



Chaire **UNESCO** de recherche
appliquée pour l'éducation en prison



Bulletin d'information

Volume 10, numéro 1, Février 2022

.....
www.cmv-educare.com
educare@collegemv.qc.ca
.....

7000, Marie-Victorin, Montréal (Québec), Canada, H1G 2J6
Tél.: (1) 514 328 3832 - Fax: (1) 514 328 3829

Geneviève Perreault

**Titulaire de la Chaire UNESCO de recherche
appliquée pour l'éducation en prison**

L'accès à une éducation minimale constitue un droit international reconnu, alors que le cadre d'action de Belém présenté lors de la sixième *Conférence internationale sur l'éducation des adultes* organisée par l'UNESCO en 2010 engageait les États présents à «assurer l'éducation des adultes en milieu carcéral à tous les niveaux» et à adopter une approche globale de l'éducation (UNESCO, 2010). En dépit de cet engagement pour une conception large de l'éducation, force est de constater que le droit à l'éducation en prison est fréquemment associé à l'éducation «scolaire». D'ailleurs, les débuts de la Chaire témoignent de ce parti pris tacite. En effet, la Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison s'est construite à partir d'une expertise et d'une réflexion sur l'éducation postsecondaire offerte dans certains pénitenciers fédéraux au Québec. De manière implicite, nous étions concentrés à promouvoir l'éducation formelle dispensée en milieu carcéral, constatant des défis persistants dans la scolarisation des personnes détenues. Soit, les défis en matière de scolarisation et d'accès aux études en général demeurent importants. Cependant, notre appréhension de la notion d'éducation s'est considérablement enrichie au fil des années, permettant d'y inclure l'ensemble des initiatives et programmes éducatifs, qui illustrent des pratiques et des cadres d'apprentissages beaucoup plus diversifiés que le proverbial «banc d'école». Nous profitons de ce mot d'introduction pour présenter et défendre la conception large de l'éducation que nous défendons désormais dans nos différentes activités.

Comme nous l'avons évoqué, les gens ont tendance à réduire l'éducation à l'école. Même si les données internationales sur l'offre de programmes et l'accès à l'éducation en prison ne permettent malheureusement pas d'avoir un portrait précis de l'éducation en prison à l'échelle internationale, nous savons pertinemment que les systèmes éducatifs diffèrent considérablement d'un pays à l'autre, mais aussi que la conception de l'éducation varie énormément. Nous savons également que les initiatives et les programmes qui promeuvent l'apprentissage des personnes incarcérées dépassent largement du cadre scolaire officiel. Pour mettre de l'ordre dans le portrait de l'éducation en prison sous toutes ses formes, nous avons fini par adopter la typologie de l'éducation formulée par l'UNESCO qui distingue l'éducation *formelle*, l'éducation *non formelle* et l'éducation *informelle*.

L'éducation formelle souvent dite *scolaire* inclut l'ensemble des activités d'apprentissages organisées, structurées autour de compétences à développer ou d'objectifs d'apprentissages déterminés, puis évalués et sanctionnés selon des mécanismes de validation rigoureux. L'éducation formelle rassemble ainsi toutes les formations scolaires, soit l'alphabétisation, la scolarisation de base, la formation générale des adultes (FGA), les formations professionnelles, l'éducation secondaire et postsecondaire, reconnues et sanctionnées par les autorités ministérielles compétentes et les établissements d'enseignement, et ce peu importe le modèle éducatif. On y retrouve également certains programmes d'apprentissage en milieux de travail reconnus par les autorités compétentes.

L'éducation non formelle inclut quant à elle tous les programmes ou formations organisés et structurés à partir d'objectifs spécifiques et d'une durée déterminée, mais qui ne sont pas sanctionnés par une institution scolaire ou gouvernementale. La durée de ces formations étant variée, voire de courte durée dans certains cas, il s'avère possible pour les personnes incarcérées de faire plusieurs formations de manière simultanée ou consécutive. À titre d'exemple, certains programmes correctionnels, souvent orientés autour d'enjeux criminogènes savamment circonscrits par la criminologie notamment, correspondent à de l'éducation non formelle. En effet, certains programmes ont été développés à partir d'objectifs spécifiques et offrent un cadre qui balise le message transmis à l'apprenant, s'inscrivant dans de l'éducation non formelle. Certains apprentissages en milieu de travail peuvent également être associés à de l'éducation non formelle lorsque ceux-ci peuvent conduire à la reconnaissance de l'expérience professionnelle ainsi développée. Évidemment, la catégorisation de l'offre éducative s'avère parfois complexe, mais des programmes artistiques tels que ceux déclinés par [Littman, D. M., & Sliva, S. M.](#) (2020) peuvent faire partie des formations non formelles ou joindre le rang de l'informel.

Les formes d'apprentissages plus souples se retrouvent en troisième lieu dans la catégorie de l'éducation informelle qui inclut l'ensemble des apprentissages effectués de manière individuelle ou individualisée lors d'activités plus ou moins organisées et pour lesquelles les apprentissages ne peuvent être planifiés ou anticipés. On inclut fréquemment l'accès aux bibliothèques en prison dans ce type d'apprentissage. En effet, nul doute que le fait de fréquenter une bibliothèque peut permettre des apprentissages, même s'ils diffèrent d'un individu à l'autre, selon l'expérience de lecture effectuée ou les rencontres aléatoires que permet ce lieu. Des activités d'humour telles que celles dépeintes par [Timler, Kelsey and Marcela Jordao Villaça](#) (2021) peuvent également s'inscrire dans de l'éducation informelle. Les apprentissages effectués en côtoyant des personnes au quotidien font également partie intégrante de cette définition, ce qui n'est pas sans complexifier la reconnaissance de leur portée dans le continuum de la réinsertion des individus incarcérés.

En plus de donner un portrait plus juste de la situation dans les différents systèmes carcéraux, cette typologie de l'éducation permet, selon nous, une meilleure lecture empirique des activités d'apprentissages offertes en prison. Elle permet également d'outrepasser une conception hiérarchisée de l'éducation pour concevoir la complémentarité des apprentissages dans le développement intégral de la personne.

À la lueur de ces grandes catégories complémentaires, il n'est pas rare qu'une personne détenue soit «éduquée» simultanément grâce à ces trois formes d'éducation. Si cette situation est favorable pour les apprenants, elle vient augmenter significativement les défis liés à l'étude de l'impact de l'éducation sur la réinsertion sociale et professionnelle, et ce malgré de nombreux témoignages attestant des bienfaits de l'éducation (voir section: Témoignage d'un apprenant). Pour illustrer cet enjeu, prenons cette situation hypothétique, mais probable: comment démontrer avec certitude l'impact d'une formation secondaire, suivie en même temps qu'une formation pour la gestion de la colère, le tout ponctué d'échanges avec l'aumônier de l'établissement? Même si l'on peut supposer que les différentes compétences acquises dans ce parcours d'apprentissage formel, non formel et informel seront complémentaires, il sera manifestement plus difficile de déterminer quels éléments contribuent significativement à l'efficacité de l'éducation en prison.

La présence combinée de toutes ces formes d'éducation, fréquemment côtoyées simultanément par les apprenants, oblige donc une appréhension large de la notion d'éducation. Comme l'indiquent [Buchanan, S. et Canning, C.](#) (2021), les besoins des personnes incarcérées sont

multiples et nous croyons qu'il est important de militer en faveur d'un plus grand accès à des programmes d'apprentissage en prison variés, qu'ils soient formels ou non, afin d'influencer le curriculum des personnes incarcérées et leur fournir de meilleures conditions de réinsertion socioprofessionnelle. Et nous ajouterions que si on laisse le sort et les rencontres accidentelles dicter les apprentissages en prison, peut-être que les acquis ne seront pas ceux qui offriront de meilleures chances à la sortie. Comme le soulignent [Todd-Kvam, John, et Mari Todd-Kvam](#). (2021), les rencontres et les programmes d'apprentissage sont des lieux de reconnaissances mutuelles qui marquent les trajectoires des apprenants et qui permettent l'acquisition d'attitudes prosociales qui sont déterminantes dans le processus de sortie de délinquance. De surcroît, la création de ponts avec l'extérieur par le biais des programmes d'éducation en prison vient répondre à un besoin significatif pour les personnes incarcérées et constitue souvent l'amorce d'un changement social tout aussi significatif [Brown, Dale, et Zoann K Snyder](#). (2021).

Nous vous invitons donc à suivre les travaux de la Chaire et à lire ce prochain bulletin en ayant à l'esprit cette approche globale de l'éducation en prison. Si les personnes incarcérées ont certes droit à l'opportunité de compléter leur diplôme d'études secondaires, nous croyons qu'elles ont aussi droit à l'ensemble des apprentissages qui caractérisent le développement humain.

Bonne lecture !

Bibliographie partielle:

Hamadache, A. (1993). «Articulation de l'éducation formelle et non formelle. Implications pour la formation des enseignants». *Organisation des Nations Unies*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000100125_fre

Hart, S-A. (2013). «Apprentissage formel, informel et non formel, des notions difficiles à utiliser... pourquoi?». *Bulletin de L'observatoire compétences-emplois*, Juin 2013/Vol. 4/ N.2
<https://oce.uqam.ca/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi/>

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. (2010) *Confintea VI, Cadre d'actions de Belém*, Paris, UNESCO

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. (1993) *Articulation de l'éducation formelle et non formelle. Implications pour la formation des enseignants*. Paris. UNESCO

Perreault, G. et Meilleur, J.-F. (2014). *Portrait provisoire de l'éducation dans les établissements de détention de juridiction provinciale au Québec [Rapport final]. Étude exploratoire préparée par la Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison* à l'attention du ministère de la Sécurité publique, du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, et du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

CONFÉRENCES, TABLES RONDES ET ATELIERS

Conférences - Semaine nationale de la réhabilitation sociale en partenariat avec la Société Elizabeth Fry du Québec et l'Association canadienne des Sociétés Elizabeth Fry

Le 14 octobre 2021, l'équipe de la Chaire a participé à une journée de conférences organisées par le collectif *Art Entr'Elles* dans le cadre de la Semaine nationale de la réhabilitation sociale en partenariat avec la Société Elizabeth Fry du Québec et l'Association canadienne des Sociétés Elizabeth Fry. La thématique principale portait sur les enjeux et conséquences de la prise de parole des femmes judiciarisées dans l'espace public. Les panélistes étaient principalement des femmes qui ont vécu une période d'incarcération dans leur vie.

La première conférence s'intéressait à la prise de parole des femmes, après leur période de détention. Comment cette parole peut-elle devenir un outil de dénonciation des oppressions? Les panélistes constatent que cette prise de parole trouve difficilement sa place dans l'espace public. Elles remarquent que, quand c'est le cas, le récit est souvent fictionnalisé (en référence aux séries télévisées portant sur le sujet) ou pris dans un discours politique global (dénonciation générale des conditions en milieu carcéral). Sans s'opposer à ce type de discours, il semble manquer dans ce panorama une place pour le récit de l'expérience vécue par ces femmes, c'est-à-dire le témoignage intime de leurs parcours d'incarcération comme levier de dénonciations des conditions d'incarcération.

Les panélistes mettent en lumière la difficulté de livrer ce témoignage et de le faire entendre à un public. Elles soulignent que la décrédibilisation de la parole des femmes (et donc de leur témoignage) commence dès le début du parcours carcéral. En milieu carcéral, Louise Henry, autrice et membre de la CASIFQ, explique que leur parole est considérée comme suspecte (non digne de confiance) et que les femmes sont perçues comme inaptes à être porteuses de connaissances sur le monde ou sur elles-mêmes. Cette parole n'a pas de crédit même en ce qui a trait aux manifestations corporelles, vues comme un outil de manipulation. Les besoins des femmes, quand ils sont exprimés, sont souvent interprétés comme des croyances ou des émotions mal placées, en résumé des mensonges. Par la suite, une fois la peine complétée, le récit de l'expérience vécue est difficile à exprimer puisque les femmes ont intégré sa non-crédibilité. La peur du «non-respect des conditions» est aussi un obstacle à cette prise de parole. La réhabilitation passe par une surveillance des agents de probation, après la sortie de prison, qui exerce directement ou indirectement une pression sur le récit des femmes. Catherine Chesnay, professeure à l'École de travail social (UQAM) et membre de la CASIFQ, précise que le système ne prend pas encore assez en compte la stigmatisation, les institutions genrées et l'injustice épistémique. Il faut une révision de la base sociale (prise en compte du contexte social et économique des personnes incarcérées) pour éviter l'incarcération préventive qui reste d'après elles un système de pouvoir et de domination.

La deuxième conférence était présentée par le collectif *Art Entre'Elles* et animée par Maria Nengeh Mensah, professeure à l'École de travail social de l'UQAM et membre du conseil d'administration d'Art Entr'Elles. La discussion s'articulait autour de la réception de la parole des femmes détenues dans l'espace public et du travail artistique et collectif comme outil de communication. En partant de l'expérience des panélistes, Geneviève, artiste communautaire, cofondatrice et vice-présidente d'Art Entr'Elles, et Sylvie, artiste communautaire et coréalisatrice de Dénombrement, présentaient leur démarche en art collectif et communautaire. Elles proposaient une réflexion sur le travail de l'imaginaire utilisé comme un moyen efficace et positif pour livrer le récit de leurs expériences vécues afin de rendre le discours visible, audible et communicable.



Les questions qui les guident sont les suivantes: comment se faire entendre et surtout comprendre? Comment ne pas dénaturer la parole?

Le même constat revient: l'expérience vécue des femmes incarcérées n'est pas considérée comme véridique, rendant leur parole et leur témoignage peu crédibles. Pour Sylvie, la création d'un collectif artistique offre alors plusieurs avantages, notamment un moyen d'affirmation de soi positif. La prise de parole à travers le collectif permet également de livrer son récit dans un contexte moins confrontant qu'une prise de parole individuelle, comme une entrevue journalistique. Les artistes communautaires, Sylvie et Geneviève, notent aussi que ce dispositif semble donner une plus grande légitimité à leur expérience vécue à travers la mise en scène de leurs témoignages, médiatisés par le processus artistique. Ce dispositif aide également à inclure le public extérieur dans un vécu et à susciter une émotion de l'ordre de l'intime et non plus du spectaculaire. Ainsi, l'autoreprésentation artistique devient une liberté, favorisée par le travail collectif où chacun se dévoile pour un projet commun.

La dernière conférence portait sur la revendication des droits des femmes dans le système carcéral, présentée par Sheri Pranteau et Johanne Bariteau, représentantes de l'ACSEF (Association canadienne des Sociétés Elizabeth Fry). Dans ce contexte également, les deux panélistes témoignent de leur expérience d'incarcération en soulignant que la parole ainsi que l'expérience des femmes incarcérées semblent avoir très peu de valeur aux yeux du système carcéral, surtout si le comportement en prison n'est pas considéré comme bon par l'institution. Concernant la réponse du système aux revendications possibles, de la santé aux conseils juridiques, les panélistes considèrent qu'elle est de l'ordre du chantage (par exemple, pousser à la délation pour alléger sa peine) et de la pression individuelle, ne prenant pas en compte les parcours individuels. Les panélistes rapportent le même phénomène lors des premières étapes du parcours juridique: l'historique et le parcours individuel ne sont pas considérés. On devient son délit dès les premières minutes du procès, reléguant parole et témoignage à l'état de fiction ou de propos manipulés. Par la suite, et ce tout au long de la détention, le système carcéral perpétue cette vision en accordant peu de crédit aux revendications des femmes. Une manière pour l'institution carcérale de se déresponsabiliser face aux conditions morales et physiques des détenues. Les panélistes constatent que la phrase «la prison a sauvé ma vie» peut s'avérer justifiée dans certaines situations, mais est en général un mythe. Pour elles, passant par une méfiance puis une décredibilisation perpétuelle du discours des femmes, le système carcéral perpétue des mécanismes de rejet et d'exclusion systémique hors et dans les établissements carcéraux.

À l'issue de ces conférences, plusieurs questions demeurent: est-on capable, en tant que société, d'accueillir cette parole et d'appréhender ces vécus collectivement? Le système carcéral peut-il l'entendre? Comment faire pour varier les différents types de discours et d'acteurs dans ce système complexe? Comment rendre visibles ces paroles? Et enfin, le poids de cette prise de parole doit-il toujours incomber à ceux et celles ayant éprouvé le système? Il en ressort aussi que les pratiques artistiques encadrées, comme la démarche du Collectif Art Entr'Elles, constitue un jalon important de l'éducation en prison, au sens large décrit dans l'introduction. Même si l'issue n'est pas systématiquement l'obtention d'un diplôme, les femmes s'épanouissent et consolident des outils importants pour le processus de réinsertion sociale.

Pour visionner les conférences: [Société Elizabeth Fry du Québec - YouTube](#)



Annonce – Société de criminologie du Québec (SCQ)

La société de criminologie du Québec cherche à combler son poste de directeur/directrice générale !

[Informations et postulation](#)

Annonce – Centre international de criminologie comparée (CICC)

Le [Centre international de criminologie comparée \(CICC\)](#) est un regroupement de plus de soixante chercheurs répartis dans plusieurs institutions québécoises (universités, collèges, milieux de pratique, etc.) et plus d'une centaine de collaborateurs situés à l'international. Les sujets abordés sont vastes (réinsertion, récidive, victimes, prisons alternatives et secteurs parapublics, marginalisation et profilage, cybersécurité, science médico-légale, facteurs de risque et de protection, etc.) et ceux-ci sont analysés sous différentes facettes, permettant ainsi de mieux comprendre la criminologie sous une approche multidisciplinaire.

Le CICC propose des conférences-midi accessibles à tous par la plateforme Zoom à partir du 10 février. Pour connaître le programme final et s'inscrire, veuillez consulter cette page. Le CICC est également heureux de vous annoncer la mise en ondes prochaine de la seconde saison de son balado *Le Panoptique*. Pour écouter les épisodes, rendez-vous ici: [Le Panoptique - Balado du CICC \(cicc-iccc.org\)](#).

APPEL À CONTRIBUTIONS

[The Journal of Higher Education In Prison](#), publié indépendamment par *l'Alliance for Higher Education in Prison* est la seule revue en libre accès, évaluée par des pairs, qui publie exclusivement sur des sujets et des questions touchant au domaine de l'enseignement supérieur en prison. Il a pour objectif de servir d'outil pour faciliter les discussions théoriques et pratiques sur l'enseignement et l'apprentissage en prison.

Pour sa deuxième édition, ce journal invite les contributeurs à répondre à la question suivante: *Quelles sont les possibilités et les limites de l'enseignement et de l'apprentissage dans les espaces carcéraux?*

Directives: <https://www.higheredinprison.org/jhep/submit-a-manuscript>

La Revue internationale de l'éducation – Annales de l'apprentissage tout au long de la vie (IRE) est une revue scientifique publiée par Springer et éditée par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Elle publie des articles de toutes les régions du monde et s'adresse tant aux décideurs et aux praticiens qu'à la communauté.

Vous pouvez soumettre en tout temps vos manuscrits: <https://uil.unesco.org/fr/evenement/appe-contributions-lire>



NOUVELLES

Au Royaume-Uni

Fermeture du programme *Learning Together*

[Learning Together](#) est un programme britannique réunissant des étudiants inscrits sur le campus et des étudiants incarcérés. Il est fondé sur une vision transformatrice de l'éducation servant également de processus de déstigmatisation pour les personnes incarcérées. Le 29 novembre 2019, une attaque meurtrière a eu lieu au Fishmongers' Hall lors d'une conférence sur la réinsertion des délinquants célébrant également le cinquième anniversaire du programme, géré par l'Institut de criminologie de l'université de Cambridge.

Le 10 janvier 2022, le conseil général de l'université de Cambridge a décidé d'arrêter la mise en œuvre du programme après avoir entendu les déclarations du coroner de l'enquête du jury concernant une approche non sécuritaire de la part du programme. Ils considèrent que le programme a fait preuve de «laxisme» en invitant l'accusé à l'événement, en tant qu'ancien participant au programme.

La décision ferme de l'université a fait réagir la communauté scientifique et judiciaire. Plus de 70 personnes dont des professeurs, des médecins et des gens travaillant dans le système pénal, ont écrit une lettre ouverte regrettant cette décision radicale portant préjudice au programme dont le but est la réinsertion sociale par l'éducation. La Chaire avait reçu des intervenants et apprenants du programme dans le cadre d'une [discussion croisée avec le programme canadien Walls to Bridges \(W2B\)](#), en novembre 2021.

Pour s'informer:

Weaver, M., (28 mai 2021). Inquest into London Bridge attack deaths finds police and MI5 failings.

Dans UK News: *The Guardian*. Récupéré le 13 janvier 2022: <https://www.theguardian.com/uk-news/2021/may/28/inquest-into-london-bridge-attack-deaths-finds-police-and-mi5-failings>

Cambridge University, (11 janvier 2021). Statement on future of Learning Together.

Dans News: *University of Cambridge*. Récupéré le 13 janvier 2022:

<https://www.cam.ac.uk/notices/news/statement-on-future-of-learning-together>

Weaver, M., (16 janvier 2022). «Dismay» at Cambridge University decision to axe prisoner scheme after terror attack.

Dans Prisons and probation: *The Guardian*. Récupéré le 16 janvier 2022: <https://www.theguardian.com/society/2022/jan/16/dismay-at-cambridge-university-decision-to-axe-prisoner-scheme-after-terror-attack>



.....

José António Marques Moreira est titulaire d'un doctorat et d'une maîtrise en sciences de l'éducation et en histoire de l'art, ainsi que d'un postdoctorat en technologies de l'éducation et de la communication de l'université de Coimbra. Il est professeur associé avec agrégation au département d'éducation et d'enseignement à distance de l'Universidade Aberta. Il est actuellement coordonnateur du Centre d'études de la pédagogie dans l'enseignement supérieur au Centre d'études interdisciplinaires de l'Université de Coimbra. Il coordonne actuellement le cours d'enseignement numérique en réseau pour l'enseignement supérieur à l'Universidade Aberta et collabore avec la direction générale du ministère de l'Éducation du Portugal dans le cadre du plan de transition numérique. Il est le coordonnateur étranger du groupe de recherche sur l'éducation numérique à l'université de Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), au Brésil. Coordonnateur du projet d'enseignement à distance dans les établissements pénitentiaires (UAb) au Portugal à l'Universidade Aberta et créateur du campus virtuel EDUONLINE@PRIS pour la population carcérale au Portugal.



Rédaction - Dans un premier temps, pouvez-vous nous présenter le modèle d'apprentissage virtuel que vous avez développé? Quelle vision/définition de l'éducation et du processus pédagogique ce modèle suggère-t-il?

José António Marques Moreira - Tout d'abord, il convient de préciser qu'il n'existe qu'un seul modèle pédagogique virtuel (MPV) à l'Universidade Aberta (UAb), un modèle très inclusif qui, grâce à sa flexibilité, permet également de répondre aux besoins des étudiants en contexte de privation de liberté. Le VPM de l'UAb, créé en 2007, spécifiquement conçu pour l'enseignement dans des environnements virtuels, repose sur une vision de l'apprentissage basée sur les principes suivants: un enseignement basé sur une interaction diversifiée soit au niveau de l'étudiant-enseignant,



soit au niveau de l'étudiant-élève, soit entre l'étudiant et les ressources et contenus d'apprentissage eux-mêmes; un enseignement basé sur la flexibilité d'accès à l'apprentissage (contenus et activités), ce qui signifie une primauté de la communication asynchrone et l'absence d'impératifs ou de contraintes de temps ou d'espace; un enseignement centré sur l'étudiant, ce qui signifie que l'étudiant doit être actif et responsable de la construction de ses propres connaissances; et un enseignement favorisant l'inclusion numérique, entendue à la fois comme la facilitation de l'utilisation des technologies numériques et le développement de compétences pour l'analyse et la production d'informations numériques.

Rédaction - Quelles sont vos observations et conclusions concernant l'application de ce modèle et du processus pédagogique dans le milieu carcéral au Portugal? Ces modèles peuvent-ils, à votre avis, être transférés?

JAMM - Naturellement, et compte tenu de la spécificité du contexte de l'emprisonnement, les étudiants détenus ne naviguent pas librement sur Internet; leur navigation est très limitée, et ils n'ont accès qu'à la plateforme Moodle de l'UAb. Cependant, et même si la navigation est conditionnée, les principes de flexibilité et d'inclusion numérique que j'ai mentionnés précédemment, présents dans le VPM de l'UAb, permettent à ces étudiants, au profil d'utilisateur différencié, d'être intégrés dans des classes ordinaires et non dans des «ghettos» numériques.

En fait, la VPM UAb permet aux étudiants/détenus d'effectuer de manière autonome la plupart des travaux requis pour réussir les unités d'enseignement des cours auxquels ils sont inscrits, grâce aux ressources fournies par la plateforme numérique, puisque l'interaction est exclusivement axée sur le contenu et qu'il n'y a aucune interaction des étudiants/détenus avec le reste de la communauté virtuelle, ni avec le personnel enseignant ni avec la classe dont ils font partie. Le profil de l'étudiant lui permet uniquement d'accéder aux espaces de communication et d'interaction de la plateforme et ne lui permet pas de communiquer ou d'interagir avec d'autres personnes. Malgré cette limitation, l'étudiant/détenu est autorisé à accéder au syllabus et aux ressources «fermées» de la plateforme, ainsi qu'aux différentes modalités d'évaluation, et peut soumettre les examens électroniques sur la plateforme numérique et effectuer les examens en face à face en prison, sous la supervision des techniciens qui suivent le processus éducatif de l'étudiant. En d'autres termes, les étudiants/prisonniers sont autorisés à interagir — l'un des principes structurels du modèle — mais cette interaction ne se fait qu'avec le système technologique et avec les contenus et ressources numériques hébergés sur la plateforme numérique d'apprentissage en ligne de l'Universidade Aberta. L'interaction avec les autres étudiants et les enseignants n'est pas possible, principalement pour des raisons de sécurité. Les étudiants peuvent accéder aux espaces de communication, aux forums, lire les messages rédigés par leurs camarades de classe ou leurs professeurs, mais ils ne sont pas autorisés à répondre, c'est-à-dire à interagir avec la communauté virtuelle, n'ayant qu'un profil de membre «écoutant» de la communauté d'apprentissage.

De plus, le Modèle pédagogique virtuel® de l'Universidade Aberta, promeut un enseignement centré sur l'étudiant où l'étudiant/détenu s'assume comme un agent actif et responsable de la constitution de son savoir. Il défend également la flexibilité de l'accès à l'apprentissage (contenus et activités) avec une interaction qui a lieu à sa convenance et, évidemment, du contexte carcéral, avec une non-coïncidence de l'espace et du temps. Cela permet de répondre efficacement aux besoins des étudiants de l'Universidade Aberta en prison, en augmentant de manière significative la qualité de l'éducation numérique en prison.



Il existe, bien entendu, des ajustements et des réglages fins qui peuvent et doivent être effectués pour rendre l'expérience d'apprentissage encore plus authentique et similaire à celle réalisée dans des environnements non restreints. Des ajustements, principalement, au niveau de la création de canaux de communication appropriés pour les étudiants détenus, leur permettant de communiquer et d'interagir avec les enseignants, en essayant de créer une relation étroite entre l'enseignant et l'étudiant, l'essence de tout processus d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit donc d'un modèle transférable à la réalité des prisons d'autres pays.

Rédaction - Que pensez-vous de l'utilisation du numérique par les adultes dans les prisons?

JAMM - À mon avis, l'utilisation du numérique dans les prisons est fondamentale pour la réinsertion sociale de l'individu emprisonné. Cela n'a aucun sens aujourd'hui d'être inséré dans une société numérique et en réseau et d'avoir des prisons qui vivent exclusivement dans des réalités analogiques. Il est essentiel de développer chez ces citoyens des compétences numériques qui favorisent l'inclusion sociale. L'Union européenne elle-même reconnaît que les compétences numériques doivent être présentes dans la formation des personnes détenues, car elles sont actuellement considérées comme indispensables à l'intégration sociale. En ce sens, l'interaction entre la formation humaine, l'alphabétisation et les compétences numériques facilite l'adaptation à des contextes où réel et virtuel, en ligne et hors ligne se mélangent et s'hybrident de plus en plus. Ainsi, les programmes d'éducation et de formation tout au long de la vie qui sont adaptés aux besoins de leurs participants, en accord avec les idées de justice sociale, peuvent contribuer à rapprocher les différents groupes sociaux et à garantir à chacun le même accès à l'éducation. Et c'est dans ce sens de la justice sociale que le développement des compétences numériques peut être considéré comme un volet de l'inclusion sociale, car il peut permettre l'accès aux technologies et générer la capacité de créer et de produire des significations et des sens dans des environnements numériques.

Rédaction - Comment améliorer cette expérience d'apprentissage en ligne et développer les compétences numériques des adultes?

JAMM - Ces expériences peuvent être développées avec la création de campus virtuels d'éducation, de formation et de citoyenneté numérique pour la population carcérale, comme nous l'avons fait au Portugal avec la création du campus Educonline@Prison (<http://educonlinepris.uab.pt/>), dont l'objectif principal est, d'une part, de promouvoir l'éducation et la formation dans des environnements virtuels, et d'autre part, le développement des compétences numériques des détenus.

Activé au début de novembre 2018, le portail du campus virtuel a été créé sur la base de deux plateformes Moodle, l'une donnant accès aux cours diplômants de l'Universidade Aberta, et l'autre, -ON@PRIS-, donnant accès à des actions et des cours créés spécifiquement pour la population carcérale, en matière de formation aux compétences numériques.

C'est précisément sur cette plateforme -ON@PRIS- que cinq actions de formation destinées à la population carcérale dans les domaines de la citoyenneté et des compétences numériques sont actuellement développées sous les noms suivants: 1) Citoyenneté active et participation; 2) Culture financière et entrepreneuriat; 3) Culture de la santé; 4) Compétences numériques pour la communication et les relations humaines; et 5) Compétence numérique et citoyenneté. Il s'agit d'actions de formation en modalité mixte, avec le soutien de la plateforme numérique ON@PRIS, qui intègre le campus numérique EDUCONLINE@PRIS.



Ces actions de formation sont encadrées par la signature d'un accord entre l'Universidade Aberta (UAb) du Portugal et la Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), de ce même pays.

N'ayant pas de limite spatiale ni de nationalité, il s'agit d'un campus qui peut étendre son action éducative à d'autres pays, d'autres réalités carcérales, en créant des réponses différentes en fonction de la réalité de cette région. Ainsi, ce programme de formation peut être reproduit, en sélectionnant les actions prioritaires et en ajustant le modèle, la modalité et les méthodologies des actions en question.

Rédaction - Quels sont les impacts que vous avez constatés en matière de réintégration sociale?

JAMM - À l'heure actuelle, il est encore trop tôt pour procéder à une telle évaluation, car nous parlons d'un projet très récent et la plupart des étudiants n'ont pas encore terminé les cours d'enseignement supérieur qu'ils suivent. Toutefois, les résultats sont encourageants, car il existe déjà des données indiquant un niveau élevé de réussite scolaire dans de nombreuses unités des différents cours. Comme peu d'étudiants ont terminé leurs cours, nous espérons avoir des résultats à présenter prochainement.

Rédaction - Pouvez-vous nous parler brièvement de l'expérience du campus virtuel à l'Université Aberta (problèmes, défis et résultats)?

JAMM - La construction de ce campus virtuel a été un défi complexe et a nécessité un capital d'engagement collaboratif, assuré par l'ensemble de la communauté, tant à l'Universidade Aberta qu'à la Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. Je crois que ce projet contribuera également à donner une expression à la mission de l'Universidade Aberta en tant qu'université partout dans le monde, qui va au-delà des frontières politiques et géographiques ou des murs d'une prison, en créant les conditions pour que chacun ait la possibilité d'investir dans son éducation.

Résultant des protocoles et accords signés avec la Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, le projet de campus virtuel Educonline@Pris, qui intègre actuellement une vingtaine de prisons de différentes régions du pays, est déjà une réalité que même la pandémie de COVID-19 n'a pas pu empêcher d'avancer. Nous espérons également que le campus virtuel et le signal numérique de la plateforme ON@PRIS pourront être étendus à d'autres systèmes pénitentiaires à l'avenir.

L'éducation conçue pour un public ayant les caractéristiques des étudiants/détenus, en utilisant la médiation des technologies, aura des avantages que je crois avoir déjà mis en évidence. Cependant, je suis également conscient des difficultés qui surgissent quotidiennement dans ce contexte, des possibles contraintes et limites à dépasser, car, en effet, il faut croire à l'énorme potentiel de ce campus tant en matière de rééducation que de resocialisation de ces citoyens.

[Pour consulter les articles de José António Marques Moreira](#)



PORTRAIT
D'UN APPRENANT:
RODNEY SPIVEY-JONES

.....

Rodney Spivey-Jones a obtenu son diplôme en études sociales dans le cadre du programme [Bard Prison Initiative \(BPI\)](#) en 2017. Son histoire et le soutien de sa thèse en 2017 est présenté dans le documentaire primé de Ken Burns et Lynn Novicks, [College Behind Bars](#). Il est un des membres fondateurs de l'équipe *Debate Union team* du BPI, qui a fait les nouvelles internationales après avoir gagné le débat contre Harvard en 2015. Le projet de fin d'études de Rodney, *Messianic Black Bodies*, a récemment été publiée en incluant de nouveaux éléments d'actualités sous le titre *Black Disfigurement and the American Hieroglyphics of Race* dans le [A-line Journal](#). Il est rentré chez lui en 2021 et vit dans l'État de New York avec sa famille. Il écrit actuellement son premier livre et étudie pour le LSAT (the Law School Admission Test). Il prévoit de s'inscrire à la faculté de droit en 2022.

L'équipe de la Chaire a eu l'occasion d'échanger avec Rodney Spivey-Jones qui nous a parlé de son parcours d'apprentissage et a partagé ses réflexions sur l'éducation. Nous vous présentons un condensé de sa généreuse discussion avec nous.



Rédaction - Comment décririez-vous votre lien avec l'école et l'éducation avant votre incarcération?

Rodney Spivey-Jones - C'est drôle que vous posiez cette question, car pour beaucoup d'étudiants du programme BPI, les expériences sont les mêmes. Ils ont reçu une éducation très imparfaite et n'étaient pas très intéressés. Ce n'était pas le cas pour moi. J'ai obtenu mon diplôme d'études secondaires et j'étais inscrit dans un collège communautaire avant mon incarcération. Je savais donc que j'avais besoin d'une éducation universitaire, mais la façon dont j'appréciais l'éducation était assez étroite. L'éducation était simplement un moyen d'arriver à mes fins. Si j'avais un grade d'associé, je savais que je pouvais gagner 67 000 \$ en tant qu'ingénieur électricien. Et je savais que si j'avais un revenu stable, je pourrais acheter une maison et élever

une famille. C'était l'essentiel de ma motivation. Lorsque j'ai été incarcéré, elle a changé. Cela a pris un certain temps et j'ai commencé à valoriser l'éducation de manière très différente et à réfléchir à la valeur réelle de l'éducation.

Rédaction - Qu'est-ce qui vous a poussé à vous inscrire à l'université alors que vous étiez incarcéré? Quels ont été les principaux facteurs de motivation?

RSJ - Je veux être clair. J'étais étudiant au moment de mon arrestation, et j'ai senti que c'était une grande perte, non seulement pour ma liberté, mes proches et ma famille, mais aussi pour mon éducation. L'éducation que je voulais tant, cette opportunité avait disparu. Les deux programmes d'université en prison auxquels j'ai participé étaient BPI et Cornell. L'université de Cornell offrait des cours universitaires au sein de l'Auburn Correctional Facility. Le programme de l'université Cornell offrait des crédits, mais ils ne pouvaient pas décerner de diplôme. Je les ai suivis pendant deux ans. À un moment donné, j'étais dans un autre établissement, et le BPI avait son premier programme pilote. Je faisais partie de la première cohorte. Nous étions 16 personnes au départ. 150 personnes ont rempli le formulaire et passé l'examen, 50 d'entre nous ont été interviewés et 16 d'entre nous ont fait partie de la première cohorte au centre correctionnel de Coxsackie. Quand ils sont arrivés à Coxsackie, ils ont fait un discours d'information dans l'auditorium, et j'ai eu un revirement complet. C'était ce que j'attendais. Je pense que j'étais en prison depuis sept ans et qu'enfin, il y avait une opportunité d'obtenir un baccalauréat. À ce moment-là de ma vie, les perspectives d'emploi, parce que je purgeais une peine de 20 ans à vie, je ne pensais pas pouvoir trouver un emploi après mon diplôme du Bard College. Je pense que ce qui m'a poussé à ce moment-là, c'était d'accomplir cette chose que je voulais vraiment accomplir, mais que j'avais ratée. Et vous savez, j'étais quelqu'un de très studieux, et je cherchais des espaces où je pourrais simplement exercer mon intelligence et être entouré de personnes qui pourraient me stimuler de cette manière. Et Bard m'a offert cet espace. Tous les élèves de la classe, quelle que soit leur motivation, faisaient ce que je faisais. Je pouvais enfin m'asseoir et avoir cette conversation profonde avec quelqu'un. Quand je me suis inscrit au BPI, je visais le baccalauréat. Lorsque vous êtes admis au BPI, vous êtes d'abord admis dans le programme associé, puis vous avez la possibilité de postuler pour le diplôme de BA. Vous savez, je suivais le programme avec l'attitude suivante: «Je vais avoir de bonnes notes et ne rien faire de plus». Mais juste avant de m'inscrire au BA, quelque chose d'autre s'est produit. Je savais comment écrire; je savais comment rédiger un exposé de qualité. Je me préoccupais maintenant d'essayer de produire un meilleur travail, à chaque fois, et d'essayer d'écrire quelque chose qui soit meilleur que le précédent. Peu importait que ce soit pour un A ou un B+. C'était sans importance. L'important était d'être plus sophistiqué dans ma réflexion. Je voulais être capable d'explorer une idée plus profondément que la fois précédente. Je ne pense pas que si j'avais été inscrit dans une autre université ou un autre programme, je serais capable de faire cela.

Rédaction - Pouvez-vous développer ce dernier point? Pourquoi ce programme particulier?

RSJ - Tout le monde connaît le nom de l'université de Cornell, partout, non? Je pense qu'ils sont arrivés dans cet espace carcéral avec une perception de nous qui était fautive. D'une certaine manière, nous ne pouvions pas travailler au même niveau que les étudiants du campus de Cornell. Quand on fait ça, quand on entre dans un espace avec cette perception, on ne nous donne pas assez. Le BPI était la différence. Les professeurs vous donnent beaucoup de livres et ils attendent de vous que vous les lisiez. Il y a beaucoup de travaux de rédaction, et ils attendent que vous les fassiez. Parfois, j'avais dix livres pour le cours d'histoire, et le dossier de lecture du cours pouvait être composé de 25 livres différents. Rien n'était jamais comme ça à Cornell. Je me souviens de la directrice des opérations de l'université à l'époque. Elle est venue à Coxsackie

avant que le BPI ne commence sa première cohorte. Elle a expliqué à tous ceux d'entre nous qui étaient intéressés ou qui étaient assis: «C'est beaucoup d'écriture et beaucoup de lecture, et nous attendons beaucoup de vous». Et quand on commence, et qu'on voit le travail à accomplir, on se dit «ok, c'est ce qu'ils voulaient dire».

Rédaction - Quels étaient les critères de sélection du programme?

RSJ - Un diplôme d'études secondaires ou un General Education Development (GED), c'est la seule exigence. Ensuite, vous devez passer l'examen d'entrée, bien sûr, qui comprend un essai. On vous donne une consigne et vous écrivez la dissertation en une heure ou deux.

Rédaction - En suivant ce programme, vous obtenez un baccalauréat en sciences sociales. Pouvez-vous nous en dire un peu plus sur cette expérience?

RSJ - Je fais une majeure en sciences sociales. Les étudiants du tout premier semestre et du second semestre suivent tous les mêmes cours. Anthropologie, semestre de séminaire de première année (FISEM), une combinaison de composition et de littérature. Vous allez faire beaucoup d'écriture et cela commence dès le premier jour. Les étudiants doivent également suivre le cours L&T, qui signifie «*learning and thinking*» (apprentissage et réflexion). Il s'agit de dix jours consécutifs d'enseignement. La première année est comme une préparation à l'armée; un camp d'entraînement à la lecture et à l'écriture. Au troisième semestre, l'étudiant peut choisir ses propres cours et avoir le temps de suivre un ou deux cours supplémentaires. Et après avoir obtenu votre grade d'associé, vous pouvez choisir votre matière principale. Votre grade d'associé est un diplôme d'arts libéraux. J'ai choisi les sciences sociales parce qu'elles offraient le plus de flexibilité. J'aime l'histoire, la politique, la théorie politique, la philosophie, aucune autre matière n'offrait toutes ces options.

Rédaction - Vous devez rédiger une thèse à la fin de ces études. Avez-vous été accompagné par un professeur ou une autre personne pendant le processus d'écriture?

RSJ - Oui, j'avais effectivement un directeur de projet de fin d'études. C'était un professeur de philosophie et les philosophes recherchent des arguments solides. Je savais qu'il me mettrait au défi. La façon dont cela fonctionnait: j'avais une ébauche; il la commentait, puis nous avions une discussion. Et cela m'oblige à être très clair sur le concept et la définition. Mais il n'a pas choisi mon sujet. En fait, Bard avait un peu peur de mon sujet. Je travaillais sur Black Lives Matter et le meurtre de Michael Brown pendant que le mouvement était en cours. Et vous pouvez imaginer que les prisons étaient en alerte maximum à propos de cette situation. Ils ne voulaient pas que je fasse ce sujet, mais je ne sais pas comment j'y suis arrivé, mais je les ai convaincus.

Rédaction - Pouvez-vous décrire l'impact que ces différents programmes ont eu sur votre vie actuelle? Votre formation universitaire vous a-t-elle permis d'acquérir une nouvelle perspective sur la vie? Si oui, pouvez-vous décrire cette nouvelle perspective?

RSJ - Il y avait un de mes cours intitulé *Race, Religion et Nation*. Il était catalogué comme un cours d'histoire, mais était bien plus que cela. Le professeur utilisait de multiples lentilles et s'appuyait sur plusieurs disciplines, dont l'anthropologie. L'anthropologie m'a permis de voir comment la race, la religion et la nation fonctionnent ensemble. L'argument de l'ensemble du cours était que nous ne pouvons pas comprendre la formation de la «race» dans ce pays sans reconnaître la façon dont les idées de religion et de nation ont joué un rôle dans la création de la race. Et c'était quelque chose de nouveau pour moi. Je n'avais jamais abordé ce genre

de choses, et cela a eu un impact important sur mon projet de fin d'études. Vous avez ces différentes identités qui fonctionnent de manière co-constitutive et qui se créent mutuellement. Avant cela, cette sophistication était derrière moi.

Rédaction - En ce qui concerne votre thèse, qu'avez-vous appris sur vous-même en accomplissant cette tâche?

RSJ - Je pense que, parce qu'à cette époque, j'ai passé beaucoup de temps en prison, vous commencez à vous considérer comme autre, comme différent des gens qui sont dans le monde. Et ce projet m'a aidé à reconnaître que non, je ne suis pas un autre, je suis le même que tout le monde. Je ressens les injustices de la même manière qu'eux, je me suis senti comme je l'aurais fait si j'étais impliqué, si j'étais victime de brutalité policière. Ma thèse m'a aidé à me reconnecter en quelque sorte. Intellectuellement, je me suis lancé un défi et je ne savais pas si je serais capable de le relever. Et j'ai appris que non seulement j'ai pu relever le défi, mais aussi que j'ai pu faire publier cet ouvrage. Je n'ai pas abordé ce projet avec l'idée que les gens qui le voulaient le liraient. Je voulais juste faire du mieux que je pouvais. Je sors de cette expérience en sachant qu'en plus d'être capable d'écrire un bon projet de fin d'études, je peux écrire assez bien et des gens veulent le lire, et pas seulement le professeur, et d'autres personnes sont intéressées par ce que j'ai à dire, alors que je ne m'étais jamais vu de cette façon. Et je suis en train de travailler sur un livre en ce moment. C'est un mémoire. C'est un nouveau défi. Je vais faire de mon mieux pour parler de certaines de mes expériences. Je ne sais pas encore quel sera le thème principal, mais j'y travaille. Je vais commencer à écrire sur mes expériences en prison, sur mon enfance et sur le succès que j'ai eu jusqu'à présent dans ma vie, non seulement malgré les difficultés, mais aussi, dans certains cas, grâce à elles.

Rédaction - Diriez-vous que la participation au BPI a favorisé une nouvelle identité pour vous ou a créé quelque chose pour vous dont vous n'étiez pas conscient?

RSJ - J'en parle souvent. À un moment donné dans le documentaire, je dis: «Je suis un érudit». Ils ont omis la partie où je dis: «Je ne suis pas vraiment un universitaire, mais vous faites un travail d'universitaire». L'étudiant est donc une identité que j'ai développée pendant le programme. Avant cela, lorsque j'étais incarcéré, j'étais un prisonnier. Vous savez, être en prison, dans une salle de classe avec des professeurs et d'autres étudiants qui sont aussi en prison, peut être un peu déroutant parfois. Les lignes, quand vous vivez dans la salle de classe, quand vous vivez dans cet espace, cet espace scolaire, vous passez dans le couloir et vous devez faire face à l'agent correctionnel. Cela peut être déstabilisant. Et cela souligne ce que nous faisons dans la salle de classe, cette identité d'étudiant. Être un étudiant peut parfois être dangereux à l'intérieur d'une prison, car on attend de vous que vous soyez curieux et que vous repoussiez les limites autant que possible, mais il y a certaines limites que vous pouvez franchir en tant que prisonnier, car elles sont perçues comme dangereuses. Vous savez, l'identité est une chose curieuse. Pour moi, j'étais un étudiant dans et hors de la salle de classe. Pour l'agent de prison, l'agent correctionnel, j'étais toujours un prisonnier. Cependant, je ne pouvais pas, je ne voulais pas leur permettre de me forcer à entrer dans cette catégorie et cela a créé des tensions.

Rédaction - Pensez-vous que les agents de correction n'aiment pas que les détenus aient accès à l'éducation?

RSJ - Pour certains oui, mais pas pour tous. Une partie de l'éducation que j'ai reçue m'a fait prendre conscience de la complexité de faire des généralisations sur n'importe quel groupe. Je ne peux pas dire que tous les agents correctionnels n'appréciaient pas le fait que nous

études, que nous obtenions un diplôme, et peut-être était-ce le cas pour plusieurs d'entre eux, mais il y en avait aussi certains qui disaient «c'est bien pour vous, c'est bien que vous ayez cette opportunité».

Rédaction - Voyez-vous l'éducation maintenant comme vous la voyiez avant?

RSJ - Non, pas du tout. Avant ma libération, même lorsque j'écrivais ma thèse de fin d'études, j'ai commencé à développer une plus grande compréhension de la valeur de l'éducation. J'ai commencé mon parcours avec le BPI dans le but principal d'obtenir un baccalauréat, mais maintenant je vois la valeur de l'ensemble du processus. L'éducation a élargi ma perspective sur le monde. Le fait de pouvoir s'arrêter dans n'importe quel espace, l'évaluer et comprendre comment y contribuer. Je n'avais aucune idée que j'apprendrais autant que je l'ai fait, que je remettrais en question ma place dans la société. Vous savez, les professeurs, ils avaient l'habitude de faire ça. Ils posent beaucoup de questions pour nous engager dans un dialogue. Et à un certain moment, j'étais moins préoccupé par le fait de trouver des solutions. Parce que plus vous apprenez, plus vous réalisez que vous ne savez rien. Je mets en question tout ce que je sais maintenant. Cela ne s'est pas produit au début, c'est venu avec le processus.

Rédaction - Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans les programmes auxquels vous avez participé ou dans l'enseignement en prison en général (par exemple, les sujets enseignés, la manière d'enseigner, la durée des formations)?

RSJ - Je pense que vous devriez faire une distinction entre un éducateur de prison et les personnes qui viennent en prison pour enseigner parce que, au moins dans l'état de New York, il y a des enseignants qui sont employés par le département de correction et leurs responsabilités sont d'enseigner aux détenus, et je choisis délibérément le mot détenu. Ils enseignent aux détenus ce qu'ils doivent savoir pour obtenir un GED. Et ce n'est pas un bon enseignement pour la plupart. Ils ne semblent pas avoir un intérêt direct à ce que la personne détenue apprenne. Ils traitent le détenu comme un détenu, de la même manière que les agents correctionnels. Ainsi, au lieu que les salles de classe soient un espace pour encourager l'apprentissage, il s'agit plutôt de les punir pour des choses qu'ils n'ont pas faites. Alors que les professeurs qui viennent en prison pour enseigner s'investissent dans l'étudiant et le détenu disparaît. C'est drôle, mais en tant que prisonnier, vous pouvez faire la différence entre eux en fonction de leur tempérament. Il y a cette ligne que les éducateurs de prison ou toute autre personne travaillant pour la prison tracent entre les détenus et les autres et vous ne pouvez pas franchir cette ligne en tant que prisonnier. Il est donc très difficile de faire quelque chose de productif dans des salles de classe comme celle-ci. Les professeurs du BPI viennent vous voir en tant qu'étudiants et vous traitent comme les autres étudiants du campus, ce qui est très important.

Rédaction - Quelle serait la solution, à vos yeux, à ce problème particulier (traiter le prisonnier non pas comme un apprenant, mais comme un détenu)?

RSJ - Je pense que nous devons repenser la réhabilitation. La réadaptation et l'éducation sont très difficiles à associer. Parce que la réhabilitation implique que la personne à qui vous enseignez doit être réparée. Si c'est le cas, je suis assis dans la salle de classe et j'écoute le professeur ou l'enseignant, et le professeur est souvent blanc et beaucoup d'entre nous sont souvent des personnes de couleur. Nous ressentons ce fossé, nous ressentons ces frontières dont j'ai parlé plus tôt. Il m'est très difficile de prêter attention à tout ce qu'ils peuvent dire dans une salle comme celle-ci où les gens se concentrent sur ma fragilité. Et ceci est plus concret. Nous devons apporter plus d'éducation civique dans ces espaces, plus de cours d'instruction civique, tout ce



qui permet aux personnes incarcérées de reconnaître qu'elles font partie de la communauté, même si elles en sont éloignées. Tout programme qui fait cela peut être un bon programme, mais tout programme qui n'aborde même pas cela, tout programme qui souligne cette différence est un programme horrible.

Rédaction - Au Canada, la réinsertion sociale passe souvent par des programmes comme AA ou NA ou des cours sur la gestion de la colère et l'éducation formelle n'est qu'un programme parmi d'autres. Pensez-vous que l'éducation devrait être séparée des autres programmes, ou devrait-elle être plus intégrée?

RSJ - Je dirais séparée. Les programmes que vous venez de mentionner se concentrent sur la partie brisée. D'après mon expérience, et je veux dire par mon expérience aussi les personnes que je connais qui ont participé à ces programmes, et surtout au programme de lutte contre la drogue, ils ne fonctionnent pas. Ce qu'ils font très bien, c'est faire savoir aux participants que quelque chose ne va pas chez eux. Imaginez, dans une salle de classe, nous parlons ici d'éducation, on vous rappelle tout le temps qu'il y a quelque chose qui ne va pas chez vous, comme l'espace lui-même. Par exemple, dans les contextes d'enseignement des éducateurs en milieu carcéral, ils ne s'en soucient pas. Ils gagnent un chèque de paie, et c'est un chèque facile. Beaucoup d'enseignants ont une salle de classe de 20 ou 25 personnes, peu importe la capacité autorisée dans cette salle et la main sur une feuille de travail, et ils s'assoient et travaillent sur la feuille de travail tout le temps. Ce n'est pas de l'enseignement. Les enseignants de l'université doivent répondre à certains critères, n'est-ce pas? Et je ne pense pas qu'ils le veuillent autrement. C'est un travail formidable, avec beaucoup d'avantages, et ils ne sont pas de grands enseignants.

Rédaction - Serait-on perdants si on n'enseignait pas les arts libéraux en prison?

RSJ - Je pense que oui. Vous apprenez à vous engager civiquement ! Je dirais, en ce qui concerne spécifiquement l'enseignement supérieur en prison, que beaucoup d'entre nous ont commis un crime contre leur communauté, en partie parce que nous n'avons pas reconnu que nous faisons partie de cette communauté. Il est très difficile de transgresser un groupe de personnes auquel vous êtes affilié. Je ne vais pas faire du mal à un membre de ma communauté. Les arts libéraux vous apprennent que vous êtes un membre de votre communauté, et vous apprenez quelles sont vos responsabilités. Et je veux également dire aux personnes qui pensent que nous ne devrions pas payer pour l'éducation en prison: peut-être devriez-vous passer moins de temps à vous concentrer sur le fait que les personnes en prison bénéficient d'une éducation universitaire gratuite, et vous demander pourquoi l'université coûte si cher à tous les autres. Nous devons avoir ce débat. C'est la question qui mérite d'être posée.

ARTICLES –

JOURNAUX DÉDIÉS À L'ÉDUCATION EN PRISON

Buchanan, S. et C. Canning (2021). «Exploring the rehabilitative cultural role of the prison library: addressing sensitive information needs via cultural activities». Dans Garner, J (ed.) (2021). *Exploring the roles and practices of libraries in prisons: International Perspectives. Advances in Librarianship*, 49. Bingley: Emerald Group Publishing Ltd. pp. 11-37.
Récupéré de: <https://www.stir.ac.uk/research/hub/publication/1701686>

Dans ce chapitre, Buchanan et Canning, professeurs à l'Université de Stirling (Écosse), explorent les avantages des activités culturelles sur l'apprentissage des besoins informels des détenues en particulier les besoins «sensibles» (*sensitive nature needs*) tels que la santé mentale ou les capacités relationnelles. Ils identifient ainsi le rôle des bibliothèques en milieu carcéral non seulement comme un cadre essentiel d'apprentissage pour appréhender ces besoins, mais également pour en prendre conscience (besoins souvent réprimés ou inconnus). À travers une revue de la littérature, les auteurs démontrent comment la connaissance de ces besoins soutient le processus de réhabilitation en aidant les détenus à développer leurs compétences en matière d'alphabétisation, de socialisation et de communication. Ils pointent le manque de recherches et d'initiatives concrètes et recommandent d'établir un modèle de collaboration entre les bibliothèques carcérales, les agences créatives et les détenues pour répondre à ces besoins d'apprentissage et d'information.

Littman, D. M. et S. M. Sliva (2020). «Prison Arts Program Outcomes: A Scoping Review». *Journal of Correctional Education (1974-)*, vol 71, no 2, pp. 54–82.
Récupéré de: <https://www.jstor.org/stable/27042216>

Dans une perspective d'étude de champ (*scoping review*), l'article de Silva et Littman propose une recension des recherches empiriques concernant l'impact des programmes artistiques sur le développement des habiletés sociales, émotionnelles et éducatives des détenues aux États-Unis. Pour ce faire, les autrices s'intéressent aux études décrivant une méthodologie rigoureuse et développant des recommandations et des orientations de recherches. À travers cette recension, l'article met en évidence le lien entre les programmes artistiques et l'amélioration du bien-être social et relationnel des individus incarcérés, mais également de leur famille et (ou) de leur communauté. L'article, surtout descriptif, apporte également une dimension prescriptive. Elles invitent le lecteur à s'inspirer de cette recension afin de valoriser la fonction des programmes artistiques en prison et de développer les recherches.

Pritchard, D. (2021). «Philosophy in Prisons and the Cultivation of Intellectual Character». *Journal of Prison Education and Reentry*, vol. 7, no 2, 2021, pp. 130-143.
Récupéré de: <https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1185&context=jper>

L'article a pour but de promouvoir l'intégration d'un certain type d'enseignement de la philosophie en milieu carcéral. L'auteur démontre l'intérêt d'utiliser cette forme particulière d'enseignement (*the sensibility approach*) qui permet de développer des capacités de réflexions,

de rationalisation, de raisonnement et d'esprit critique. Il s'appuie sur l'utilisation de la méthode pédagogique *Community of Philosophical Instruction* (COPI) qui crée un espace discursif inclusif. L'article met en évidence le but épistémique de cette méthode d'apprentissage qui s'intéresse moins à l'objet de la formation qu'au processus intellectuel qui permet de s'approprier un savoir (*How to learn and how to think*). En se basant sur une étude de cas d'une prison écossaise faisant l'usage de cette méthode, l'auteur justifie le bénéfice de cette approche dans un contexte d'incarcération en montrant que les capacités développées deviennent non seulement des acquis intellectuels, mais également des compétences pratiques (aide à une prise de décision lucide, par exemple).

Timler, K. et M. Jordao Villaça (2021). «Laughing behind bars: How stand-up comedy by people with lived experience of incarceration confronts and sustains stigma and marginalization», *Comedy Studies*, pp. 227-247, Récupéré de: <https://doi.org/10.1080/2040610X.2021.1951109>

Le stand-up comédie est un outil de critique social puissant. Il est aussi efficace pour communiquer les expériences traumatiques, comme celles de l'emprisonnement. C'est le constat que font les deux autrices, Kelsey Timer et Marcela Jordão Villaça. À partir d'une revue de littérature thématique explorant les compréhensions contemporaines de la stigmatisation liée à la santé mentale en relation avec les contextes carcéraux, les autrices explicitent le lien entre une prise en charge non holistique des problématiques de santé mentale et son impact négatif sur la stabilité et l'inclusion sociale des détenues (stigmatisation). Elles émettent alors l'hypothèse que le stand-up comédie, par l'utilisation de l'humour situationnelle (*incongruity humour*), permet de construire une identité positive en déconstruisant les stigmatisations sociales. Pour compléter leurs recherches, les autrices ont interrogé plusieurs comédiens incarcérés et analysé leur *stand-up* considéré comme un accès privilégié à l'expérience carcérale. Elles concluent que l'humour, en mettant en évidence la violence des structures sociales, a un effet thérapeutique permettant une certaine réhabilitation des personnes stigmatisées dans et par le milieu carcéral.

Taylor, A. J. (2021). «High-Quality Education: An Update on the State of Kentucky's Juvenile Corrections» *Journal of Correctional Education* (1974-), Vol. 71, No. 2, pp. 4-12. Récupéré de: <https://www.jstor.org/stable/27042233>

L'article évalue les lignes directrices et les bonnes pratiques en matière de réinsertion et éducation instaurées par le département de la justice américaine. L'autrice analyse la mise en place de ce processus éducatif qui devrait permettre une meilleure réinsertion des jeunes dans le système scolaire régulier et diminuer le risque de récidive. Elle présente le cas particulier de l'État du Kentucky qui a suivi ce programme pendant 6 ans, en analysant des données quantitatives récoltées depuis 2013 sur le taux de réussite scolaire. L'autrice remarque que, bien que des programmes éducatifs et des services de transition soient offerts par les établissements correctionnels pour mineurs du Kentucky, les résultats de réussite scolaire sont globalement faibles. Elle conclut que les programmes ne sont pas encore d'assez bonnes qualités pour améliorer significativement les chances de réinsertion.

Higgins, L. (2021). «Exploring the Relationship Between Education and Rehabilitation in the Prison Context», *Journal of Prison Education & Reentry*, Vol. 7, No. 2, pp. 144-159. Récupéré de: <https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1199&context=jper>

La réinsertion sociale est-elle réellement possible ou fait-elle partie de l'imaginaire du système pénal? Partant de cette interrogation, Lorraine Higgins analyse la complexité de la relation entre réinsertion et éducation en prison en examinant les valeurs et principes qui les régissent dans le contexte des prisons irlandaises. Elle pose l'hypothèse que la réinsertion et l'éducation en prison fonctionnent de manière similaire, c'est-à-dire comme un moyen de contrôle de l'individu basé sur le principe de sécurité et dont la seule fin est de «restaurer» ce même individu en le réintégrant de façon normative à la société. Se basant sur plusieurs écrits théoriques qui interrogent ces deux conceptions, l'auteur démontre qu'il ne peut qu'y avoir contradiction entre l'éducation en prison utilisée comme un moyen de répression et la définition de l'éducation pour adultes, établie entre autres par l'UNESCO. Cette dernière est vue comme un espace de dialogue, dont le but est de favoriser la liberté d'apprentissage et l'esprit critique. Ainsi, l'auteur propose de repenser ce rapport en utilisant un modèle d'éducation basé sur la liberté (*liberty-centred models*) prenant en compte l'individu de manière holistique (historique, parcours, situation socioéconomique), les dommages causés par l'incarcération elle-même sans brimer l'individu dans la possibilité de s'exprimer ou d'exprimer un désaccord. Pour Higgins, c'est uniquement à cette condition que le système carcéral pourra prétendre offrir un réel parcours éducatif et favoriser une «réinsertion» sociale non plus basé uniquement sur la «réparation» d'un individu dangereux pour la société.

Fairbairn, F. (2021). «Trust, Power, and Transformation in the Prison Classroom». *Journal of Prison Education and Reentry*, Vol. 7, No. 2, pp. 160 - 182. Récupéré de: <https://doi.org/10.25771/0694-3a92>

Fran Fairbairn s'appuie sur les travaux de Pike et Hopkins et de Mezirow sur l'apprentissage transformateur pour examiner les différents facteurs qui peuvent mener une personne à changer de perspective lorsqu'elle est confrontée à de nouvelles connaissances qui ne correspondent pas à son système de signification («*meaning scheme*»). Fairbairn propose donc un modèle en cinq étapes pour décrire le processus de l'apprentissage transformatif – (1) position initiale; (2) nouvelles données; (3) assimilation; (4) incommensurabilité; (5) cadres modifiés – et s'appuie sur la théorie ancrée et l'analyse du discours de 19 enseignants et assistants pour suggérer que la confiance et le pouvoir jouent un rôle important dans la transformation par le langage. Selon ces formateurs, les étudiants incarcérés qui semblent faire confiance à leurs enseignants et qui se sentent responsabilisés dans la relation d'apprentissage sont plus susceptibles de décider de vivre une expérience d'apprentissage transformateur. Fairbairn reconnaît qu'il est problématique qu'elle n'ait pas discuté avec des personnes incarcérées directement et suggère que davantage de données sont nécessaires pour défendre sa thèse. Elle souligne cependant l'importance du rôle transformateur de l'apprentissage et conclut que celui-ci doit être construit sur des fondations qui lient la confiance et une distribution équitable du pouvoir.

SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Todd-Kvam, J. et Todd-Kvam, M. (2021) «Talking Good: Analysing Narratives of Desistance in Norway». *The British Journal of Criminology*, Vol. XX, No. XX, pp. 1 - 17.
Récupéré de: <https://doi.org/10.1093/bjc/azab087>

En s'appuyant sur les récits de neuf (n=9) «désistants» – des personnes ayant été incarcérées et en processus d'abandon de la criminalité – John et Marie Todd-Kvam cherchent à décrire les aspects intra- et interpersonnels de la construction et des changements dans l'identité personnelle des ex-détenus. Ils cherchent également à décrire comment le récit sur soi change et comment la *désistance* est vécue en Norvège. Les auteurs proposent un cadre théorique novateur qui décrit trois aspects importants de la *désistance*: les aspects intrapersonnels, interpersonnels et systémiques. L'idée ici est de reconnaître que les ex-détenus ont de l'agentivité (*agency*) dans leur processus de *désistance*, mais qu'ils sont aussi affectés par les autres et par leur contexte. Les auteurs notent, par exemple, que les relations interpersonnelles contribuent à l'autonomisation des ex-détenus tout en augmentant leur vulnérabilité. On note aussi que les récits de soi changent positivement quand les ex-détenus trouvent des occasions ou des lieux de reconnaissance mutuelle et positive. Encore une fois, cependant, la vulnérabilité, ou l'exposition à l'autre, demeure un élément saillant. Finalement, les auteurs concluent qu'il est toujours difficile de faire un portrait analytique de la *désistance* en Norvège, même si de toute évidence il s'agit d'un parcours semé d'embûches pour une population qui subit les effets collatéraux de leurs traumatismes, dépendances et punitions, et ce, malgré un état providence bien financé.

SCIENCES JURIDIQUES ET CRIMINOLOGIE

Brown, D., et Snyder, K.Z (2021) «Bridging a Gap of Understanding: A Model of Experiential Learning for Incarcerated Students and Non-Incarcerated Undergraduates». *Journal of Prison Education and Reentry*, Vol. 7, No. 2, pp. 200-213. Récupéré de: <https://doi.org/10.25771/q05x-vp37>

Dans ce rapport de praticien, Dale Brown et Zoann K. Snyder, professeures à la Michigan State University, décrivent leur tentative d'établissement d'un programme d'apprentissage par le service communautaire (ou de «*service learning*») résolument consacré à la poursuite d'un changement social significatif en collaboration avec des partenaires de la communauté. Leur modèle «pont» est conçu comme une solution de rechange critique aux programmes de «*service learning*» qui mettent de l'avant les intérêts et les besoins des étudiants plutôt que ceux de la communauté concernée, d'une part, et aux programmes Inside-Out, d'autre part. Ainsi, pendant 15 semaines, 10 étudiants de la Michigan State University ont participé à des projets d'apprentissages expérientiels avec 13 participants d'une prison à sécurité moyenne d'un État du Midwest américain. Ces étudiants ont donc formé des petites équipes pour travailler ensemble sur divers projets. Les autrices concluent en décrivant les bénéfices perçus par les étudiants de l'extérieur et par les étudiants incarcérés ainsi que les nombreux défis auxquels elles ont été confrontées. Elles notent, en particulier, la difficulté d'établir une saine distance entre les étudiants incarcérés et les étudiants de l'extérieur, et ce malgré l'intensité et la proximité de leur collaboration.



SCIENCES SOCIALES

Valente, A. et Caravita, S. (2021). «Foreign Minors and Young Adults in Detention Facilities in Italy: Successful Pathways and Critical Factors in the Education Process». *Italian Journal of Sociology of Education*, Vol. 13, No. 3, pp. 111-134. Récupéré de: <http://dx.doi.org/10.14658/pupj-ijse-2021-3-6>

Dans cette étude, A.Valente et S.Caravita analysent les facteurs de réussite et d'échec à prendre en considération dans le processus d'éducation des jeunes adultes et mineurs migrants en situation de détention en Italie. Les autrices s'intéressent au statut de ces jeunes, surreprésentés dans ces milieux d'incarcération, et à l'impact de cette situation sur le développement de leur identité. Dû à une double stigmatisation (être en minorité ethnolinguistique et être incarcéré), elles remarquent qu'un développement positif de l'identité est très difficile. L'identité positive est entendue ici comme le bien-être (*well-being*) soit un certain nombre de dimensions du fonctionnement psychologique positif (comme l'estime de soi ou le sens de la vie). L'étude propose alors d'identifier des facteurs de réussite et de démontrer l'impact positif que l'éducation peut avoir sur ce processus. À travers une analyse multifactorielle (liés aux élèves, les facteurs liés à l'école et à la prison et des macro-systémiques), elles mènent depuis 2016 une récolte de données quantitatives (fréquentations, diplômes obtenus) et qualitatives (questions ouvertes sur le parcours global éducatif ou le rôle de la famille) sur la base de questionnaires semi-dirigés adressés à plusieurs responsables éducatifs des JDC (Juvenile Detention Centers). Après l'analyse de ces données, elles émettent plusieurs constats sur la situation de ces jeunes migrants détenus tels que le sentiment de marginalisation, le repli identitaire comme protection, les difficultés à acquérir les compétences psychologiques propres au bien-être et les conséquences négatives pour le parcours d'employabilité. Elles mettent alors en évidence les facteurs de réussite que les parcours éducatifs doivent intégrer comme cadre et outils théoriques. Elles concluent que l'éducation devrait ainsi être entendue comme un réseau de compétences à acquérir et permettre la mise en place d'un climat de confiance et de valorisation entre l'institution, le personnel enseignant et les personnes détenues.



Chaire **UNESCO** de recherche
appliquée pour l'éducation en prison



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



7000, Marie-Victorin, Montréal (Québec), Canada, H1G 2J6
Tél.: (1) 514 328 3832 - Fax: (1) 514 328 3829

Québec 