(...) Some have argued that prisons < 27 > abolished **altogether** (= *carrément*). In historical terms, as noted previously, they are a relatively recent invention, and they < 28 > well in terms of their main objectives. For the time being, < 29 > , it is more likely that
95 most countries will retain imprisonment but mix it with a variety of other options.

Ever < 30 > prison sentencing became the main form of criminal punishment, the death penalty has been increasingly controversial. Executing people for crimes has seemed barbaric to most reformers. < 31 > , where the death penalty is in use, it is impossible to correct cases of injustice afterwards, should evidence come to light which < 32 > that an
100 individual was wrongly convicted.

The United States is almost the only Western country < 33 > the death penalty is still applied. The death penalty was in fact abolished by the Supreme Court in 1972, but **reinstated** (= *rétablir*) in 1976. Executions have been **resumed** (= *reprendre*) in a substantial number of states. The number of people sentenced to death each year is growing, but so far **appeals** (= *des pourvois en appel*) and other factors have limited the proportion of those
105 actually executed.

In various other countries < 34 > public pressure to bring back the death penalty, at least for certain types of crime (such as terrorism or murdering a policeman). In Britain, **opinion polls** (= *sondages*) consistently < 35 > that a majority of the population would
110 like the death penalty reinstated. Many members of the public apparently believe that the threat of execution deters potential murderers, but although the arguments continue, there is little or no evidence to support the idea. Countries < 36 > have abolished the death penalty do not have notably < 37 > homicide rates than before. Although the United States retains the death penalty, American rates of homicide are easily the < 38 > in the
115 industrialized world.

Of course, the strength of public feeling on this issue may reflect attitudes towards punishment, rather than the idea that the death penalty is a deterrent. People may consider that someone who takes another person's life should < 39 > [by death]. The alternative view is that it is morally wrong for a society to put its citizens to death, < 40 > their crime. This second view, together with the lack of a deterrent effect, is what has
120 **swayed** (= *faire pencher, influencer*) most Western legislators.

GIDDENS Anthony, *Sociology*, Polity Press, 1997 [1989]

