



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



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



Bulletin d'information

Volume 10, numéro 2 – Juin 2022

.....
www.cmv-educare.com
educare@collegemv.qc.ca – [@unesco_prison](https://twitter.com/unesco_prison)
.....

7000, re Marie-Victorin, Montréal (Québec), Canada, H1G 2J6
Tel.: (1) 514 325 0150 – Poste 2120

Frédéric Armstrong

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

L'éducation en prison inclut plusieurs champs de pratique que l'on peut regrouper de manière schématique sous le triptyque «éducation formelle, non formelle et informelle». À ce propos, la Chaire travaille actuellement au développement d'un projet de recherche sur l'adaptation des services d'éducation en milieu carcéral et postcarcéral pour les personnes autochtones. La complexité des enjeux éducatifs, socioéconomiques, culturels et politiques exige qu'on recoure à un éventail de services qui vont de l'éducation formelle aux programmes non formels tout en considérant les effets des apprentissages informels qui se font dans toutes ces activités. L'efficacité et la légitimité des interventions éducatives dépendent du respect de la diversité des méthodes d'apprentissage. Nous savons aussi que les praticiens et praticiennes de l'éducation en prison adoptent différentes pratiques, différentes méthodes et différents objectifs, mais tous et toutes s'entendent sur l'importance de défendre les droits des personnes incarcérées à une éducation adaptée à leurs intérêts et à leurs besoins. L'équipe de la Chaire considère que tous ces champs de pratique méritent d'être soutenus et refuse de cantonner ses recherches et ses activités à l'éducation formelle. L'éducation en prison n'est pas monolithique parce que les besoins des personnes incarcérées ne le sont pas.

Les **Prix de la Chaire 2022** soulignent d'ailleurs cette diversité de pratique tant pour l'adaptation des outils pédagogiques en contexte pandémique pour un cours sur la gestion des interactions au travail (**André Chamberland**), que pour l'expression littéraire et plastique de soi dans des cours d'insertion sociale (**Luc Beuchesne** et **Émilie Gagnon**).

De manière similaire, la recherche sur la prison en tant que phénomène a été produite différemment par des philosophes, des sociologues, des historiens, des anthropologues, des ethnographes, des psychologues, des juristes, des politologues, des criminologues, des gestionnaires, etc. Ces regards disciplinaires modulent la recherche produite en fonction des cadres théoriques et des méthodes privilégiées par les chercheurs.

Cette pluralité disciplinaire, méthodologique et épistémique génère son lot de défis pour celles et ceux qui, comme la Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison, veulent brosser un portrait d'ensemble de l'éducation en prison. En outre, les champs d'enquête utilisent des concepts communs, mais les assemblent différemment dans leurs descriptions de l'univers carcéral: la mobilisation des principes de justice, l'évaluation des risques, la gestion des mécanismes de contrôle, la conception des processus de réinsertion, la construction des pédagogies utilisées, la prise en compte de la sécurité psychologique, la compréhension des dynamiques identitaires, etc., dépendent en partie du champ dans lequel évoluent les équipes de recherche. De potentielles tensions, voire des rivalités disciplinaires peuvent en découler et conduire les chercheurs à évoluer «en silo», limitant leurs échanges inter et transdisciplinaires et parfois leur compréhension mutuelle.

Nous voulons que les pages de notre bulletin reflètent cette complexe diversité, notamment dans notre section *Portrait de la recherche*. Celle-ci regroupe, entre autres, des historiens qui s'intéressent à l'éducation en prison, des [anthropologues](#), des [sociologues](#), des praticiens et praticiennes de l'éducation en prison et des spécialistes de l'éducation aux adultes, des juristes, des spécialistes du travail social, même des [sexologues](#) et, bien entendu, des [criminologues](#). Évidemment, cette liste ne couvre pas l'entièreté de la recherche sur l'éducation en prison et de nombreuses autres disciplines auraient pu s'y retrouver.



Or comme le notait **Geraldine Cleere** lors de notre entretien, la recherche sur l'éducation en prison a longtemps été l'apanage des praticiens et praticiennes déjà convaincus qui cherchaient soit à montrer l'importance de ces programmes, soit à démontrer que l'éducation en prison «fonctionne», c'est-à-dire qu'elle permet de diminuer le taux de récidives des personnes qui participent à des programmes d'éducation en contexte carcéral. Comme elle, nous constatons avec enthousiasme que, durant les dernières années, la recherche sur l'éducation en prison s'est à la fois élargie et approfondie. De nombreuses recherches tentent d'examiner les effets de l'éducation en prison sur les individus en s'appuyant sur une analyse qualitative de leur expérience individuelle sans toutefois rejeter des approches quantitatives qui donnent une vue d'ensemble.

Pour ajouter au partage disciplinaire, les avancées de la recherche sur l'éducation en prison peuvent découler également de partages de témoignages des apprenants et apprenantes. Le témoignage de **Betina Otaso** illustre bien les retombées positives de l'éducation en prison à l'orée des cadres assurés des pédagogies et des programmes usuels des praticiens. L'importance qu'elle attribue aux espaces d'éducation, aux regards quelque peu désintéressés des relations pédagogiques, aux possibilités d'explorer un autre soi, d'exister différemment dans un univers totalitaire et entièrement contrôlé par les autorités pénitentiaires, consolident l'opinion positive que nous partageons des fondements efficaces de l'éducation en prison.

Si les études en criminologie et les études en sciences de l'éducation se partagent encore le haut du pavé dans le champ des recherches sur l'éducation en prison, avec, nous devons l'admettre, une certaine rivalité, nous sommes d'avis que les approches inter- et transdisciplinaires constituent des voies d'avenir prometteuses pour la recherche.

C'est pour cette raison que nous nous efforçons depuis plusieurs numéros déjà de brosser un portrait le plus représentatif possible de la recherche, un portrait que nous pourrions même qualifier d'œcuménique puisqu'il considère que toutes les disciplines et toutes les approches apportent une contribution à l'édification du savoir sur l'éducation en prison.

L'élaboration, le soutien et la diffusion des recherches sur l'éducation en prison permettent de lier les interstices entre des champs disciplinaires afin de poser des questions différentes au monde carcéral. Ces nouvelles questions font apparaître une réalité mouvante, qui devrait tendre vers une perfectibilité des mécanismes de réinsertion sociale nécessaires à la suite d'une peine reçue et à l'enfermement social qui souvent en découle. Nous espérons contribuer, à notre échelle, à cette idée que l'éducation en prison est nécessaire à une sortie réussie de l'univers carcéral pour les personnes qui l'ont traversé et aux communautés qui ont été affectées par cette situation.

Bonne lecture!

Mission au Sénégal

Une délégation de la Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison composée de Geneviève Perreault et Frédérick Armstrong s'est rendue à Dakar au Sénégal du 23 mai au 28 mai pour participer à une formation offerte en partenariat avec le Collège Ahuntsic (Montréal), le Centre de Recherche, d'étude, de formation et d'échanges académiques sur la paix, la sécurité et le développement (CREFEA-PSED) et l'École Nationale des Travailleurs Sociaux Spécialisés de Dakar (ENTSS), avec le soutien financier du ministère des Relations internationales et de la Francophonie du Québec.



Crédit photo: Adja Djouf



Le «Projet de renforcement des capacités en travail social pour des interventions auprès des détenus» a réuni pendant une semaine un groupe de personnes dynamiques qui œuvrent dans le système pénitentiaire du Sénégal ainsi que dans l'intervention psychosociale auprès des personnes incarcérées ou vulnérables à l'incarcération, comme les jeunes de la rue.

Cette visite qui s'est déroulée dans les locaux de l'Administration pénitentiaire du Camp Pénal de Liberté VI à Dakar a permis à Lara Butstraen, criminologue et enseignante dans le programme de technique d'intervention en délinquance au Collège Ahuntsic, de compléter et d'approfondir une formation qui s'est amorcée en septembre 2021 en mode virtuel. Geneviève Perreault et Frédérick Armstrong ont aussi pu contribuer à la formation en animant deux discussions autour du droit à l'éducation en prison et des enjeux et défis liés à l'éducation formelle en contexte carcéral.

La délégation a pu visiter trois établissements de détention: la maison d'arrêt pour femmes de Liberté VI, le Camp Pénal de Liberté VI et la Maison d'arrêt et de correction pour mineurs de Hann. Ces visites ont permis à la délégation des constats importants pour le développement de l'éducation en milieu carcéral du pays. Premièrement, l'administration pénitentiaire du Sénégal doit composer avec une surpopulation carcérale importante et des locaux qui n'ont pas été conçus pour être des prisons, ce qui pose d'importants défis pour le fonctionnement des programmes d'éducation formelle et non formelle. Deuxièmement, nos discussions avec l'ensemble des intervenants nous ont convaincus que les personnes qui travaillent pour l'administration pénitentiaire ont à cœur leur mission de préparation à la réinsertion sociale des détenus, comprenant l'importance de l'éducation en prison autant pour les personnes détenues que pour la société en général.

Nous sommes fiers d'avoir participé à cette formation et nous avons la conviction qu'elle aura permis de contribuer à l'expertise des participants qui retourneront dans leur domaine de pratique respectif encore mieux équipés pour faire face aux nombreux défis de l'intervention auprès des personnes incarcérées. Nous croyons aussi avoir su mettre en évidence le fait que l'éducation constitue un élément essentiel de l'intervention psychosociale auprès des personnes incarcérées.



Présentation au Colloque *Nouveaux enjeux pour la recherche collégiale de l'ARC*

Dans le cadre du 89^e Congrès de l'Acfas, l'Association pour la recherche au collégial (ARC), a proposé un colloque au cours duquel Lyne Bisson, enseignante en Travail social et chercheure associée à la Chaire UNESCO pour l'éducation en prison, et Frédérick Armstrong, cotitulaire à la recherche de la Chaire ont présenté une affiche scientifique. Cette affiche, qui s'inscrit dans le projet de recherche intitulé *Sens et effets de l'éducation en prison: le point de vue des apprenants incarcérés* aborde des constats préliminaires sur l'apport d'une collaboration avec des personnes anciennement détenues pour une recherche sur l'éducation en prison. Elle a d'ailleurs reçu le prix de l'affiche au nom le plus accrocheur de sa séance.

→ Découvrez l'affiche en détails [ici](#).

Prix de la Chaire de recherche appliquée pour l'éducation en prison 2022

La Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison a attribué deux prix à des enseignants en milieu carcéral. C'est un retour post-pandémique pour ces prix qui visent à souligner le travail important qui se fait quotidiennement dans les pénitenciers fédéraux et les établissements de détention de juridiction provinciale du Québec. La Chaire souligne ainsi l'importance de l'éducation en milieu carcéral, qui permet bien sûr l'acquisition de compétences jugées essentielles en société, mais qui favorisent également la réinsertion socioprofessionnelle des personnes judiciairisées.

Le Prix de la Chaire pour les établissements provinciaux a été attribué à **Luc Beauchesne**, enseignant en français, et **Émilie Gagnon**, enseignante en arts plastiques au Centre de service scolaire du Chemin-du-Roy CSSCDR à l'Établissement de détention de Trois-Rivières pour «L'école de l'expression de soi». Le Prix pour les établissements fédéraux a été attribué à **André Chamberland**, orthopédagogue et enseignant à l'établissement Archambault et au Centre fédéral de Formation de Laval pour le projet «Gestion des interactions au travail».

PORTRAIT DE CHERCHEUR: GERALDINE CLEERE



Photo credit: Geraldine Cleere

.....

Geraldine Cleere enseigne le droit et la criminologie à la [South East Technological University](#), en Irlande. Elle est directrice du programme de B.A. (Hons) en études de justice pénale et a récemment dirigé le développement d'une nouvelle M.A. en criminologie et justice pénale à l'université. Elle participe également à la formation des agents pénitentiaires recrutés par le Service pénitentiaire irlandais. Elle a par ailleurs été directrice d'une organisation appelée U-Casadh qui s'engage auprès d'anciennes personnes détenues après leur libération à les soutenir dans leurs efforts de réintégration et de réhabilitation. Son récent ouvrage *Prison Education and Desistance: Changing Perspectives* présente son travail avec des personnes détenues et anciennement détenues dans des prisons irlandaises qui ont examiné l'impact de l'éducation en prison sur leurs efforts de réinsertion et de désistance.



Rédaction — Parlez-nous de votre parcours de chercheuse et de votre domaine de recherche actuel. Comment avez-vous commencé à vous intéresser à ce domaine de recherche et qu'est-ce qui vous a amenée à vous concentrer sur la désistance comme sujet particulier?

Geraldine Cleere — Ma formation initiale est le droit. Cependant, au fur et à mesure que j'avancais dans ma maîtrise, je me suis orientée vers la sphère criminelle. J'ai ensuite entrepris un doctorat qui m'a entièrement ancré dans le domaine de la criminologie. Je ne m'étais jamais intéressée aux prisons auparavant, mais à bien des égards, j'ai l'impression que mon parcours personnel m'y a conduit. J'ai passé mes premières années dans un logement social et beaucoup de mes voisins étaient des criminels et ont passé du temps en prison. Même si nous avons fini par quitter ce quartier après que mon père ait acheté notre propre maison, j'ai réfléchi aux différentes trajectoires que peuvent prendre les gens. Une différence est que beaucoup de ces anciens voisins n'avaient personne qui insistait pour qu'ils aillent à l'école et je me demandais si ce manque d'éducation avait contribué à leur criminalité. J'aimais la criminologie et je me suis rendu compte qu'il y avait une question intéressante à poser: quel rôle l'éducation joue-t-elle pour éloigner les gens des comportements criminels?



Depuis 2016, j'ai également eu la chance de travailler sur un projet visant à élaborer et à donner un cours destiné à former les agents pénitentiaires stagiaires de l'administration pénitentiaire irlandaise. Avant 2017, les agents pénitentiaires n'avaient pas besoin d'une formation collégiale avant de travailler dans les prisons, mais ils doivent désormais suivre un certificat accrédité de deux ans avant d'être autorisés à travailler dans les prisons. La motivation initiale de ce programme était de fournir une approche beaucoup plus holistique et réhabilitante de l'emprisonnement. La philosophie de l'administration pénitentiaire irlandaise, qui consiste à dispenser cette formation à ses recrues, est que «chaque contact compte». Chaque fois qu'un agent pénitentiaire entre en contact avec une personne détenue, il doit le faire dans le respect et la dignité, dans l'espoir d'inculquer de bonnes valeurs à cette personne et de faire ainsi une différence dans la vie des détenus. C'est aussi un pas vers un traitement plus humain tout au long de la peine.

Rédaction — Qu'est-ce qui a motivé ce changement?

G. C. — Je ne pense pas pouvoir parler entièrement au nom de l'administration pénitentiaire irlandaise, mais depuis de nombreuses années, les pays s'inspirent du modèle scandinave pour trouver les meilleures pratiques en matière de fonctionnement des prisons. De plus, en Europe, en général, il y a eu un mouvement vers la formation des agents pénitentiaires. En Irlande, d'autres professionnels du système de justice pénale, comme les agents de police, les agents de probation, etc., ont tous dû acquérir un niveau d'éducation important avant d'exercer la profession choisie. Je crois que l'on a pris conscience que les agents pénitentiaires sont en première ligne de la punition. Ce sont eux qui doivent exécuter la peine fixée par le tribunal et ce sont les professionnels avec lesquels les personnes condamnées à une peine d'emprisonnement ont le plus de contacts, mais ils ne recevaient qu'une formation minimale (13 semaines) et cela devait changer.

En outre, l'objectif était de changer la culture du travail en prison. De promouvoir l'engagement vers la réhabilitation. Et je pense que cela a fait la différence. Nous avons récemment mené des enquêtes auprès des personnes incarcérées et beaucoup d'entre elles font remarquer que le personnel plus jeune et plus récent a une manière différente d'effectuer son travail, ce qui est positif. Bien sûr, personne n'a mentionné que cela les avait aidés à s'éloigner de la criminalité, mais c'est quand même un progrès!

Rédaction — Pouvez-vous nous donner une brève explication de la notion de désistance?

G. C. — Lorsque j'ai commencé à effectuer des recherches sur l'éducation en prison, je me suis rendu compte que beaucoup d'études se concentraient sur la notion de récidive. Elles ne s'intéressaient qu'à une seule chose: lorsque les gens sortaient de prison après avoir suivi un enseignement en prison, récidivaient-ils ou non? Ayant moi-même aimé mon éducation et étant aujourd'hui enseignante, j'ai pensé que l'éducation pouvait apporter tellement d'autres avantages et que se réduire à ce seul résultat — l'absence de récidive — ne nous dit pas tout. Premièrement, cela ne nous dit pas pourquoi une personne n'a pas récidivé. Cela ne nous dit rien sur le processus par lequel l'éducation peut réduire la récidive. Elle suppose également trop rapidement que l'éducation en prison est la seule raison pour laquelle les gens ne récidivent pas. Ce réductivisme ne me convenait pas. Je pensais qu'il dépersonnalisait l'éducation. Il ne s'adresse qu'à ceux qui financent l'éducation en prison.

La désistance concerne davantage le processus de changement, les facteurs qui influencent une personne pour qu'elle commence à évoluer vers un mode de vie plus conventionnel et plus conformiste et, à plus long terme, elle s'intéresse aux éléments qui favorisent l'arrêt complet de la délinquance. Elle reconnaît qu'une personne peut retomber dans la délinquance de temps en temps, mais ce sont les processus qui sont au cœur des réflexions.



L'éducation en milieu carcéral est également souvent ignorée en criminologie. J'ai pensé que l'éducation avait potentiellement un rôle très important à jouer pour les contrevenants dans l'ensemble du système et j'ai pensé qu'il était important de la faire entrer dans le cadre de la criminologie. J'ai pensé que la notion de désistance constituait un bon point de vue pour le faire. Elle nous permet d'examiner comment divers facteurs tels que la confiance, l'estime de soi, l'amélioration des relations familiales, l'obtention d'un emploi, etc. sont influencés par l'éducation pour aboutir à un changement de comportement.

Rédaction — L'une des raisons de notre rencontre avec vous était de présenter la notion de désistance et de la faire connaître à notre lectorat. Pouvez-vous nous donner votre propre définition de cette notion?

G. C. — En fait, l'une des choses que je dis dans mon livre est qu'il y a tellement de définitions de la désistance qu'il est difficile de la définir. J'ai tendance à la simplifier et à la décrire comme «le processus de cessation de la délinquance». Plusieurs font référence à la désistance comme étant l'arrêt de la délinquance à long terme. Cependant, il ne faut pas négliger les périodes de non-délinquance à court terme, car la plupart des gens oscillent entre des périodes de criminalité et des périodes de désistance, mais pour la plupart, ces interludes de non-délinquance deviennent plus longs et finissent par entraîner la désistance.

Il est généralement admis qu'il existe deux phases de désistance. La désistance primaire est la phase au cours de laquelle les personnes essaient de trouver leurs marques, de ne pas récidiver et de relever les différents défis qui accompagnent une vie sans crime, comme le financement ou la lutte contre une dépendance par exemple. C'est une période où les gens ont souvent tendance à osciller entre des périodes de délinquance et des périodes de conformité à la loi. Il arrive souvent qu'ils retournent en prison, mais en général, pendant la désistance primaire, les écarts entre les périodes de délinquance et de conformité sont plus importants, comme je l'ai mentionné plus haut.

Par la suite, ils se retrouvent dans la phase de désistance secondaire, qui est considérée comme la «vraie» désistance. Il s'agit de la phase où la personne ne commet généralement plus d'infractions, où la rechute est peu probable. La désistance secondaire est l'objectif à atteindre.

Mon hypothèse est que l'éducation en prison est une forme de prédésistance. Elle sème souvent les graines: les gens n'ont jamais pensé à la désistance, mais souvent, lorsqu'ils participent à l'éducation, ils commencent à voir qu'il existe une autre façon de faire les choses.

Certaines des personnes que j'ai interrogées dans le cadre de mes recherches ont décrit l'éducation antérieure comme une expérience extrêmement négative. Elles n'aimaient pas l'école; elles étaient mises au fond de la classe, ignorées par les enseignants, malmenées par leurs pairs; ou bien il n'y avait tout simplement pas de tradition d'éducation dans leur propre famille et elles ne recevaient que peu de soutien pour leur éducation. Ce n'est pas toujours qu'ils n'aimaient pas l'école, mais pour une raison ou une autre, ils ont abandonné. Beaucoup ont commencé à intérioriser l'idée qu'ils n'étaient pas assez bons pour l'éducation ou que l'éducation n'était pas pour eux. Mais lorsqu'ils s'engagent dans l'éducation en prison, ils commencent à voir: «En fait, c'est assez intéressant, et je suis capable de faire ça.» Parfois, ils voient même: «Si j'étais resté à l'école, mes résultats auraient peut-être été différents.»

L'examen du rôle de l'éducation dans la désistance montre que ce processus est très différent de l'idée d'un simple «vieillessement» de la criminalité. Bien sûr, à mesure que les gens mûrissent, l'éducation devient beaucoup plus attrayante, mais l'accès à une éducation appropriée en prison peut aussi jouer un rôle en soi.

Rédaction — Y a-t-il quelque chose de particulier dans l'éducation *en prison* qui permet d'avoir cet effet sur les apprenants?



G. C. — Je pense que des classes moins nombreuses et le fait que les gens soient là volontairement ont un grand impact. En Irlande, jusqu'au moment où les gens quittent l'école, l'éducation est obligatoire. Les gens doivent aller à l'école. Et, vous savez, lorsque vous vous engagez dans quelque chose de façon volontaire — c'est pourquoi je suis complètement contre l'éducation obligatoire en prison — vous vous engagez à un niveau bien différent. C'est un choix conscient et c'est quelque chose d'extrêmement positif. Cela montre une motivation à vouloir faire quelque chose de différent, même si c'est simplement pour échapper à l'ennui, c'est quand même une motivation pour une certaine forme de changement.

Une autre chose dont certains des hommes que j'ai interrogés ont parlé est le rôle de l'enseignant, qu'ils ont qualifié de très encourageant. Au cours de leur vie, beaucoup des personnes que j'ai interrogées avaient intériorisé un récit selon lequel elles ne pouvaient pas réussir par des moyens légitimes. Les enseignants en prison s'engagent réellement avec les apprenants à un niveau différent. Ils comprennent que l'apprentissage en tant qu'adulte est différent.

Les apprenants sont très surpris lorsqu'ils s'engagent dans l'éducation et que cette expérience est très différente de ce qu'ils pensaient être l'éducation. Je pense qu'ils en viennent à la considérer davantage comme une «éducation» et moins comme une «école». Les enseignants jouent un rôle déterminant dans ce changement et ont un rôle important à jouer pour l'apprenant.

Rédaction — Pour en revenir à la notion de «récidive» par rapport à celle de «désistance», pensez-vous que le fait de s'éloigner de la documentation sur la récidive peut apporter quelque chose de nouveau lorsqu'il s'agit de promouvoir l'éducation en prison?

G. C. — La documentation sur la récidive semble s'adresser davantage aux décideurs et aux responsables politiques. Un modèle basé sur la désistance s'adresse davantage à la philosophie actuelle de l'éducation des adultes et aux personnes qui la défendent, car il implique l'examen du parcours personnel sous-jacent de l'apprenant. Je pense que c'est un changement positif. Bien sûr, l'objectif ultime est d'aider les gens à vivre leur vie en tant que citoyens bien intégrés et engagés. La récidive et la désistance sont les deux faces d'une même médaille, mais la désistance offre une compréhension beaucoup plus globale du phénomène. Elle reconnaît que l'éducation fait partie du casse-tête à multiples facettes des facteurs qui influencent une personne à s'éloigner de la criminalité et que l'éducation soutient de différentes manières les facteurs qui favorisent la désistance, si cela a un sens. En matière de promotion de l'éducation, le fait de s'éloigner d'une approche de l'évaluation basée sur la récidive nous permet d'analyser la véritable valeur de l'éducation et de réfléchir plus attentivement aux divers avantages que l'éducation procure à l'apprenant et à la société. Une liste plus exhaustive des avantages à multiples facettes de l'engagement dans l'éducation en prison devrait — en théorie du moins — rendre plus solides les arguments en faveur de l'offre et de l'investissement dans l'éducation en prison, plutôt que de simplement montrer qu'elle réduit la récidive. Cependant, des facteurs tels que le fait d'être un meilleur parent, de contribuer positivement à la vie de la communauté, d'être un citoyen engagé, de suivre une formation complémentaire ou de trouver un emploi ne sont pas quantifiables en termes financiers et ces avantages sont donc souvent ignorés. Il faut espérer que la mesure du succès de l'éducation fondée sur la récidive diminuera et que les personnes chargées d'investir dans l'éducation en viendront à voir les divers autres avantages et processus que l'éducation sous-tend et l'impact notable qu'elle peut avoir sur la vie des personnes en prison, des personnes libérées, de leurs familles et de leurs communautés.

Rédaction — À votre avis, l'éducation en prison doit-elle être globale et ouvrir l'esprit ou doit-elle être conçue spécifiquement pour l'emploi?



G. C. — En Irlande, le programme est très large et met l'accent sur l'art et divers autres modules avec lesquels les apprenants ont tendance à s'engager à un niveau très personnel et émotionnel. Mais il est également possible de s'engager dans un programme plus classique qui permet d'obtenir un diplôme secondaire, ce que nous appelons un «Leaving Certificate», l'équivalent d'un diplôme d'études secondaires. Ils peuvent également s'engager dans des ateliers axés sur les compétences, qui sont plus professionnels et axés sur l'emploi. Les apprenants peuvent participer à l'un ou l'autre de ces programmes, en fonction des disponibilités, ce qui me semble important.

Un programme étendu permet aux gens de participer pour leurs propres raisons. Curieusement, la plupart des gens commencent par les programmes plus artistiques, comme la poésie, l'art, etc., qui semblent être des sujets d'entrée qui amènent les gens vers les modules scolaires plus traditionnels et les programmes axés sur les compétences qui sont proposés.

Il est important de permettre aux apprenants de tirer ce qu'ils veulent de l'éducation. Les enseignants ne disent pas vraiment aux gens pourquoi ils proposent une éducation. Personne ne dit: «Venez à l'école de la prison pour que nous puissions vous ouvrir l'esprit.» C'est beaucoup plus basé sur l'attraction que sur la promotion. Les gens sont informés que l'école existe et que plusieurs options s'offrent à eux.

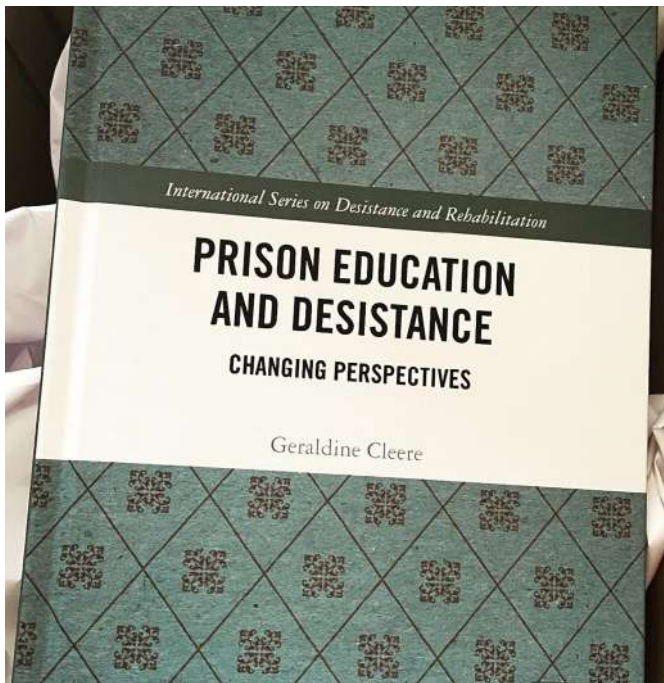
Rédaction — Ne craignez-vous pas que les personnes incarcérées ne soient pas attirées si elles n'y voient pas une possibilité concrète de trouver du travail lorsqu'elles sortiront de prison?

G. C. — C'est un bon point. Je pense parfois que l'éducation en prison devrait être présentée comme quelque chose de complètement différent. Peut-être que si nous disions: «Venez à l'école de la prison et faites passer quelques heures un peu plus vite» [rire]. Parce que si nous sommes honnêtes avec nous-mêmes, beaucoup de gens viennent à l'école juste pour briser la monotonie. La plupart des gens se préoccupent surtout du problème d'aujourd'hui et ne se concentrent pas autant sur ce qui les attend dans un an ou deux. Ainsi, promouvoir l'éducation comme solution à un problème qui se situe dans un avenir lointain ne sera pas aussi efficace que de la promouvoir comme solution à un problème actuel.

C'est peut-être une meilleure approche, car même si vous présentez l'éducation en prison comme quelque chose qui apportera une compétence ou une opportunité, la plupart ne seront toujours pas intéressés, car un pourcentage important d'entre eux ne s'inquiètent pas de trouver un emploi à leur sortie de prison. Ils ne croient pas que les employeurs leur donneront une chance. En outre, très peu d'entre eux ont pris la ferme résolution de changer leurs habitudes. C'est la triste réalité, mais je persiste à croire que la meilleure chose que l'école de la prison puisse faire est de s'assurer que les gens comprennent ce qu'est l'éducation et savent comment y accéder lorsqu'ils sont prêts. Une fois qu'ils y sont, l'espoir est qu'ils y prennent plaisir et qu'ils continuent!

Rédaction — Pouvez-vous décrire votre méthodologie de recherche (approche, collecte de données, entretiens)? Pouvez-vous parler de votre expérience de chercheure en prison? Avez-vous fait des recherches sur le terrain, et cela a-t-il modifié votre perception du sujet?

G. C. — J'ai utilisé plusieurs méthodes différentes. À l'origine, je n'étais pas à l'aise avec l'idée de mettre l'accent sur une méthode quantitative pour mesurer le succès ou l'absence de succès de l'éducation en prison, je voulais donc l'examiner de manière qualitative et adopter une approche beaucoup plus personnelle. J'ai pensé que les entretiens constituaient une bonne option. Pour une comparaison, j'ai pensé qu'il serait bon d'interroger des personnes qui participaient à l'éducation en prison et des personnes qui n'y participaient pas. Les entretiens ont abordé une série de questions — évidemment leur point de vue sur l'éducation en prison —, mais j'ai également utilisé le cadre de la désistance de la documentation pour développer d'autres questions sur leur délinquance, leur vie, leurs comportements, leurs croyances et leurs attitudes qui ont ajouté une dimension intéressante.



Crédit photo:
Geraldine Cleere

Pour ajouter un élément supplémentaire à la recherche, j'ai pensé qu'il n'y avait pas de meilleur moyen d'évaluer le succès ou l'impact de l'éducation en prison que des personnes qui ont suivi un enseignement en prison et qui sont maintenant à différents stades de leur réinsertion dans la société. C'est pourquoi j'ai également interrogé plusieurs personnes ayant été incarcérées afin d'étudier la manière dont l'éducation avait favorisé leur réinsertion ou le type d'impact qu'elle avait, selon elles. Il s'agissait de l'élément plus personnel et conversationnel de la recherche.

Enfin, le capital social a été associé dans la documentation à des résultats plus probants pour les personnes qui tentent de renoncer à la criminalité. Le capital social est un concept très large qui s'intéresse à divers facteurs personnels et sociaux tels que les réseaux sociaux, les liens sociaux, l'intégration et la citoyenneté. J'ai pensé qu'il serait intéressant d'examiner si l'éducation en prison avait un impact sur ce point et pouvait donc être considérée comme un soutien à la désistance. La seule façon d'évaluer réellement le capital social était de procéder à une enquête. J'ai donc dû introduire un élément quantitatif que je n'avais pas prévu à l'origine.

J'ai réalisé les entretiens et l'enquête en même temps, l'enquête étant suivie directement de l'entretien pour permettre aux conversations de se dérouler sans être incitées à donner des réponses prosociales.

Rédaction — Le fait d'aller sur le terrain a-t-il apporté une nouvelle perspective à votre compréhension de l'éducation et de la désistance en prison?

G. C. — Oui, les réalités de l'environnement carcéral et les réponses à certaines des questions posées lors des entretiens étaient très différentes de ce que j'avais anticipé en effectuant des recherches documentaires sur le sujet et les différentes questions. Une des choses qui m'a vraiment surpris, c'est qu'il était évident que les gens ne s'engageaient pas dans l'éducation pour acquérir des compétences ou pour de futures opportunités de travail ou quelque chose de ce genre. Ils s'y inscrivaient plutôt pour des raisons très personnelles: pour échapper à l'environnement carcéral, pour lutter contre l'ennui ou la dépendance. Je pensais qu'ils se seraient engagés dans cette voie pour des projets d'avenir, mais c'était loin sur la liste.

L'éducation en prison était très attrayante pour les gens parce qu'elle leur permettait de se lever, d'aller à l'école tous les jours et de faire quelque chose de productif. Les personnes qui ne formaient pas une routine autour de l'éducation la formaient très tôt autour d'autre chose, comme le gymnase. Une fois cette routine établie, il était très difficile de la briser.

Il existe également un contraste frappant entre les perspectives de ceux qui participent à l'éducation en prison et ceux qui n'y participent pas. Les personnes qui participaient à l'éducation savaient ce qu'elles allaient faire après leur sortie et elles avaient un plan. Ce n'était souvent pas le cas des personnes qui ne participaient pas à l'éducation en prison.

Les personnes interrogées étaient très conscientes des limites de l'éducation en prison. La plupart d'entre elles pensaient que l'éducation en prison n'augmenterait pas beaucoup leurs chances de trouver un emploi, mais elles voyaient son importance plus large dans l'amélioration de leurs relations avec leur famille et avec leurs amis qui ne sont pas des délinquants. Cette opinion était



parfois exprimée avec un certain cynisme, mais je pensais que c'était une bonne chose que ces gens soient à la fois réalistes et nuancés quant à l'impact de l'éducation en prison. Cela ne changeait rien au fait qu'ils avaient un casier judiciaire, mais cela stabilisait beaucoup de choses dans leur vie, et ils l'appréciaient.

Rédaction — Qu'avez-vous trouvé de plus surprenant?

G. C. — Ce qui m'a le plus surpris dans toute cette recherche, c'est la relation profonde entre l'éducation en prison et le capital social. Dans les enquêtes que j'ai menées, j'ai constaté que ceux qui avaient participé à l'éducation en prison avaient un niveau de capital social beaucoup plus élevé que ceux qui n'y avaient pas participé. Étant donné que cette enquête a été ajoutée à titre expérimental et comme un petit élément de la conception globale de la recherche, il était assez inattendu de voir à quel point l'éducation en milieu carcéral peut avoir un impact sur les attitudes et les comportements généraux des gens et leur capacité à être des citoyens engagés et intégrés. Dans cette enquête sur le capital social, j'ai également inclus un petit élément pour examiner un type de capital social basé sur la prison, qui est le même que le capital social basé sur la communauté, mais qui indique qu'une personne est immergée dans les croyances, attitudes, normes et règles nuisibles de la prison. Cette partie de l'enquête a montré que ceux qui ne participaient pas à l'éducation en prison avaient des niveaux de capital social liés à la prison beaucoup plus élevés que ceux qui y participaient. Ceux qui participaient à l'éducation avaient accumulé très peu de capital social en prison. J'ai émis l'hypothèse que l'éducation jouait un rôle dans la protection de ces personnes contre l'état d'esprit négatif néfaste qui va de pair avec l'environnement carcéral et que le fait de fréquenter l'école pendant les heures de loisir éloigne la personne détenue de l'environnement carcéral aux moments où elle est le plus susceptible de socialiser avec d'autres prisonniers et de développer ces normes et attitudes pro-prison et antisociales. C'est peut-être le résultat le plus inattendu de cette recherche.

Rédaction — Pouvez-vous nous dire quel est l'avenir du domaine de l'éducation en prison? Quelles sont les tendances que l'on peut prévoir?

G. C. — Je pense que l'éducation en prison suscite aujourd'hui un intérêt beaucoup plus grand. Dans le passé, de nombreuses recherches étaient menées par des praticiens ou des personnes qui voulaient justifier la poursuite du financement d'un programme éducatif en prison. Alors que maintenant, l'éducation en prison est devenue un domaine de recherche très attrayant en tant que tel pour les chercheurs indépendants. Je pense que c'est une chose positive. Plus les chercheurs sont nombreux, plus ils sont enclins à élargir la façon dont nous considérons l'éducation en prison et la façon dont nous examinons ses avantages, par exemple en l'examinant sous l'angle de la désistance ou en essayant de l'intégrer dans l'idée de liens sociaux ou de capital social. Ces pistes sont prometteuses et importantes. Il reste encore beaucoup de travail à faire, mais il est essentiel de rattacher l'éducation aux approches et aux théories de la pratique et de la recherche criminologiques courantes. De nombreuses autres interventions qui se déroulent dans le cadre du système de justice pénale semblent relever de la criminologie, alors que l'éducation semble encore un peu plus éloignée ou sous-représentée dans ce domaine. Il y a donc encore un fossé à combler et j'espère que mon travail contribuera à y remédier. Nous devons sans cesse trouver de nouvelles façons d'examiner et de conceptualiser les avantages de l'éducation en prison, afin de pouvoir réellement continuer à décortiquer et à découvrir sa valeur — que ce soit à travers le prisme de la désistance, du capital social ou de tout autre cadre théorique pertinent que d'autres pourraient juger approprié. Si nous continuons à l'examiner uniquement sous l'angle de la récidive, nous n'apprenons rien de nouveau; nous ne faisons qu'ajouter à ce qu'ils ont découvert, mais nous n'ouvrons pas vraiment le débat. C'est un domaine incroyablement important. Il a la capacité de changer la vie des gens et, en fin de compte, de changer la société dans son ensemble. Au-delà de la réduction de la criminalité et des taux de récidive, nous ne devons pas perdre de vue les personnes qui entreprennent des études

PORTRAIT DE CHERCHEUR:

GERALDINE CLEERE

en prison. Chacune d'entre elles est un individu avec une vie, avec des proches et des familles qui l'entourent, avec des communautés qui l'entourent. Nous devons penser à l'impact que l'éducation en prison peut avoir sur l'apprenant et sur toute autre personne au sein de son réseau. Je pense que nous ne pouvons pas perdre cela de vue: ce qui est important, c'est l'impact sur l'individu et son réseau, et non le paysage généralisé des statistiques.

→ Consultez le livre de Geraldine Cleere: [Prison Education and Desistance](#), Routledge, 2021.



PORTRAIT D'UNE
APPRENANTE:
BETINA OTASO

Betina Otaso.
Crédit photo: Germán Morilla @germo_ph

Betina Otaso est étudiante en licence de littérature à l'Université de Buenos Aires et a participé aux activités du PEC (programme d'extension pénitentiaire¹), du Secrétariat de l'Extension universitaire et du bien-être des étudiants de la Faculté de philosophie et de littérature de l'Université de Buenos Aires. Elle a également entrepris des études de littérature dans le cadre du programme d'enseignement supérieur UBAXXII au centre universitaire d'Ezeiza (CUE), au pénitencier fédéral IV d'Ezeiza. Elle est actuellement enseignante dans des écoles secondaires de la province de Buenos Aires et étudie pour obtenir sa licence en littérature à l'UBA et pour devenir enseignante à l'école Mariano Acosta.

Ines Ichaso et **Yanina García**, professeures au PEC et coordonnatrices de la licence de littérature de l'UBA XXII ont interviewé Betina, qui partage son expérience d'étudiante universitaire dans des contextes de confinement.



Intervieweuses — Comment décririez-vous votre relation avec l'enseignement primaire, secondaire et supérieur avant la prison?

Betina Otaso — L'école, probablement depuis l'école maternelle, a toujours été pour moi un espace de liberté, un lieu où je pouvais retrouver mes amis et mes professeurs, dont je me souviens avec tendresse et admiration. Je suis arrivée au Centre universitaire d'Ezeiza (CUE) pleine d'espoir. Je me sentais comme un enfant qui commence l'école maternelle avec des sentiments mixtes: bonheur, tristesse. Je n'avais pas de sac à dos ni même de trousse à crayons. Les sentiments étaient les mêmes que lorsque j'ai commencé l'école quand j'étais enfant, l'attente de partager avec de nouveaux amis

1 — Les activités d'extension de l'université sont destinées aux populations ou aux communautés avec lesquelles l'université interagit ou dont elle fait partie dans différents territoires ou contextes institutionnels. Dans ces activités, les pratiques universitaires sont mises en dialogue avec les connaissances, les problèmes et les besoins sociaux, générant de nouvelles perspectives et des outils pour transformer la réalité. Pour plus d'informations, voir: <http://seube.filo.uba.ar/programa-de-extension-en-carceles>



qui cherchaient la même chose que moi, avec des professeurs qui venaient nous donner ce que nous espérions et tout ce que nous avions à donner, tous les meilleurs espoirs et attentes.

Intervieweuses — Qu'est-ce qui vous a donné envie de vous inscrire à l'université? Quelles étaient vos attentes? Que pensiez-vous une fois que vous avez commencé à venir au CUE?

B. O. — Wow, ce fut un long périple. Je connaissais le CUE parce que je m'étais renseignée et que j'avais des amis qui étaient dans la même situation que moi. J'avais découvert que certaines universités pouvaient venir chez nous. «Je peux aller à l'université,» me suis-je dit. Je voulais aller à l'université depuis que j'avais environ vingt ans. Alors, je me suis dit: «Oh, je peux étudier.» C'était une façon de passer le temps et de faire quelque chose pour moi pendant que j'étais là. Et j'aimais étudier, passer du temps avec mes camarades de classe, c'était le seul endroit où je pouvais être et la meilleure chose qui pouvait m'arriver était de partager avec les autres.

Je vivais dans le bloc cellulaire «bidonville» du secteur 1, qui compte de nombreux blocs. Ces blocs n'ont même pas de cours d'éducation physique, et encore moins d'accès à l'université.

Alors, je ramenaient tout ce que je pouvais emporter du CUE à mes camarades de bloc, car personne dans le bidonville n'allait à l'université parce que c'était trop dur. J'ai d'abord dû retourner à l'école primaire pour pouvoir étudier au CUE. Après, quand j'ai pu entrer à l'université, ils ont essayé de me transférer dans un autre bloc de cellules, dans un autre secteur, avec les autres filles qui vont à l'université parce que, selon les agents de la prison, les filles du bidonville ne peuvent pas aller à l'université. Pourquoi pas? Ils disent que c'est à cause de leur comportement, parce qu'elles fument du cannabis ou se battent avec les agents de la prison. Mais ce n'est pas la vraie raison. Nous étions là à cause d'un problème social plus profond: j'ai la peau brune et je ne sais pas me taire. En outre, dans d'autres endroits, même s'il y a de vrais miroirs où l'on peut voir tout son visage et son corps, il y a aussi des heures fixes pour dormir ou étudier ou allumer la lumière. Donc, tu choisis, soit tu es libre dans le bidonville, avec tout ce que cela implique, et tu peux t'en accommoder, soit tu vas vivre là-bas, où tu es encore plus captive.

Donc, dans le bidonville, tu ne pouvais pas aller au CUE, mais ils ne disent pas que tu ne peux pas, ils ne te donnent simplement pas accès, ils rendent les choses aussi difficiles que possible. C'était une bataille, mes camarades de classe m'ont soutenue, ils étaient là pour moi et m'ont aidé à parler et à obtenir que le CUE vienne à moi. Autrement dit, si je n'avais pas été là où j'étais, ou si je n'avais pas eu l'aide de mon amie, je n'aurais pas pu arriver là où je rêvais d'aller. Vous pouvez voir le pouvoir de l'université, non? Un bon pouvoir, le pouvoir de faire, d'agir. Par exemple, les filles qui vivent dans le centre de désintoxication sont très surveillées et contrôlées, mais tout le monde se réunit au CUE. C'est très difficile de s'y rendre. Et tout cela m'a donné encore plus envie. Et une fois que tu y es, c'est avec une telle joie. Tu veux y rester pour toujours.

Intervieweuses — Que pensiez-vous qu'il se passerait dans le CUE? Vous disiez que vous rêviez d'y être. Qu'aviez-vous imaginé?

B. O. — Voir les gens de l'extérieur. Ce que j'avais imaginé était assez proche de la réalité. Quand je suis allée travailler dans une école, je me suis dit: «oh, il y a plein de professeurs, de papillons et de paillettes» et il y avait des chiens. Mais ici, ce que j'avais rêvé s'est avéré exact. Ces gens qui sont venus nous apporter un vent de changement, avec leur sacrifice, si plein de jeunesse et de bonne énergie, c'était émouvant.

Intervieweuses — Pourriez-vous nous parler des activités que vous avez menées lorsque vous avez commencé à fréquenter le CUE? Tant pour le diplôme que pour les ateliers? Quels sont vos souvenirs?

B. O. — Quand je suis arrivée, tout était un tourbillon: les matières, les horaires, les nouveaux concepts, les formulaires à remplir. Tout allait si vite que j'étais perdue au début. De plus, personne dans mon secteur ne suivait les cours du CUE, donc personne ne pouvait me guider. Il y avait mille choses à faire, mais je m'en fichais, je continuais à avancer. Les professeurs étaient serviables, ils répondaient

à toutes nos questions, même si elles étaient stupides, car ils savaient que tout était nouveau et que nous comprenions à peine cette nouvelle langue. Mais je me distraisais et apprenais en cours de route, en lisant tout ce que les professeurs disaient, en les écoutant attentivement. Par exemple, V. C. est une super secrétaire, la secrétaire de l'école, elle nous a appris à remplir les documents et toutes les formalités. C'est une excellente camarade de classe, elle m'a beaucoup appris. M était aussi une bonne amie et camarade de classe, elle insistait pour que j'étudie et me disait que c'était dur, mais que je finirais par y arriver. Elle m'a donné un coup de pouce très nécessaire. M et V m'ont poussée à étudier, et je suis retombée sur mes pieds, Dieu merci.

Intervieweuses — C'est génial, ça montre à quel point les amis et les camarades de classe sont importants, n'est-ce pas?

B. O. — Oui. Et aussi, les professeurs qui répondent aux questions les plus stupides. Qu'est-ce que je dois écrire sur un examen de mi-session? C'est quoi un «examen de mi-session» au juste? C'est pour les médecins et les professeurs, pas pour moi. Mes codétenues fêtaient quand je réussissais mes examens. Certaines d'entre elles allaient à l'école primaire et je les aidais à faire leurs devoirs. Je leur apprenais à écrire en caractères cursifs, ils reconnaissaient à peine les lettres. Nous nous entraidions, nous rapportions des objets pour nos camarades du bidonville. J'aimerais que tout le monde voie les choses de cette façon. Il est si important que nous nous entraidions et que nous donnions un coup de main à nos codétenues avec ce qui leur manque ou ce qu'elles ne peuvent pas faire. Je dis cela en toute humilité, professeur.

Intervieweuses — Vous souvenez-vous d'un sujet ou d'un atelier particulier lors de vos premières visites au CUE?

B. O. — Oui, je me souviens que pendant que je suivais les premiers cours, les filles qui vivaient dans le secteur 4 suivaient les cours plus avancés et étaient sur le point d'obtenir leur diplôme. J'ai rencontré des filles qui ne vivaient pas dans le secteur du bidonville, elles n'auraient jamais été amenées là, en partie à cause de la couleur de leur peau [plus pâle]. C'était comme dans la vie, dans la rue, à l'hôpital, dans un bar, partout. Nous étions devenues amies et je les voyais étudier et je leur demandais ce qu'elles faisaient ou ce qu'elles étudiaient dans différentes matières. J'ai commencé à m'asseoir avec elles et à tout absorber. Et puis j'ai décidé de commencer [mon diplôme]. Et elles me disaient: «Tu ne peux pas y aller parce que tu n'as pas encore commencé ta licence.» Alors, je me suis dit: «Je veux y aller, je veux suivre ce cours et je veux suivre une partie de ce cours.» J'ai donc suivi tous les cours d'introduction. Les professeurs étaient gentils, ils s'assuraient que nous apprenions leurs cours. En particulier, le professeur d'introduction à la pensée scientifique et le professeur de sémiotique donnaient tous deux d'excellents cours. Je ne pouvais pas encore suivre les cours pour le diplôme. Je disais bonjour à tout le monde, mais je ne pouvais pas encore participer. Un jour, je me suis faufilée dans la classe du professeur Yani et je lui ai dit que je n'avais pas de cours où aller et je lui ai demandé si je pouvais rester. Elle m'a répondu: «Bien sûr! Et tu peux participer, faire comme si tu appartenais à la classe.» Et c'est là que je me suis dit: «Je veux suivre tous ces cours.»

J'ai suivi tous les cours d'introduction dans le bidonville et pendant tout ce temps, ils ont essayé de me faire passer au secteur 4. Parfois, j'étudiais dans la salle de bain, la nuit, parce que nous dormons dans le même endroit que celui où nous vivons, la table est dans le même espace que les lits, donc on ne peut pas allumer les lumières. Mes compagnes de cellule disaient «étudie, Beti, je vais juste me couvrir la tête» ou elles faisaient des tentes de fortune, mais je ne voulais pas les déranger alors j'étudiais dans la salle de bain.

Mes camarades du CUE et certains professeurs savaient que je n'avais pas les mêmes conditions de vie que les autres et que je ne voulais pas changer de secteur. Ils me félicitaient, «tu fais de gros efforts,» disaient-ils. Et cette reconnaissance était le carburant dont j'avais besoin pour continuer. J'étais tellement dépassée, mais en même temps, croire en moi était libérateur. Mes enfants, qui traversaient une période si difficile, étaient si heureux lorsque j'ai commencé l'université! Ils ont mis de côté leurs inquiétudes quant à mon refus de déménager dans ce qu'ils pensaient être un secteur plus sûr. Ils avaient insisté pour que je déménage, et je leur disais ce que je vous dis: «Je ne suis pas comme les autres filles, je suis une mère différente, je m'inquiète, je suis là, je suis une travailleuse, j'aime boire du maté² avec mes amies et que personne ne me contrôle.» Le fait que j'aille à l'université a été un soulagement pour eux, ils étaient heureux parce qu'ils comprenaient que j'avais un objectif, que je voulais vraiment m'améliorer et qu'aller à l'université était une chose positive. Mais il était important pour moi qu'ils comprennent que je voulais rester dans ce secteur. Nous nous parlions trois fois par jour et ils me demandaient ce que je faisais: «Maman, tu étudies au travail? Wow, c'est cool.» Nous ne parlions que de ce que je faisais au CUE.

Intervieweuses — En repensant aux cours que vous avez suivis pour le diplôme, ou aux ateliers donnés par le PEC, y en a-t-il un qui vous semble plus marquant? Quelque chose qui a eu un impact direct sur votre vie?

B. O. — Tous, absolument tous. Je voulais être partout à la fois. Mais je revenais toujours au même souci: ne pas comprendre ce qu'était un examen de mi-session. Je me disais: «T'as du culot de passer un examen de mi-session, pour qui tu te prends?» Je me disais que c'était trop pour moi. Et puis j'ai assisté à l'atelier de Gareffi avec madame Yanina³: «Lire, parler et écrire à l'université». Nous avons appris tellement de choses. Je me souviens qu'il y avait quelques étudiants compliqués, comme cet avocat qui se battait contre tout. Un jour, j'ai réagi, et je me souviens que vous êtes devenue nerveuse. Je ris maintenant, mais mon ton était provocateur. Je me suis levée et j'étais prête à la chambouler. Je ne sais pas quelle magie vous avez faite, mais je suis plutôt sortie fumer une cigarette. «Vas-y, Beti, va fumer une cigarette. Allons tous dehors pour fumer et nous calmer.» Ce genre de choses n'arrivait pas dans les autres espaces. Ici, vous n'avez pas besoin de faire attention à qui est près de vous. Cela n'a pas d'importance. L'air est différent ici, donc l'esprit est différent aussi. On se sent à l'aise et on se sent respecté parce qu'on est respecté. Tout ce que vous apprenez ici vous sera utile plus tard.

L'atelier portait sur la façon d'apprendre à se débrouiller à l'université, de l'apprentissage de la bibliographie à la réponse à toute autre question qui pourrait se poser. C'était comme prendre beaucoup d'ateliers en un seul. Très nécessaire. Tout le monde avait été invité, mais les gardiens ne les ont pas fait descendre [des unités cellulaires]. Les filles de l'école secondaire, qui voulaient aller à l'université, avaient été invitées alors qu'elles n'étaient pas encore au collège. C'était un atelier ouvert à toutes les détenues. Un autre dont je me souviens est l'atelier sur les magazines. Je l'ai absolument adoré. Ou l'atelier auquel beaucoup de filles transgenres ont participé. L'atelier de Silvia Delfino sur les genres et les droits de l'homme était magnifique. Je séchais les cours de mathématiques pour aller à son atelier.

Intervieweuses — En repensant à ces sujets et ateliers, comment décririez-vous leur impact sur vous?

B. O. — Je me sentais comme Beti. Je suis Beti. J'ai senti que j'apprenais que je pouvais associer des auteurs. C'est quelque chose que je ne savais même pas possible. Je voyais tout comme des parties différentes et c'était tout. C'est comme ça qu'on nous avait appris à étudier: «Étudie ce livre, lis ça.» J'ai commencé à utiliser, à mélanger, à parler et à faire des associations entre des idées et des domaines. Cela a eu un impact sur le plan académique. D'autres choses me viennent à l'esprit,

2 — Boisson argentine typique semblable au thé.

3 — Yanina est l'un des intervieweuses.

par exemple, le temps qui s'est écoulé avant que je ne commence l'école. Cela fait partie du processus d'apprentissage. Tout ce qui aide à apprendre est formidable.

Intervieweuses — Vous mentionnez les conséquences de l'expérience de l'apprentissage. Cela a-t-il des conséquences sur votre vie actuelle? Je pensais à ce que vous avez dit sur le temps qui s'est écoulé avant de pouvoir commencer à étudier. Mais une fois que vous avez commencé à étudier, pensez-vous que cela a influencé ce que vous faites aujourd'hui?

B. O. — Ça a eu tous les effets, sans exception. Maintenant, on peut occuper son esprit, son temps et son énergie à autre chose qu'à déconner. Et cette préoccupation et cette proposition ne sont pas ressenties comme une imposition, «tu dois arrêter de faire quelque chose pour...» Non. Je dois étudier et ça vaut mieux que tout le reste. Les études battent tout, pour la première fois. Parfois même ta famille. Tu veux étudier de plus en plus, et ça devient la plus grande dépendance de ta vie. Et tout le reste disparaît, tu surmontes tout le reste.

Intervieweuses — Un clou en chasse un autre, pas vrai?

B. O. — Il te pousse de tous ces endroits auxquels tu es habituée, mais qui ne sont pas bons pour toi. Il pousse tout cela sans imposer, sans forcer, juste en étant là et avec ce qu'il a à offrir. Tous ces gens qui y vont, vous, tout ce que vous apportez, tout ce que vous faites, tout ce que vous proposez, comment vous étudiez, comment vous nous traitez, l'affection. On n'a pas tout ça dans d'autres endroits. Tu changes. Vous connaissez ces gens qui arrêtent d'être des drogués? Ils disent: «Je ne peux pas sortir avec ce type,» ou «Je ne peux pas aller à un match de football avec ce gars.» Ils cessent d'être des drogués, mais ils cessent aussi d'être eux-mêmes. Et tout est forcé. Mais quand on a l'esprit tourné vers quelque chose de plus sacré, qui nous stimule davantage, qui offre beaucoup de choses, plus qu'une simple dépendance chimique... Si ce ne sont pas les effets, je ne sais pas de quoi on parle! Les autres effets sont l'impulsion, l'envie de progresser, de parler différemment, d'entrer en relation avec d'autres personnes. Tout ça, la capacité de distinguer, de ne pas réagir à la violence. Je reste ici jusqu'à ce que mon cerveau prenne sa retraite. Je suis vieille, mais mon esprit s'est rajeuni avec mes études, il s'est accéléré, il se souvient, étudie, lit, écrit, travaille, tout. J'ai toujours travaillé, non pas avec mon esprit, mais avec mon corps comme une machine. Donc, je suis très heureuse et reconnaissante.

Aujourd'hui, en regardant ma maison, mes enfants, mon travail, je sais que tout cela n'aurait pas été possible sans mes études. Je remercie Dieu, et vous, et l'Univers, Pachamama (mère Nature), tous les *gauchitos*⁴. Merci à Dieu de m'avoir emmenée là-bas, et à vous de m'avoir laissée m'asseoir dans ces salles de classe.

Quand je parle aux futures élèves du CUE, je leur promets une «sortie parfaite» en pensant qu'elles auront les mêmes professeurs, le même esprit de classe, la même ardeur et la même force. Ces derniers temps, j'ai rencontré différents groupes d'enseignants dans d'autres endroits, mais ils sont si différents de mon expérience au CUE. Aujourd'hui, ce contact avec la communauté enseignante, ainsi qu'avec ceux que j'ai rencontrés au CUE, a beaucoup à voir avec ce que m'ont apporté les études en prison. C'était une opportunité qui m'a permis d'avoir un travail décent, un travail d'enseignante, qui m'a permis d'absorber et d'être infectée par cet esprit. Après tout ce que j'ai fait là-bas, et après ce que vous avez fait avec nous, il m'est possible aujourd'hui d'avoir une vie différente, que mes enfants soient heureux de me voir aller au travail tous les jours. Et même si je ne trouverai pas les mêmes enseignants que ceux que j'ai trouvés au CUE, mon expérience au CUE est un héritage qui, je l'espère, se perpétuera dans mon enseignement aux enfants, aux adolescents et dans mon éducation aux autres. C'est pourquoi je suis éternellement reconnaissante au glorieux CUE.



Chaque fois que je me sens abattue ou que l'on essaie de me rabaisser, en disant que je suis une récidiviste, que je suis une personne de couleur, que je suis pauvre, que je suis péroniste et d'autres choses encore, je vais chercher mes livres à la CUE, je vous cherche, pour continuer à marcher dans ce monde post-prison, un chemin sinueux que vous rendez plus facile. C'est vraiment vrai que je vais chercher mes livres et je me sens en sécurité, je me sens chez moi.

Intervieweuses — Une dernière question: Y a-t-il quelque chose que vous voudriez améliorer dans le programme d'extension des prisons et dans le diplôme de littérature?

B. O. — Comment pouvez-vous demander quelque chose comme ça? Je pense qu'ils devraient arrêter d'ennuyer les professeurs quand ils viennent dans la prison. Ils devraient les laisser tranquilles, arrêter de les inspecter et n'avoir aucune restriction. Ils ne font qu'apporter leur sagesse et leur liberté pour nous. De plus, j'aimerais que les professeurs disposent d'un moyen de transport pour faciliter leur venue ici, comme un bus. C'est ce que je changerais. Et qu'ils ne changent pas mes professeurs. Et que les flics ne viennent pas dans le CUE, qu'ils ne s'approchent même pas, ils n'ont rien à faire là-dedans, ce n'est pas leur espace. Et je ne veux pas qu'ils soient avec vous, je ne veux pas que mes professeurs partagent cette mauvaise énergie. Pourquoi? Pourquoi vous fouillent-ils? Pourquoi? Ce n'est pas respectueux. En pensant au PEC, ça me met en colère de penser à l'inconfort que mes professeurs doivent ressentir lorsqu'ils entrent dans cette foutue prison.

Et plus d'enseignants. Et qu'ils ouvrent plus d'espaces, tout ce que nous savons déjà. Et si les filles (du secteur du bidonville) pouvaient venir, ce serait tellement bien. Savez-vous ce que fait le service pénitentiaire pour que vous ne puissiez venir que du secteur 4? Ils séparent les filles dans les blocs cellulaires universitaires et non universitaires, même si nous habitons toutes sous le même toit. Les filles qui vivent plus loin ne peuvent pas y accéder. C'est de la discrimination. Ils nous séparent, ils nous divisent et nous montent les unes contre les autres juste pour le plaisir, parce qu'ils n'ont pas de vie à eux. Nous finissons par leur donner ce qu'ils veulent: nous nous battons entre nous, nous ne nous défendons pas, nous sommes en compétition les unes avec les autres et nous nous volons les unes les autres. Ils créent des conflits satellites autour du conflit principal qui tourne autour du fait qu'ils ne nous traitent pas toutes de la même manière. C'est l'axe principal autour duquel nous tournons toutes, c'est ce qu'ils font, c'est ce qu'ils veulent.

Est-ce plus confortable de vivre dans le secteur 4 pour étudier? Probablement, mais dans ce cas, il ne faut pas que ça te dérange quand ils viennent pour le comptage des détenues et qu'ils te traitent comme un chien, en restant debout pendant des heures à côté de ton lit. Le secteur universitaire est vu d'un bon œil par les gens qui n'y vivent pas. «C'est merveilleux, disent-ils. Une telle réussite!» C'est un gros mensonge. Ça ne sert à rien. Ça marche juste pour les flics, ils adorent quand on se retourne les unes contre les autres, quand il y a une dispute entre quartiers. Je veux juste dire que nous devrions arrêter de faire des distinctions, parce que si nous le faisons, les filles n'iront jamais nulle part, même pas au secondaire.

Les distinctions ne sont pas bonnes. Au contraire, ils devraient nous rassembler, nous devrions toutes être éduquées pour pouvoir toutes avancer. Il ne s'agit pas seulement de passer des examens, il y a beaucoup d'autres choses. Ils t'ont donné un ordinateur? Super. Tu peux chercher une tonne d'informations et les transmettre à d'autres filles qui n'ont même pas de visiteurs. Cela doit changer. Et si plus de gens allaient à l'université, plus de gens penseraient comme moi. Parce qu'on devrait tout partager. Nous devrions tous être les étudiants responsables qui adorent cet endroit. Et j'espère qu'il continuera à se développer parce que tout ce qu'on y fait est incroyable.

La rédaction tient à remercier [Juan Pablo Parchuc](#), professeur à [@filo_uba](#) (Université de Buenos Aires) pour sa collaboration à ce projet. Il enseigne également à UBAXXII, un programme d'études supérieures dans les pénitenciers fédéraux qui a été fondé en 1985, comme premier programme universitaire en prison en Argentine.

JOURNAUX DÉDIÉS À L'ÉDUCATION EN PRISON

Flynn, N., & Higdon, R. (2022). Prison Education: Beyond Review and Evaluation. *The Prison Journal*, 102 (2).

La valorisation des programmes d'éducation en prison est habituellement liée à l'acquisition de connaissances théoriques et de savoir-faire menant à de la qualification professionnelle. Flynn et Higdon proposent, à partir d'entretiens et d'évaluation des programmes existants en Angleterre et au Pays De Galles, de concevoir cette valorisation à l'aube de l'insertion sociale. L'éducation à la citoyenneté est pour les auteurs un modèle pour une réforme des programmes d'éducation en prison. Les auteurs proposent une distinction entre l'éducation carcérale et l'éducation en prison. La première est liée à l'objectif d'une baisse des gestes criminels et la seconde est plus informelle, comprise comme une réorganisation globale (ou holiste) de l'expérience des personnes qui en bénéficient, suivant en cela certains préceptes de la philosophie pragmatiste de l'éducation et de la sociologie durkheimienne.

Dans un sens, l'éducation en prison constitue une leçon morale vers une sortie de la délinquance à travers l'intégration d'un éthos socialement plus efficient. D'un autre côté, elle constitue, selon la sociologie de la prison, un lieu d'apprentissage perfectionné de pratiques criminelles au sein d'un espace sous-culturel en retrait de la société. Malgré les besoins éducatifs nombreux pour une majorité de détenus qui entretiennent des relations difficiles avec l'éducation en raison de profils cognitifs marginaux, les programmes d'éducation de base demeurent restrictifs et peu efficaces, car ils mènent à la possession de compétences d'emplois peu qualifiés (*low skill*) et peu rémunérés (*low-paid*), ce qui contribue au renforcement d'un statut social des détenus antérieur à leur expérience pénale. De même, les programmes d'éducation postsecondaires semblent échouer, car ils sont peu inclusifs: peu de détenus y ont accès malgré la demande exprimée (2,5 % vs 20 %), les contraintes carcérales limitent l'engagement et l'accès aux formes de supports nécessaires, les programmes d'éducation effectués à distance tendent également à cristalliser la position sociale des détenus, confirmant ainsi leur perception négative et leur identification difficile envers l'éducation. Flynn et Higdon proposent donc l'utilisation plus poussée de l'éducation citoyenne, car elle amène le détenu à connaître et à comprendre des principes de la vie active menant à un engagement civique, moral et social. Les principes d'égalité, de diversité, de tolérance, de délibération et de coopération sociale sont à cet effet structurants pour la réinsertion sociale active des personnes détenues, assurant une réorganisation globale de leur expérience vécue et occasionnant une agentivité perdue dans le système carcéral.

Grossi, S. (2021). «Rethinking Social Reintegration and Prison: A Critical Analysis of an Educational Proposal for an Alternative Model in Brazil». *Journal of Prison Education and Reentry*, 2 (7).
Doi: <https://doi.org/10.25771/9bjw-p777>

À partir des constats sociologiques de Goffman (1963) sur le fonctionnement institutionnel, socio-historique de Foucault (1975) sur la gestion des populations marginalisées et economicopolitiques de Wacquant (2009) sur les visées politiques de maintien des inégalités sociales des populations sous-éduquées et de statuts socioéconomiques inférieurs, Grossi construit une analyse ethnographique et documentaire d'un programme modèle d'éducation en prison au Brésil. Ces analyses de programmes permettent à l'auteur d'énoncer qu'il est possible d'élaborer des programmes innovants et efficaces d'éducation et de réinsertion sociale, malgré un contexte social et économique défavorable et stigmatisant, pourvu que les prémisses idéologiques qui sous-tendent la gestion pénitentiaire, comme les conceptions de la récidive et de la réinsertion sociale, soient positivement modulées autour de la récupération sociale des personnes incarcérées (*recuperandos*).

À partir de l'observation de ses modalités d'implantation, l'auteur décrit le modèle de l'APAC (Association pour la protection et l'assistance des personnes condamnées, une ASBL créée en 1972 à Sao Paulo) comme un modèle alternatif concevant ses programmes en fonction d'une conception globale et humaine de la réinsertion sociale. Fort d'une réputation enviable d'être associé à des taux de récidive plus faibles que les modèles plus traditionnels, le modèle de l'APAC permet une gestion carcérale à faibles coûts et a permis historiquement de résorber les problèmes de dysfonctionnement et d'affrontement entre les détenus et les autorités pénitentiaires. Ce modèle est implanté localement ou en voie de l'être dans 129 unités locales au Brésil. Malgré une augmentation importante de la population carcérale (707 % depuis 1990), Grossi décrit ces unités carcérales comme des milieux paisibles de cogestion centrée sur la réinsertion sociale de citoyens servant des sentences. Les détenus ne portent pas d'uniforme et ils partagent avec des gardes non armés un espace architectural décentré suivant les activités de réinsertion sociale et d'éducation. L'éducation constitue d'ailleurs un socle important de ce modèle de prison comportant de forts éléments d'autogestion, que ce soit l'éducation formelle nécessaire pour une population sous-scolarisée, ou l'éducation non formelle diffusée dans les mécanismes d'autorégulation et de participation des détenus à la gestion des activités carcérales. Les multiples activités de réinsertion sociale s'imbriquent graduellement dans un retour en société pour les «récupérés», solidarisées par des mécanismes d'autorégulation et un réseau associatif disséminé et ancré dans une diversité de milieux communautaires et d'employabilité. En soi, le modèle de l'APAC semble constituer une solution de rechange innovante d'autogestion efficace des milieux carcéraux déployés dans des contextes sociopolitiques stigmatisants.

SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Martín-Solbes, V. M., Añaños, F. T., Molina-Fernández, E., & Burgos-Jiménez, R. J. (2021). The Professional Dimension in Spanish Prison Socio-Educational Action. *Education Sciences*, 11 (10), 585.

L'article aborde la réalité des professionnels pénitentiaires dans des conditions carcérales ordinaires et ouvertes en Espagne et les perceptions des femmes détenues. L'objectif est d'analyser les dimensions psychoémotionnelles, éducatives et professionnelles des professionnels et la perception des femmes détenues. L'étude a été réalisée avec un plan mixte de deux projets de recherche, en milieu ouvert et en milieu fermé. L'échantillon était composé de 102 professionnels et de 75 femmes de 13 communautés autonomes. Les instruments étaient des questionnaires semi-structurés et des entretiens avec les femmes détenues. Une analyse du contenu, des statistiques de base, des tableaux de contingence et des tests d'indépendance ont été effectués.

L'article conclut en notant la similitude sociodémographique entre les professionnels responsables des régimes ouverts et fermés. Plus précisément, la différence réside dans leur âge, puisque le régime ouvert est un espace fréquenté par des profils plus expérimentés, où les femmes se démarquent dans des postes socio-éducatifs. En mettant l'accent sur le régime ouvert, une plus grande perspective de réinsertion chez les femmes est notée, améliorant les convictions de réinsertion avec le niveau de satisfaction professionnelle. Enfin, nous soulignons que les compétences socioémotionnelles sont identifiées par les agents socio-éducatifs, ainsi que le besoin de formation continue et de recyclage professionnel. Cependant, les preuves de la présence plus faible des professionnels de l'éducation pourraient indiquer la nécessité d'accorder un plus grand leadership et un protagonisme pédagogique et éducatif à ces professionnels [40]. La question est d'analyser si l'expérience, les compétences sociales, la motivation et la vocation sont des outils suffisants pour exercer la profession socio-éducative tout en ignorant l'analyse politique, éthique et technique liée à l'action socio-éducative, qui est généralement acquise dans les études de premier cycle en éducation sociale [35].

Enfin, nous soulignons que, malgré les difficultés que la vie carcérale peut apporter aux détenus et aux professionnels, il a été possible d'accéder aux deux groupes pour le développement de l'étude. Nous soulignons également l'importance de cette étude en raison de l'approche méthodologique utilisée et de l'échantillonnage qui visait à connaître la réalité carcérale et à mettre en évidence la valeur de l'action socio-éducative pour la dignité des détenues et leur préparation à la vie en liberté, et donc la promotion de la réinsertion sociale.

McVicar, L., & Roy, C. (2022). «Eye-opening»: Case study of a documentary film series in a carceral setting. *Studies in the Education of Adults*, 0 (0), 114.

Cet article présente les conclusions d'une étude de cas de neuf femmes incarcérées qui ont assisté à une projection hebdomadaire d'un documentaire suivie d'une discussion et d'entrevues individuelles avec toutes les participantes pendant quatre semaines. Le but de cette étude était de comprendre le potentiel éducatif des films documentaires et des discussions avec un groupe de femmes incarcérées. Les films ont été soigneusement sélectionnés et dépeignaient des gens ordinaires confrontés à l'adversité. Les autrices ont facilité les discussions pour permettre la réflexion, l'articulation et le partage d'idées. Compte tenu du faible niveau d'éducation formelle des femmes incarcérées, les autrices ont supposé que les films documentaires offriraient un format attrayant aux participantes pour réfléchir et discuter des questions sociales. Elles ont également considéré les discussions de groupe comme d'importantes occasions de partage, car les femmes reconnaissent souvent des problèmes similaires, acquièrent une meilleure compréhension des situations et des expériences et identifient des stratégies efficaces.

L'analyse préliminaire des données montre quatre constats principaux. Tout d'abord, les participantes appréciaient l'apprentissage non formel et étaient fières de participer à des discussions respectueuses des différences. Deuxièmement, elles ont exprimé leur curiosité pour de nouvelles informations et d'autres perspectives. Troisièmement, les participantes ont été inspirées par des histoires de gens ordinaires confrontés à l'adversité avec persévérance et créativité. Enfin, bien que les films aient permis de rompre avec la monotonie de l'emprisonnement, l'activité se situait néanmoins dans le contexte des plans correctionnels des participants. Alors que le nombre de femmes incarcérées au Canada continue d'augmenter, ces résultats suggèrent que des activités comme cette série documentaire peuvent offrir stimulation et réflexion aux personnes incarcérées.

Les autrices constatent aussi que le cadre carcéral façonnait l'expérience d'apprentissage. Les films auraient été une rupture avec la monotonie et l'anxiété d'être emprisonnées; elles se sentaient libres d'être observées et appréciaient une occasion de se détendre. Malgré cela, le cadre carcéral était toujours une toile de fond puissante pour la série de films et la façon dont les participantes l'ont comprise. Les participantes étaient parfaitement conscientes de l'importance d'un «bon» comportement dans ce contexte, ce qui a finalement été explicitement confirmé par l'agent de programme aux participantes. Indépendamment du succès dans la création d'une expérience sûre, démocratique et enrichissante pour les participantes, les autrices concluent que les éducateurs d'adultes doivent reconnaître la dynamique de pouvoir que cela crée entre les enseignants et les apprenants. Lorsque les programmes sont présentés dans le contexte carcéral, ils sont intrinsèquement à risque de devenir un outil de correction plutôt qu'un outil d'apprentissage.

Wyant, B., & Becker, P. (2021). The Inside-Out Prison Exchange Program and Higher Order Thinking: A Propensity Score Matching Approach. *Journal of Transformative Learning, 8* (2).

Le Programme *Inside-Out* est un programme international où des personnes actuellement incarcérées (étudiants internes) et des étudiants collégiaux ou universitaires (étudiants de l'extérieur) participent à un cours collégial enseigné dans un établissement correctionnel. Se réunissant généralement une fois par semaine sur un seul semestre, l'approche pédagogique *Inside-Out* est conçue pour être collaborative, avec un instructeur formé pour favoriser un échange d'idées entre les étudiants. Au lieu de s'appuyer sur l'enseignement direct ou les conférences de professeurs couramment utilisées dans les salles de classe universitaires, *Inside-Out* utilise l'enseignement indirect et le dialogue intergroupe.

L'article de Wyant et Becker examine si *Inside-Out* offre des possibilités supplémentaires de développer des compétences de réflexion d'ordre supérieur par rapport aux cours dispensés dans des contextes plus traditionnels en utilisant une approche d'appariement des scores de propension. Plus précisément, l'étude cherche à déterminer si les participants indiquent que leur cours favorise et met l'accent sur les compétences de réflexion d'ordre supérieur à un degré plus élevé que les participants à des cours non *Inside-Out*.

Quatre questions d'enquête tirées de l'Enquête nationale sur l'engagement des étudiants (SSNR) ont été utilisées pour évaluer dans quelle mesure un cours spécifique mettait l'accent sur les compétences de réflexion d'ordre supérieur. Une comparaison de base de ceux qui ont participé à un cours *Inside-Out* et non *Inside-Out* révèle que les étudiants *Inside-Out* ont déclaré que leur cours mettait l'accent sur des compétences de réflexion d'ordre supérieur (analyser, évaluer et relier de nouveaux concepts ensemble) à un degré plus élevé que les étudiants des cours plus traditionnels. Les auteurs suggèrent que d'autres cours pourraient imiter des aspects du programme *Inside-Out* (par exemple, l'apprentissage collaboratif, l'enseignement dialogique) pour mieux préparer les étudiants et répondre à leurs besoins.

Larsdotter, S., Lemon, J., & Lindroth, M. (2022). Educator and staff perspectives on a rights-based sex education for young men in jail and prison in Sweden. *Sex Education, 114*.

Cet article explore la manière dont l'éducation sexuelle fondée sur les droits visant les jeunes hommes dans les prisons suédoises, qu'ils soient prévenus (en attente d'un verdict) ou détenus (condamnés et purgeant une peine), a été vécue par les éducateurs et par le personnel pénitentiaire présent pendant la formation. Les séances d'éducation sexuelle ont porté sur différents thèmes, notamment 1. le corps et la sexualité, 2. les limites, le consentement et la violence sexuelle, 3. les relations sexuelles plus sécuritaires et les infections transmissibles sexuellement (ITS), 4. les relations et 5. la pornographie. Deux éducateurs ont visité des ailes pour les jeunes dans les divers établissements pénitentiaires pendant une heure de formation pendant trois semaines.

Selon l'étude, toutes les parties impliquées — les jeunes hommes, le personnel correctionnel et les éducateurs — ont apprécié la valeur du projet. Cet article explore surtout les expériences des éducateurs et du personnel correctionnel, car il n'a pas été possible d'impliquer davantage les jeunes hommes dans l'étude, en raison de la COVID-19.

Les données de l'étude ont été recueillies au moyen d'entrevues individuelles menées auprès de personnes situées dans les quatre grandes régions du système correctionnel suédois. Les entretiens portaient sur 1. la préparation à parler de sexualité et de relations interpersonnelles avec les jeunes hommes vulnérables avant le projet, 2. comment le contenu de la séance a été reçu par les jeunes hommes, 3. les défis pédagogiques particuliers rencontrés au cours des séances, et 4. la préparation actuelle à travailler sur la sexualité et les relations interpersonnelles avec les

jeunes hommes vulnérables. Trois questions ouvertes ont été utilisées lors des entrevues avec le personnel correctionnel. Celles-ci se sont concentrées sur l'expérience de 1. la façon dont les séances s'étaient déroulées sur leur lieu de travail; 2. la résistance au projet de la part des jeunes hommes, d'eux-mêmes ou de collègues; et 3. les avantages et les risques associés au projet.

Il ressort de l'analyse des entrevues que les éducateurs se percevaient comme des éducateurs compétents, mais travaillant dans un nouvel environnement. Tous les éducateurs ont été témoins de comportements discriminatoires, parfois menaçants et dégradants, et ils ont dit devoir améliorer leurs façons de gérer ces situations. Par ailleurs, les éducateurs ont aussi pris conscience des lacunes dans leurs connaissances. Par exemple, lors de discussions sur les relations sexuelles sous l'influence de l'alcool ou d'autres drogues, certains éducateurs se sont sentis perdus lorsque les jeunes hommes ont décrit des expériences qui leur étaient inconnues. Les éducateurs ont également mentionné qu'ils manquaient de connaissances de la culture de l'honneur en ce qui concerne la sexualité.

Un autre défi concernait la meilleure façon d'atteindre un équilibre entre le maintien de la confiance et le comblement des lacunes en matière de connaissances. D'une part, les éducateurs devaient éviter d'adopter une perspective de conférence qui rappelait trop aux jeunes hommes l'éducation scolaire. D'autre part, les éducateurs ont identifié des lacunes majeures dans les connaissances chez les jeunes hommes.

De leur côté, les membres du personnel correctionnel ont vu les séances d'éducation sexuelle auxquelles eux et leurs clients ont assisté comme quelque chose de positif. Les membres du personnel ont dit que les séances étaient bien structurées et que les éducateurs animaient des séances d'éducation sexuelle qui correspondaient bien aux questions sur lesquelles ils travaillaient habituellement, par exemple les normes de masculinité, les relations et la violence sexuelle.

CRIMINOLOGIE, DROIT ET POLITIQUES PUBLIQUES

Collica-Cox, K., & Day, G. J. (2021). When Dogs Make the Difference: Jail-Based Parenting with and without Animal-Assisted Therapy. *Criminal Justice Policy Review*.

L'étude de Collica-Cox et Day porte sur les effets de la thérapie assistée d'animaux dans le cadre d'une formation en parentalité offerte aux mères et grand-mères de deux prisons (*jails*) de l'État de New York, le Metropolitan Correctional Center (MCC) et le Westchester County Department of Correction (WCDOC). À l'aide d'une analyse à méthode mixte et quasi expérimentale, l'équipe de recherche a trouvé que les femmes qui suivaient la formation parentale en plus d'être en contact avec des chiens de thérapies rapportaient un degré moindre de dépression, d'anxiété, de stress (parental et générique) et une plus haute estime de soi et de meilleures connaissances parentales que les femmes qui suivaient la même formation sans les chiens. Le fait que la hausse de ces deux derniers indicateurs (stress parental et estime de soi) soit statistiquement significative et les données qualitatives laissent croire que la thérapie assistée par les animaux a un effet positif significatif sur les apprenantes. Compte tenu de l'effet délétère que peut avoir une peine d'emprisonnement sur les femmes et leurs enfants, l'équipe de recherche souligne que leur étude donne des raisons probantes de croire que les programmes parentaux seraient plus efficaces s'ils étaient offerts avec le soutien d'animaux de thérapie.

Scott, J. B. (2022). From Freire to Foucault: Designing a Critical Prison Pedagogy. In J. R. Wies & H. J. Haldane (Eds.), *Applying Anthropology to General Education* (pp. 80–92). London: Routledge.

Cet article décrit comment un programme d'enseignement général basé sur les travaux de *Surveiller et punir* de Michel Foucault (1975) peut aborder de manière anthropologique les problèmes quotidiens des apprenants incarcérés. L'article traite d'abord de la façon dont l'éducation problématique décrite par la *Pédagogie des opprimés* de Paulo Freire peut être utilisée comme modèle pour aider les apprenants incarcérés. L'auteur décrit ensuite les processus d'autoréflexion d'étudiants incarcérés dans huit prisons et inscrits à un cours en ligne «Introduction à l'anthropologie» du Milwaukee Area Technical College. L'auteur offre enfin des exemples de la façon dont les apprenants incarcérés relient la description de Foucault de l'état carcéral à leur vie quotidienne.

Selon l'auteur, lorsque l'on applique Freire et Foucault à l'étude de l'enseignement général dans une prison ou d'autres salles de classe non traditionnelles, le quoi, le comment et le pourquoi de l'apprentissage sont souvent une seule et même chose. Pour les personnes incarcérées, la prison est à la fois un objet d'analyse et l'institution qui dicte les modes d'apprentissage.

Par ailleurs, l'éducation en prison peut être libératrice en termes assez pratiques. Les programmes d'éducation peuvent montrer une forme de réadaptation qui est attrayante pour les juges qui accordent la libération. Un diplôme peut fournir un moyen pour les personnes officiellement incarcérées de surmonter les inégalités systématiques qui conduisent les gens à être étiquetés criminels et déviants. En nommant, en réfléchissant et en agissant, les apprenants incarcérés peuvent également devenir plus compétents pour humaniser leurs erreurs.

En 2018, l'auteur a commencé à concevoir et à mettre en œuvre un cours en ligne de niveau universitaire «Introduction à l'anthropologie» pour les apprenants incarcérés — environ 20 par classe — hébergés dans huit prisons du Wisconsin. Le programme était conçu spécifiquement pour préparer les participants à la réussite à long terme après leur libération. La plupart des participants avaient l'intention d'obtenir un diplôme d'associé, sinon un diplôme de quatre ans une fois libérés. L'auteur a été particulièrement intéressé par la façon dont les apprenants critiquaient le pessimisme de Foucault et proposaient d'autres interprétations de l'incarcération, inspirées de leur réflexion sur les thèses de Foucault et de Freire, ce qui lui suggère que, pour favoriser la réussite des étudiants judiciairisés, l'enseignement général devrait faire plus que simplement transmettre des vocabulaires techniques.

Lindsay, S. L. (2022). Damned if you do, damned if you don't: How formerly incarcerated men navigate the labor market with prison credentials. *Criminology*. <https://doi.org/10.1111/1745-9125.12307>

Lindsay aborde ici un sujet important pour l'organisation des formations en contexte carcéral: le rôle des diplômes et des autres marques de compétences obtenus en prison pour accéder au marché du travail. Alors que ces compétences sont souvent présentées comme une solution aux défis de la réinsertion sociale, les études qui se penchent sur leur efficacité ne montrent pas toujours des résultats probants. Lindsay propose une explication novatrice pour expliquer cet apparent manque d'impact: le dilemme des compétences acquises en prison. L'article brosse donc un portrait qualitatif de l'expérience en recherche d'emploi de 50 personnes ayant obtenu un diplôme ou une certification en prison dans le comté de Franklin en Ohio et met au jour le dilemme en question. En bref, même si l'obtention d'une qualification en prison est, en principe, signe de désistance et d'employabilité, les chercheurs d'emplois qui ont acquis des compétences en contexte carcéral sont confrontés à la possibilité que cette qualification ne soit pas reconnue à sa juste valeur par les employeurs ou, pire, qu'elle déclenche les biais et les stéréotypes que les apprenants cherchaient à réfuter en participant à des formations en prison. Les chercheurs d'emploi développent donc des stratégies pour gérer ce dilemme en essayant, par exemple, de ne pas mettre l'accent sur le fait que leur diplôme ait été

obtenu en prison, en présentant leur qualification dans le cadre d'un narratif de rédemption lors de l'entrevue ou en bonifiant leur formation une fois à l'extérieur. Lindsay conclut son article en soulignant que ce portrait qualitatif montre une réalité que la recherche quantitative sur les liens entre les compétences acquises en prison et l'emploi ne peut pas montrer: elle peut sous-estimer l'efficacité des formations en prison puisque certains chercheurs d'emploi ne mentionnent pas leur qualification durant leur processus d'embauche; elle peut la surestimer parce que les chercheurs d'emploi peuvent camoufler le fait que leur formation ait été obtenue en prison ou user d'autres stratégies pour obtenir un emploi *malgré* leurs compétences acquises en prison. Même si ces compétences sont un outil important de réinsertion sociale et d'accès à l'emploi, Lindsay suggère que d'autres mesures doivent être prises pour gérer le dilemme des compétences acquises en prison. On pourrait, par exemple, s'assurer que les diplômes et certificats soient décernés par des institutions scolaires reconnues plutôt que par les prisons elles-mêmes.

Nur, A. V., & Nguyen, H. (2022). Prison Work and Vocational Programs: A Systematic Review and Analysis of Moderators of Program Success. *Justice Quarterly*, 130.

Nur et Nguyen ont produit une revue systématique et une analyse de la documentation qui mesurent l'efficacité des programmes de travail et d'éducation professionnelle en contexte carcéral. Alors que la documentation suggère que le succès de ces programmes est mitigé et incertain, Nur et Nguyen arguent que les méta-analyses et les revues systématiques sont désuètes et qu'elles s'appuient sur une compréhension monolithique de l'ampleur de l'effet de ces programmes, des problèmes qui expliqueraient au moins en partie l'incertitude quant à l'efficacité des programmes de travail et de formation professionnelle en contexte carcéral. Les auteurs arguent que les études analysées présentent plusieurs autres problèmes: elles ne comparent pas les mêmes résultats (p. ex., absence de récidive, absence de réincarcération, maintien en emploi); les programmes évalués sont différents autant dans leurs objectifs que dans leur type d'intervention; l'effet d'une conjonction de programme n'est jamais évalué. Nur et Nguyen concluent que les chercheurs qui s'intéressent à l'évaluation des programmes de formation en contexte carcéral devraient s'entendre sur les résultats que les programmes sont censés produire. Ensuite, les études devraient comparer des répondants qui ont eu accès à des programmes comparables, tant dans leurs objectifs que dans leur intensité. Dans la mesure du possible, les évaluations devraient isoler les programmes et éviter d'évaluer les résultats de personnes qui participent à plus d'un programme. Enfin, les équipes de recherches devraient travailler à partir de définitions précises des différents types de programmes, en fonction de leurs caractéristiques et de leurs objectifs.

SCIENCES SOCIALES

Huaiquián-Billeke, C., Sánchez-Toledo, V., Quilodrán-Contreras, R., & Vera-Urra, J. (2021). Education in Confinement: The Reintegration of Young People in Prison in La Araucanía, Chile. *Social Inclusion*, 9 (4), 60–68. Doi: <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4605>

Cet article présente la perception des jeunes adultes (19-29 ans) en prison au Chili à partir d'une étude de cas menée en milieu carcéral utilisant des entrevues semi-dirigées. L'article met de l'avant les changements importants qui doivent être faits dans une perspective pédagogique et de réinsertion sociale afin de permettre à ces jeunes d'être autonomes et actifs dans leur réinsertion sociale.

Lizio, G. S., & Scarfó, F. (2021). El derecho humano a la educación en el tratamiento penitenciario basado en la resocialización: Una mirada desde la realidad Argentina. *Teoría e Cultura*, 16 (2).

Le droit à l'éducation est un droit fondamental qui doit être régulé par l'État. En partant de cette prémisse, l'article a pour objectif d'analyser la vision actuelle de l'éducation en milieu carcéral en Argentine ainsi que la mise en œuvre des programmes éducatifs. L'analyse des auteurs met en lumière des contradictions inhérentes aux processus d'apprentissages entre l'éducation en prison et hors les murs. Par exemple, l'éducation comme espace de développement de l'esprit critique n'est pas mise de l'avant en prison. Ils soulignent ensuite les tensions que cela peut engendrer dans le milieu carcéral. Les auteurs font alors un retour critique sur le fonctionnement argentin qui propose une vision réduite et utilitariste de l'éducation en prison: l'éducation comme outil de normalisation et de contrôle social utilisé seulement à des fins de réhabilitation. Les auteurs développent alors un modèle plus global (tous les acteurs du système pénal doivent être pris en compte), et plus efficace, qui promeut et favorise le développement personnel, qui s'appuie sur les besoins éducatifs des sujets et qui prend en compte le contexte particulier de l'incarcération. Dans cette perspective, l'éducation en prison peut être perçue comme une opportunité sociale offrant une meilleure qualité de vie dans et hors les murs en construisant une autonomie et un sens des responsabilités chez les personnes incarcérées. Ils concluent que l'État argentin devrait mettre en place des mesures non plus guidées par une logique punitive, mais se basant sur une approche socio-éducative permettant de réduire la vulnérabilité sociale et culturelle des personnes incarcérées en améliorant les processus d'apprentissage en prison.

Thouin, C. (2021). The impact of state and federal policies on community college correctional education programs. *New Directions for Community Colleges*, 2021 (196), 6979. <https://doi.org/10.1002/cc.20484>

Dans le contexte d'un changement de vision politique important aux États-Unis concernant l'aide financière aux prisonniers pour les frais de scolarité d'études postsecondaires, le retour du programme des Pell Grants et la réduction des taux d'incarcération, cet article fait le portrait des programmes d'éducation correctionnelle qui sont offerts par les collèges communautaires dans le cadre des politiques fédérales et étatiques en plus de proposer des pistes d'action pour les gestionnaires. L'article démontre le rôle central joué par les collèges dans la réinsertion sociale des personnes incarcérées malgré le sous-financement historique chronique des programmes d'éducation en prison aux États-Unis. On mentionne l'efficacité des programmes postsecondaires pour la réinsertion sociale qui permettent à une population économiquement défavorisée et peu scolarisée d'éviter l'itinérance ou la récidive et d'acquérir des compétences pour participer activement au marché du travail et contribuer de ce fait à une baisse des coûts de gestion d'incarcération pour l'ensemble de la population états-unienne. La grande majorité des prisons offre des programmes d'éducation. Les prisons à courtes peines semblent toutefois limitées par une offre ténue et non créditée en raison de la courte durée des peines et de la difficulté de développer des programmes adaptés. Les pénitenciers, qui hébergent des détenus qui ont une sentence plus longue, permettent à 27 % de bénéficier de formations à l'emploi et à 7 % d'accéder aux études supérieures. Ces programmes sont offerts dans la majorité des cas sur place par les collèges communautaires à hauteur de 68 %. L'accès à une éducation à distance reste plus marginal numériquement et semble moins efficace, car plus touché par des bris de services dus aux conditions technologiques et carcérales. Finalement, l'auteur réitère l'importance du soutien financier de ces programmes et insiste sur l'enracinement dans les communautés des programmes des collèges afin d'améliorer leur pertinence et leur succès dans la réinsertion sociale des personnes détenues.

MONOGRAPHIES

Crone, R. (2022). *Illiterate Inmates: Educating Criminals in Nineteenth Century England*. Oxford: Oxford University Press.

L'historienne Rosalind Crone brosse le portrait de l'avènement et de l'évolution d'une idée et d'une mission importante: il faut éduquer les personnes accusées et condamnées pour des crimes. En s'appuyant sur des données documentaires de prisons locales et pénitenciers de la période qui va de 1800 à 1899, Crone montre que l'éducation de base (arithmétique, lecture et écriture) était offerte dans toutes les prisons du Royaume-Uni à partir de 1860 et qu'elle est ainsi devenue une partie intégrante du régime pénal moderne. Elle montre aussi que d'autres philosophies de l'emprisonnement, qui priorisaient le caractère punitif et dissuasif de la prison, existaient en parallèle et qu'elles constituaient des obstacles à la réussite de l'éducation en prison et sa mission reconstructive.

RÉFLEXIONS

**Un regard «Ingénu» sur l'éducation en confinement – même en prison.
Luc Barsalou, enseignant et conseiller pédagogique, retraité actif**

Le contexte actuel de la pandémie de la COVID-19 nous fait bifurquer de l'enseignement majoritairement en présence (ou du présentiel) à un enseignement à distance (ou au distanciel), avec ou sans support numérique. Beaucoup affirment que le distanciel n'équivaut pas au présentiel, offrant un enseignement — au sens littéral de «transmission des signes» — de moindre qualité, voire un apprentissage appauvri.

Avant même la pandémie, cependant, plusieurs étudiants recevaient un enseignement à distance, ou suivaient des cours en formule hybride (en classe et en visioconférence), avec une persévérance et un succès variable. Cela était vrai tant dans un contexte normal que pour les étudiants en milieu carcéral. Pour ces derniers, on remarquait déjà manifestement que la persévérance et le succès étaient moindres qu'en présentiel, en raison de la difficulté à avoir une relation suivie avec un tuteur, et à la quasi-impossibilité d'utiliser les moyens numériques interactifs (l'accès au réseau Internet étant interdit aux personnes détenues). En milieu carcéral, s'il devenait impossible pour des raisons de sécurité et de santé publique, d'assurer un apprentissage en classe, on pourrait observer un désengagement des étudiants à l'égard d'un moyen privilégié de réhabilitation: suivre et compléter un programme éducatif.

En situation de confinement, sanitaire ou pénitentiaire, l'accès à l'enseignement, donc à l'apprentissage, nécessite-t-il la présence en chair et en os, ou peut-il «souffrir» une certaine part de virtualité?

L'écrivain Voltaire (1694-1778) nous propose, à distance temporelle, dans son conte *L'Ingénu* (1767), une réflexion intéressante à cet égard.

Entre autres péripéties situées à l'époque de Louis XIV (un peu de distance ne nuisait pas aux auteurs...), ce conte de Voltaire met en présence un soi-disant Huron (Wendat), surnommé l'Ingénu, et un janséniste nommé Gordon, incarcérés dans la même cellule à la Bastille, pour des raisons de non-conformité sociale. Sympathisant assez rapidement, les deux compagnons se sont donné en quelque sorte un plan correctionnel, où Gordon initiait l'Ingénu aux sciences et à la littérature et où

l'Ingénu éduquait Gordon de ses expériences et de sa morale naturelle. «La lecture agrandit l'âme, et un ami éclairé la console» (*L'Ingénu*, Gallimard, 1979 [1767], p. 107). Cette instruction et cette éducation mutuelles se passent en présentiel, bien sûr, et disons-le en confinement. Toutefois, elles recourent à la mémoire d'événements, ou à la lecture d'œuvres et d'auteurs qui sont à distance, dans l'espace et dans le temps. L'Ingénu et Gordon prennent du recul, de la distance affective par rapport à leur cheminement et à leur incarcération. Ils développent, en présence l'un de l'autre, un esprit critique.


«Molière [enchanta l'Ingénu]. Il lui faisait connaître les mœurs de Paris et du genre humain. — À laquelle de ses comédies donnez-vous la préférence? [lui demandait Gordon] — Au Tartuffe, sans difficulté. — Je pense comme vous, dit Gordon, c'est un tartuffe qui m'a plongé dans ce cachot, et peut-être ce sont des tartuffes qui ont fait votre malheur» (*L'Ingénu*, Gallimard, p. 112). Non-conformité sociale, vous disais-je...

Avec les moyens de l'époque des deux personnages, voici donc une expérience d'apprentissage et d'enseignement hybrides: utilisation de sources distantes, mais accès direct à une communauté d'apprentissage (pour le moins présente). Notons que c'est la qualité de présence de l'un à l'autre qui fait de cette paire d'apprenants une communauté d'apprentissage valide, apte à franchir toutes les distances vers la connaissance.

En situation de confinement sociosanitaire, notre époque peut faire au moins aussi bien voire mieux que ce qui a transformé l'Ingénu en homme savant et Gordon en philosophe. Il s'agit peut-être simplement d'assurer la présence d'une communauté d'apprentissage stimulante pour soutenir la curiosité d'explorer des sources de connaissance distantes.



Voltaire, musée de l'Ermitage. Crédit photo: Creative Commons CC0.



Toutefois, dans le contexte carcéral, compte tenu des limites technologiques et sécuritaires, c'est l'accessibilité directe à une communauté d'apprentissage stimulante qui sera la clé et le médiateur permettant de bénéficier de sources de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, propres à réaliser un parcours éducatif signifiant. Si la connaissance et la liberté sont en distanciel, un médiateur (sous forme de tuteur, de classe, etc.) doit être présent, idéalement en présentiel.

En revanche, dans un environnement académique normal, avant, pendant et après la pandémie, il faudrait peut-être se poser des questions sur les moyens à prendre pour s'assurer que les apprenants et les enseignants constituent des communautés d'apprentissage valides. Être en classe ne suffit peut-être pas pour que les uns et les autres soient mutuellement présents et abolissent les distances qui limitent l'apprentissage et la poursuite d'un projet éducatif valorisant. Présentiel et distanciel riment stylistiquement avec artificiel et superficiel; ils n'ont pas à en être des synonymes. Une communication et un intérêt mutuellement authentiques sont peut-être les grands médiateurs, en distanciel ou en présentiel.



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



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



7000, rue Marie-Victorin, Montréal (Québec), Canada, H1G 2J6
Tél.: (1) 514 325 0150 – Poste 2120
educare@collegemv.qc.ca – @unesco_prison

Québec 