



Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison

Sens et effets de l'éducation en prison

Le point de vue des personnes apprenantes incarcérées dans les établissements de détention de juridiction provinciale au Québec

Rapport final

Lyne Bisson, M.A., et Frédérick Armstrong, Ph. D.

Juin 2024

Résumé

Plusieurs études montrent que l'éducation en prison a des impacts positifs sur la société et sur les individus qui y prennent part en contribuant à leur réinsertion sociale et communautaire. La plupart de ces études tentent de mesurer les liens entre la participation à des programmes et le taux de récidive ou l'insertion en emploi. Dans ce contexte, l'impact des différentes activités d'éducation en prison est jugé positif si elles contribuent à la diminution du taux de récidive et si elles permettent aux ex-détenus de trouver un emploi. Or, si ces études sont importantes, elles ne permettent pas d'identifier : (1) pourquoi les programmes fonctionnent ou pas ; (2) comment les apprenant-e-s persévèrent malgré les conditions difficiles de la vie carcérale ; ou (3) pourquoi certaines personnes n'ont pas l'occasion, la motivation ou les ressources nécessaires pour s'inscrire ou pour compléter un programme ? En outre, ces études ne donnent généralement pas une voix aux apprenant-e-s incarcéré-e-s.

Nous pensons qu'une des premières étapes vers l'amélioration des services d'éducation en prison est d'en brosser un portrait qui s'appuie sur l'expérience et les connaissances des principaux intéressés : les apprenant-e-s. Nous avons donc interviewé 46 personnes (28 hommes et 13 femmes incarcérées et 5 professionnelles du domaine de l'éducation en prison) afin de rapporter quels sont, selon eux et elles, le sens et les effets de l'éducation en prison. Ces personnes ont été rencontrées entre les mois de novembre 2021 et d'avril 2023 dans cinq établissements de détention de juridiction provinciale : Hull, Laval (Leclerc), Montréal, Québec et Saint-Jérôme.

Le contenu des entretiens semi-dirigés avec chacune des personnes participantes a fait l'objet d'une analyse qualitative qui fait ressortir des tendances, des thèmes communs ou des éléments significatifs de l'expérience de l'éducation en prison. Nous constatons que l'accès aux programmes d'éducation, formelle ou non formelle, est parfois difficile à cause de contraintes sécuritaires inhérentes à la vie carcérale, mais aussi pour des raisons institutionnelles et situationnelles qui pourraient être évitées. Par exemple, l'offre actuelle ne répond pas aux besoins de personnes qui ont déjà un diplôme d'études secondaires ou qui ne sont pas suffisamment alphabétisées. Malgré cela, l'expérience de l'éducation en prison est globalement positive pour les apprenant-e-s qui affirment que l'école est un havre de paix qui diminue les souffrances de l'enfermement de manière significative et qui donne un sens et une utilité au temps passé en détention. Les réussites et les relations positives construites avec le personnel enseignant permettent de (re)construire le genre d'estime de soi et de sentiment de compétence qui contribuent à envisager l'avenir avec plus d'espoir et qui pourront jouer un rôle dans le processus de désistance des apprenant-e-s. Ces effets se manifestent même chez les personnes qui disent suivre des programmes simplement pour « passer le temps » et qui n'ont pas une grande motivation pour l'apprentissage en tant que tel. Enfin, il est aussi intéressant de noter que plusieurs personnes qui nous ont parlé ne conçoivent pas l'éducation en prison comme un droit et qu'elles se sentent plutôt privilégiées d'avoir accès à des formations. Ce constat n'affaiblit pas nos convictions pour le droit à l'éducation des personnes incarcérées, mais nous pousse à reconsidérer la manière de présenter ces programmes pour encourager la participation.

Ce portrait qualitatif offre à nos partenaires communautaires et institutionnels une perspective unique qui, nous l'espérons, pourra contribuer à l'innovation en matière d'éducation en milieu carcéral, à une bonification de l'offre de formation en milieu carcéral et à l'augmentation du taux de participation et de rétention dans les formations. Nous croyons aussi fournir à nos partenaires un rapport qui pourra mener aux retombées suivantes : (1) révision des pratiques en matière d'éducation en prison (2) bonification de l'offre de formation en milieu carcéral (3) augmentation du taux de participation aux programmes d'éducation en prison, sous toutes leurs formes, et (4) placer la formation carcérale dans un continuum de réhabilitation qui va de la prison jusqu'à l'extérieur.

Mots-clés : Éducation en prison, éducation des adultes, désistance, réinsertion sociale, milieu carcéral provincial, Québec

Remerciements

Cette recherche nous a animés durant presque quatre années, et c'est avec grande fierté que nous avons, appuyés de nos partenaires, des experts-terrain et des personnes contacts dans chaque établissement de détention, recueilli la parole de personnes marginalisées, exclues et souvent stigmatisées. Ce travail n'aurait pu se réaliser sans la participation, l'appui et le soutien de plusieurs personnes que nous tenons à remercier.

En tout premier lieu, soulignons la contribution des 41 personnes apprenantes qui ont accepté de nous rencontrer pour répondre à nos questions. Ces personnes nous ont livré, avec générosité et plaisir, le sens qu'elles donnaient à leur participation à des programmes d'éducation durant leur détention et les effets que ceux-ci avaient sur elles. Nous les remercions grandement. Nous sommes fiers, à travers ce discours libéré, de pouvoir donner une humanité à ces personnes, de parler de leur vécu, de leurs doutes, de leurs difficultés et des réussites qui les aident à se surpasser.

Nous remercions aussi les cinq professionnelles (toutes des femmes) de l'éducation en prison, qui ont également accepté de répondre à nos questions. Nous les remercions d'avoir partagé avec nous leur expérience, leur expertise et leurs réflexions sur les effets de l'éducation en prison, et ce, malgré leur grande charge de travail. Leur participation a permis de confirmer ou d'affiner notre analyse sur le sujet.

En troisième lieu, nous remercions chaleureusement les huit personnes ex-détenues ayant participé à des programmes d'éducation en prison, nos experts et expertes terrain, qui ont généreusement accepté de nous rencontrer individuellement au début de la démarche pour nous parler de leur expérience. Ça aura été un privilège pour nous de recueillir leurs témoignages qui montrent des parcours de résilience. Ces premières rencontres ont été particulièrement éclairantes pour la suite du projet, nous permettant d'affiner notre connaissance du terrain, de mieux cerner le sens et les effets des programmes d'éducation en prison et nous ont aussi permis de saisir les multiples défis et enjeux qui y sont reliés.

Nous devons souligner le soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Fonds d'innovation sociale destiné aux collèges et aux communautés, sans lequel le projet n'aurait pas été possible. Merci également à la Direction des études du Cégep Marie-Victorin d'avoir dégagé une professeure durant deux ans d'une partie de sa tâche d'enseignement afin de réaliser cette recherche. Merci aux professeur·e·s du département des Techniques de travail social du Cégep Marie-Victorin pour leur intérêt à suivre l'évolution de ce projet et pour leurs commentaires constructifs.

Ce projet de recherche n'aurait pas été possible non plus sans l'appui de plusieurs partenaires qui se sont impliqués du début à la fin. Nous tenons à souligner leur contribution : Linda Denommée, Sonia Bradette et Isabelle Lockhead du Centre de formation générale des adultes de la Rivière-du-Nord; Johanne Pion et Marie-Josée Poirier de l'organisme Continuité famille auprès des détenues (CFAD); William J. Beauchemin de l'organisme Exéko; Daniel Baril, de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes; Camille Blouin et Florian Manuch, du ministère de la Sécurité publique (MSP); France Bédard, Caroline Lebel et Yannick Gauthier de

l'organisme OPEX'82; Marion Vacheret et Virginie Asselin Maher de la Société de criminologie du Québec.

Avec l'autorisation du MSP et surtout grâce à l'appui des personnes-ressources qui nous avaient été attitrées dans chaque établissement, nous avons été surpris de la simplicité des procédures et de l'organisation pour réaliser les entretiens en détention, une fois les formalités remplies. Les personnes-ressources attitrées dans chaque établissement nous ont accueillis, se sont occupées des démarches administratives pour nous permettre d'entrer, nous ont fait visiter les établissements, nous ont parlé des programmes offerts, nous ont aidés à recruter les participant-e-s, à analyser les dossiers pour déterminer l'admissibilité des participant-e-s et se sont occupées des aspects logistiques des entretiens, comme la réservation des locaux et la gestion des mouvements. Ce travail indispensable nous a permis de mener à bien les entretiens. Merci pour votre implication et votre temps : Jérémy Côté de l'Établissement de détention de Hull; Joëlle Poirier et Catherine Samuel de l'établissement de détention de Laval; Mélanie Côté et Sarah Kirles de l'Établissement de détention de Montréal; Karine Tremblay de l'Établissement de détention de Québec; Annie Chartier de l'Établissement de détention de Saint-Jérôme. Sans vous, aucune collecte de données n'aurait été possible.

Nous soulignons aussi l'accueil et la courtoisie de l'ensemble du personnel carcéral et professoral de chacun des établissements. Accueillir des personnes civiles dans les murs d'une prison contribue à augmenter la tâche, déjà surchargée, des agents correctionnels et implique pour les enseignant-e-s une certaine flexibilité pour nous permettre de rencontrer des personnes pendant leurs cours.

Effectuer une recherche qualitative implique des heures et des heures de transcriptions des entretiens enregistrés en verbatim. C'est pourquoi nous désirons souligner le travail méticuleux et de qualité des auxiliaires de recherche : Jessica Bélanger, Léa Dufort, Marie-Maude Chevalier, Karolane Chénier, Solainy Michele Peguero Plasencia et Anne-Michelle Roy. Nous remercions aussi Colette Désilets, transcriptrice, qui nous a aidés avec les derniers entretiens.

Nous avons également reçu le soutien des titulaires de la Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison, à tour de rôle Jean-Pierre Miron, Geneviève Perreault et Julie Hautin, de même que des professionnels de la Chaire : Luc Barsalou, Marc-André Lacelle, Camille Trembley et François Lett. Nous tenons à faire une mention spéciale à Jean-Pierre Miron pour avoir été l'instigateur de ce projet de recherche. Un merci tout particulier à l'équipe de professeur-e-s de Techniques en travail social du Cégep Marie-Victorin pour leur intérêt à entendre parler de l'évolution du projet et pour avoir donné des commentaires constructifs à la suite des présentations de l'évolution de celui-ci.

Ce rapport n'aurait pas été si achevé sans le travail professionnel de révision de Marianne St-Onge et de Marjorie Vidal, de EFE-Groupe de recherche et consultance, qui avec leur œil aguerré et très méticuleux nous ont permis de bonifier et de solidifier la première version de ce rapport. Fines relectrices, elles ont su nous pister tant sur des aspects fondamentaux à réviser que sur de menus détails au fil des pages. Beaucoup de réorganisation et de précisions ont été faites suite à leurs commentaires toujours pertinents. Un plaisir de travailler avec elles.

Enfin, effectuer une recherche qualitative, de surcroît en temps de pandémie de COVID-19, s'est avéré un travail plus long que prévu. Initialement projeté sur deux ans du début à la fin, ce projet de recherche a finalement duré plus de trois ans. Pendant ce temps, il y a eu des moments importants de la vie. Les naissances d'Élise et de Constance Cornut Armstrong, filles de Frédérick et de Émilie. C'est au gré des nuits écourtées et des réjouissances de découvrir leur développement que Frédérick a travaillé ce projet de recherche. Au-delà des naissances, le projet de recherche a aussi vu mourir deux pères. Denis Dorion, père de Frédérick, et Bruno Bisson, père de Lyne, à la suite d'une courte et fulgurante maladie. Il y a certainement beaucoup de la rigueur et de la méticulosité que Lyne a apprises de son père qui transparaissent dans ce rapport.

À tous et à toutes qui ont participé de près ou de loin à cette recherche, un énorme merci.

Table des matières

RÉSUMÉ.....	II
REMERCIEMENTS.....	III
TABLE DES MATIÈRES.....	VI
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET LEXIQUE.....	IX
LISTE DES ANNEXES.....	XI
INTRODUCTION	12
PRÉSENTATION DES CHAPITRES	17
REVUE DE LA LITTÉRATURE	20
1. CONTEXTE : LA PRISON ET SES FONCTIONS SOCIALES.....	20
2. LES INTERVENTIONS DE RÉINSERTION EN PRISON	23
3. L'ÉTAT DES CONNAISSANCES SUR L'ÉDUCATION EN PRISON	26
4. LA RECHERCHE AU QUÉBEC : CONSTATS ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	44
REVUE DE L'EXPÉRIENCE DES PARTENAIRES ET DES EXPERTS TERRAIN	49
1. L'INNOVATION SOCIALE AU SERVICE DE L'ÉDUCATION EN PRISON	49
2. COLLABORATION AVEC DES PARTENAIRES COMMUNAUTAIRES ET INSTITUTIONNELS.....	50
3. TRAVAILLER AVEC DES EXPERTS TERRAIN	54
CONCLUSION	64
MÉTHODOLOGIE.....	67
1. L'OBJET DE RECHERCHE	68
2. LA COLLECTE DE DONNÉES.....	71
3. LE CONTEXTE PARTICULIER DU TERRAIN DE RECHERCHE	78
4. TRAITEMENT DES DONNÉES	80
5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	86
6. LIMITES.....	87
PORTRAITS SYNTHÈSES DES PARTICIPANT·E·S	90
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	104
1. MIEUX CONNAÎTRE LES APPRENANT·E·S AU SUJET DE LEUR RAPPORT À L'ÉDUCATION.....	105

2. CONNAÎTRE LEUR PERCEPTION DE LEUR EXPÉRIENCE D'ÉDUCATION EN PRISON	117
3. IDENTIFIER LES EFFETS DE LA PARTICIPATION À DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION.....	139
4. IDENTIFIER LES FACTEURS QUI FACILITENT OU QUI NUISENT À LA PERSÉVÉRANCE.....	153
5. CONNAÎTRE LE POINT DE VUE DES APPRENANT·E·S SUR LE DROIT À L'ÉDUCATION EN PRISON	164
6. IDENTIFIER DES PISTES POUR AMÉLIORER LES ACTIVITÉS D'ÉDUCATION.....	166
DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	169
1. UN RAPPORT À L'ÉDUCATION ASSEZ POSITIF ET L'ENVIE DE BIEN OCCUPER SON TEMPS.....	169
2. UN LIEU « HORS DE LA PRISON » POUR SE (RE)BÂTIR ET MIEUX FAIRE SON TEMPS.....	176
3. DIMINUTION DES SOUFFRANCES DE L'ENFERMEMENT ET (RE)CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ	184
4. L'IMPORTANCE DES RELATIONS POSITIVES AVEC LES INTERVENANTES EN ÉDUCATION POUR FAIRE FACE AUX DÉFIS D'UNE INSTITUTION CONTRAIGNANTE	189
5. DROIT OU PRIVILÈGE : UN STATUT AMBIGU POUR L'ÉDUCATION EN PRISON	195
6. TENDANCES OBSERVÉES POUR CERTAINES CATÉGORIES DE L'ÉCHANTILLON	200
7. CONTRASTES ET SIMILITUDES AVEC L'EXPÉRIENCE DES EXPERTS-TERRAINS	205
CONCLUSION	208
RETOUR SUR LES OBJECTIFS.....	210
PISTES DE RECHERCHES FUTURES.....	216
RECOMMANDATIONS	219
BIBLIOGRAPHIE.....	225

Liste des figures et des tableaux

FIGURE 1 IMPORTANCE RELATIVE DU CONTENU RECUEILLI POUR CHACUN DES THÈMES	106
FIGURE 2 DIPLÔME(S) OBTENU(S) PAR NOS RÉPONDANT·E·S	170
FIGURE 3 RÉPARTITION DE LA POPULATION QUÉBÉCOISE EN FONCTION DU DERNIER DIPLÔME OBTENU (2022) (INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC)	170
TABLEAU 1 INFORMATIONS SUR LES EXPERTS TERRAIN	56
TABLEAU 2 LES DIFFÉRENTS PROGRAMMES AUXQUELS LES RÉPONDANT·E·S ONT PARTICIPÉ	70
TABLEAU 3 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON.....	74

Liste des abréviations, sigles et lexique

ALC :	Agent de libération conditionnelle
AEC :	Attestation d'études collégiales
AIS :	Agents d'intégration sociale
ASP :	Attestation de spécialisation professionnelle
<i>Breakout</i> :	Le <i>breakout</i> ou le <i>lockdown</i> est une procédure durant laquelle les personnes incarcérées d'un ou de plusieurs secteurs de la prison sont contraintes de demeurer dans leur cellule. Un <i>breakout</i> peut être invoqué pour calmer les esprits après une bagarre, comme mesure disciplinaire pour assurer l'ordre dans un secteur ou pour retrouver des objets de contrebande. Dans tous les cas, les activités habituelles sont suspendues durant les <i>breakout</i> .
Cantine :	Le terme « cantine » désigne à la fois un compte nominatif dans lequel des fonds peuvent être déposés (p. ex., allocation pour la participation à l'école, argent déposé par des proches, salaires) et un « magasin » où les personnes incarcérées peuvent acheter des biens qui ne sont pas fournis par l'établissement de détention (p. ex., nourriture et boissons, cartes d'appels, écouteurs, produits d'hygiène).
CFAD :	Continuité-Famille auprès des détenues : organisme communautaire qui vient en aide aux femmes judiciairisées et à leurs proches.
CFGARN :	Centre de formation générale des adultes de la Rivière-du-Nord
CMV :	Cégep Marie-Victorin
CPSP :	Centre de placement spécialisé du Portage (Réhabex), service d'employabilité et de réinsertion sociale situé dans la région de Gatineau et qui offre ses services à l'Établissement de détention de Hull
CQLC :	Commission québécoise des libérations conditionnelles
ED :	Établissement de détention
EDA :	Éducation à distance avec accompagnement
DEC :	Diplôme d'études collégiales
DEP :	Diplôme d'études professionnelles
DES :	Diplôme d'études secondaires
Détenu :	Personne incarcérée dans un établissement de détention ayant été jugée coupable par la Justice d'un délit
FSRS :	Fonds de soutien à la réinsertion sociale
FGA :	Formation générale des adultes
GED:	<i>General Education Diploma</i> , diplôme équivalent au DES.
ICEA :	Conseil international d'éducation des adultes

IS:	Programme d'intégration sociale offert par les Centres de services scolaires. Cours à thématiques hebdomadaires variées, p. ex. Estime de soi, toxicomanie, résolution de problème, violence, parentalité, etc.
ISP:	Programme d'insertion socioprofessionnelle. Intégration à un plateau de travail, soit la buanderie ou la cuisine et formation sur le travail et la façon de se comporter en contexte professionnel.
<i>Lockdown</i> :	Voir <i>Breakout</i>
La Jonction :	Service d'aide à l'emploi offert à l'Établissement de détention de Québec
La Boussole :	Service d'aide à l'emploi, relevant du YMCA, offert à l'Établissement de détention de Montréal
Mémo :	Le mémo est un formulaire que les personnes incarcérées remplissent et remettent à un agent carcéral ou à un gestionnaire de cas pour faire diverses demandes. Par exemple, pour s'inscrire à l'école, les personnes incarcérées doivent soumettre un mémo.
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
MSP:	Ministère de la Sécurité publique
ONU :	Organisation des Nations unies
OPEX'82:	Service d'aide à l'emploi offert à l'Établissement de détention de Saint-Jérôme
Prévenu :	Une personne est « prévenue » quand elle est incarcérée avant son procès
PMQI :	Population moyenne quotidienne en institution
RBR :	Risques-Besoins-Réceptivité
Secteur :	Lieu d'un établissement de détention qui regroupe un certain nombre de cellules de détention. Il y a souvent plusieurs secteurs dans un établissement
Sentenciée :	Une personne est « sentenciée » quand sa sentence est prononcée par la cour
Sixième :	Libération conditionnelle après avoir purgé le sixième de la sentence
SAMiS :	Service d'accompagnement en milieu scolaire
SCC :	Service correctionnel du Canada
SCQ :	Services correctionnels du Québec
TDG :	Test de développement général qui permet l'inscription à un programme de formation professionnelle.
TDAH :	Trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
Tiers :	Libération conditionnelle après avoir purgé le tiers de sa sentence
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
<i>Wing</i> :	Secteur de détention de la prison

Liste des annexes

ANNEXE I DONNÉES SUR LA FRÉQUENTATION SCOLAIRE DANS LE RÉSEAU	236
ANNEXE II DESCRIPTION DES ÉTABLISSEMENTS DE DÉTENTION VISITÉS	238
ANNEXE III SCHÉMA D'ENTRETIEN AUPRÈS DES EXPERTS TERRAIN	240
ANNEXE IV AFFICHE DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANT·E·S	244
ANNEXE V FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	245
ANNEXE VI SCHÉMA D'ENTRETIEN POUR LES APPENANT·E·S	247
ANNEXE VII FICHE SIGNALÉTIQUE	249
ANNEXE VIII FICHE POST-ENTRETIEN.....	250
ANNEXE IX CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DE L'ÉCHANTILLON	252
ANNEXE X PORTRAITS SYNTHÈSES DES EXPERTS TERRAIN	257
ANNEXE XI ARTICLE POUR LE BULLETIN DE LA CHAIRE UNESCO	260
ANNEXE XII AFFICHE SCIENTIFIQUE PRÉSENTÉE À L'ACFAS (2022).....	268

Introduction

L'éducation est un droit fondamental reconnu par le droit international, notamment par le biais de la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1949. Bien que la peine de prison n'invalide pas les droits fondamentaux énoncés dans la Déclaration, ce n'est qu'en 1955 que des normes spécifiques pour les droits des personnes incarcérées seront adoptées par l'Organisation des Nations unies (Ensemble de règles minima des Nations Unies pour le traitement des détenus, 1955). Ces règles, connues aujourd'hui sous une forme révisée comme les « Règles Mandela » (2015), stipulent que « [d]es dispositions doivent être prises pour poursuivre l'éducation de tous les détenus capables d'en profiter, y compris l'instruction religieuse dans les pays où cela est possible. L'instruction des détenus analphabètes et des jeunes détenus doit être obligatoire et devra recevoir une attention particulière de la part de l'administration pénitentiaire. » (Règle 104, article 1). Plus récemment, le Cadre d'action de Belém (BFA) adopté par 144 États membres de l'UNESCO à l'issue de la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes en 2009 confirmera l'intention des états membres « d'assurer l'éducation des adultes en milieu carcéral à tous les niveaux appropriés » (Section 15, article g).

Fondée dans la foulée de cette déclaration, la Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison travaille depuis 2011 à promouvoir, stimuler et encourager la recherche appliquée liée aux différents aspects de l'éducation en prison et d'intensifier la réflexion et les actions en la matière sur le plan international. La Chaire UNESCO de recherche appliquée *pour* l'éducation ne prétend pas produire des recherches « neutres » sur l'éducation en prison. L'objectif principal de la Chaire est de mieux comprendre les différentes dimensions de l'éducation en prison pour améliorer les services et promouvoir le droit à l'éducation des personnes incarcérées, à tous les niveaux, dans tous les pays. C'est dans ce contexte particulier que s'inscrit notre recherche.

L'UNESCO distingue trois formes ou types d'éducation : l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle. L'éducation formelle est un enseignement institutionnalisé qui mène à l'obtention de diplômes reconnus par le

système éducatif officiel d'un état (Institut de statistique de l'UNESCO, 2020). Au Québec, les programmes d'éducation formelle offerts en contexte carcéral sont issus d'une entente avec le ministère de l'Éducation (MES) et le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS). Ces formations incluent des cours d'alphabétisation, de francisation, de formation présecondaire, de formation pour atteindre un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou un diplôme d'études secondaires (DES). Des programmes de formation plus spécifiques sont aussi disponibles par le biais d'une entente avec le MTESS (p. ex., signaleurs, formation de Santé et sécurité générale sur les chantiers de construction [ASP construction], chariots élévateurs, méthode de recherche d'emploi, etc.). Lorsqu'une personne participe à l'un ou à l'autre de ces programmes, elle bénéficie d'une allocation de quelques dollars par jour, offerte par le Fonds de soutien à la réinsertion sociale (FSRS) de chaque établissement.

Les formations dites « non formelles » sont aussi structurées et institutionnalisées autour d'objectifs d'apprentissage précis, mais elles ne mènent pas à l'obtention d'un diplôme ou d'une certification qualifiante qui seraient reconnus par des instances officielles (Institut de statistique de l'UNESCO, 2020). En contexte carcéral, l'enseignement non formel est dispensé par les services correctionnels eux-mêmes, par les Centres de services scolaires ou par des organismes communautaires. Ces formations portent, par exemple, sur le développement de soi, les compétences parentales, la gestion de budget, la préparation à la sortie ou l'employabilité.

Enfin, l'UNESCO considère que l'éducation informelle est plus souvent non intentionnelle et qu'elle découle des activités de la vie quotidienne et des relations interpersonnelles. Dans le contexte carcéral, on pourrait dire que les personnes incarcérées apprennent de manière informelle quand elles vont travailler ou quand elles discutent avec d'autres personnes incarcérées ou avec le personnel de l'établissement de détention.

Des programmes d'éducation formelle et non formelle sont offerts dans l'ensemble du réseau de détention de juridiction provinciale du Québec. Les établissements de détention reçoivent les personnes en attente de jugement et les personnes qui reçoivent

une sentence de moins de deux (2) ans. En plus de respecter le droit à l'éducation pour tous, ces programmes font partie du mandat du Système correctionnel du Québec, qui se doit :

d'élaborer et d'offrir des programmes et des services de soutien à la réinsertion sociale des personnes contrevenantes et de favoriser leur accès à des programmes et services spécialisés offerts par des ressources de la communauté. (*Loi sur le système correctionnel du Québec*, 2007, sect. 1, article 3,4).

En 2021-2022, 53% de la population incarcérée purgeait une courte peine (moins de 6 mois, moyenne de 34 jours), 17% purgeaient une longue peine (plus de 6 mois, moyenne de 205 jours), le reste purgeant des peines discontinues (dites de « fin de semaine) ou en détention provisoire, en attente de leur procès. Les données sur la fréquentation scolaire dans le réseau sont consignées dans les bilans 2018-2019 et 2021-2022, dans le cadre d'une entente entre le ministère de la Sécurité publique (MSP) et le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Ces données montrent que l'offre de programmes d'éducation existe, que des personnes s'inscrivent à des programmes, que le taux d'interruption est très élevé (60%) et que le nombre de diplômes est très faible (voir annexe 1 pour plus de détails)¹.

Les programmes d'éducation dans le réseau de détention de juridiction provinciale au Québec sont d'autant plus pertinents et essentiels que la plupart des personnes incarcérées ont un faible taux de scolarisation. Dans leur rapport de 2015 portant sur un portrait de l'éducation dans ce système, Perreault et Meilleur rapportaient certains éléments d'un profil sommaire présenté en 2013 par la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport :

Approximativement 90 % [des détenus] seraient des hommes issus de milieux défavorisés, peu scolarisés, mais aptes au travail. De plus, plusieurs éprouveraient des problèmes de santé mentale, de toxicomanie ainsi que des troubles d'apprentissages. Leur parcours scolaire serait marqué par de nombreux échecs et par un taux de décrochage élevé. Enfin, l'affiliation à des groupes criminalisés constituerait une autre caractéristique importante. (Perreault et Meilleur, 2015, p. 29)²

¹ La participation et la diplomation sont particulièrement faibles dans le bilan 2021-2022 en raison de la pandémie de COVID-19.

² Le texte de la communication, un document PDF autrefois hébergé sur le site du MELS est malheureusement demeuré introuvable au moment de la rédaction de notre rapport.

Nous n'avons pas pu avoir des données plus récentes sur l'expérience scolaire passée des personnes incarcérées dans les prisons du Québec, mais il est raisonnable de croire que le portrait soit similaire, presque dix (10) ans plus tard. En somme, les personnes incarcérées dans les établissements de détention provinciaux du Québec ont eu un parcours scolaire difficile et font face à des enjeux psychosociaux qui laissent présager de nombreux défis éducatifs.

La première étude exploratoire portant sur l'éducation dans les établissements de détention de juridiction provinciale au Québec a été réalisée par Perreault et Meilleur en 2015 en partenariat avec la Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison. L'étude visait deux objectifs : (1) réaliser un portrait de l'offre d'éducation dans les établissements de détention de juridiction provinciale et (2) connaître le point de vue des personnes qui travaillent dans ces établissements sur l'impact de la formation et de l'éducation sur les personnes détenues, avec une attention particulière aux effets sur la réinsertion socioprofessionnelle des délinquant·e·s et sur le climat carcéral. Perreault et Meilleur montrent, entre autres choses, que l'accès aux programmes d'éducation est davantage négocié comme un privilège que traité comme un droit fondamental, que les programmes d'éducation en prison réduiraient les risques de récidive et que, selon les personnes intervenantes rencontrées, ils amélioreraient la sécurité dans les établissements en réduisant la violence et en augmentant la capacité d'empathie des personnes détenues. Perreault et Meilleur notaient cependant que ces conclusions n'étaient pas tirées de données quantitatives sur les liens entre participation et récidive et qu'il est difficile de comparer leurs données qualitatives avec la littérature scientifique disponible, notamment parce qu'il y a peu de recherche sur cette question dans des contextes similaires au Québec et parce que les méthodologies des études disponibles sont trop différentes de la leur. Notre recherche s'inscrit dans la continuité du travail de Perreault et Meilleur, qui soulignaient l'importance de réaliser une autre étude empirique sur l'impact de l'éducation en prison en s'appuyant, cette fois, sur le point de vue des personnes incarcérées. Cela est d'autant plus pertinent qu'il existe très peu de « données

sur la participation des apprenants judiciairisés à la formation en milieu carcéral. » (Perreault et Meilleur, 2015, p. 48)

La présente étude brosse donc un portrait de l'éducation en prison qui s'appuie sur l'expérience et les connaissances des principaux intéressés : les apprenant·e·s. Nous avons interviewé 46 personnes (28 hommes et 13 femmes incarcérées et 5 professionnelles³ du domaine de l'éducation en prison) dans cinq établissements de détention de juridiction provinciale⁴ afin de rapporter quels sont, selon eux et elles, le sens et les effets de l'éducation en prison. Ces personnes ont été rencontrées entre les mois de novembre 2021 et d'avril 2023 dans cinq établissements de détention de juridiction provinciale : Hull, Laval (Leclerc), Montréal, Québec et Saint-Jérôme.

Notre principal objectif est de comprendre le point de vue des personnes incarcérées, qui participent ou ont participé à des programmes d'éducation formelle ou non formelle durant leur incarcération, sur le sens et les effets des programmes d'éducation (formelle et non formelle) dans le réseau de détention de juridiction provinciale du Québec.⁵

Ce portrait qualitatif de l'éducation en prison offre à nos partenaires communautaires et institutionnels une perspective unique qui, nous l'espérons, pourra contribuer à l'innovation en matière d'éducation en milieu carcéral, à une bonification de l'offre de formation en milieu carcéral et à l'augmentation du taux de participation et de rétention. Enfin, comme notre recherche vise explicitement l'amélioration des services, nous avons porté une attention particulière aux bonnes pratiques d'éducation en milieu carcéral afin de les diffuser le plus largement possible. Afin de compléter ce portrait, nous avons 6 sous-objectifs :

Objectif 1 : Mieux connaître les apprenant·e·s au sujet de leur rapport à l'éducation

Objectif 2 : Connaître leur perception quant à leur expérience d'éducation en prison

³ Toutes ces personnes étaient des femmes.

⁴ Pour la description des cinq établissements de détention sélectionnés, se référer à l'annexe II.

⁵ Pour un portrait statistique de cette population voir : (ministère de la Sécurité publique, 2021). Pour un portrait du réseau, dans son ensemble, voir : (ministère de la Sécurité publique, 2022).

- | |
|---|
| Objectif 3 : Identifier les effets de la participation à des programmes d'éducation |
| Objectif 4 : Identifier les facteurs qui facilitent ou qui nuisent à la persévérance |
| Objectif 5 : Connaître le point de vue des apprenant·e·s sur le droit à l'éducation en prison |
| Objectif 6 : Identifier des pistes pour améliorer les activités d'éducation |

Même si nous reconnaissons l'importance des apprentissages faits en contexte informel, nous n'avons pas étudié cet aspect de la formation des personnes incarcérées. Nous avons aussi mis de côté les programmes de traitements psychosociaux qui répondent à d'autres besoins criminogènes spécifiques. On parle ici d'interventions visant des problématiques telles que la toxicomanie, l'alcoolisme ou les divers enjeux de santé mentale auxquels sont confrontées les personnes incarcérées. Nous reconnaissons évidemment l'importance de ces programmes et leur contribution à l'apprentissage et à la réinsertion sociale des personnes incarcérées. Nous nous sommes cependant concentrés sur les programmes qui visent des apprentissages plus larges et plus généraux et qui ne sont pas conçus d'emblée pour régler un problème, combler un vide ou pour « réparer » les délinquants (Cleere, 2020, p. 49). Nous pensons aussi que les programmes de traitements psychosociaux ne sont pas perçus comme de l'éducation à proprement parler, autant par les personnes participantes que par les intervenant·e·s.

Présentation des chapitres

Le premier chapitre débute avec brève discussion sur les différentes fonctions sociales de l'emprisonnement, comme la punition, la sécurité publique ou la préparation à la réinsertion sociale, et se poursuit avec une recension des études réalisées au Québec, au Canada et au niveau international sur l'éducation en prison. Dans l'ensemble, ces études montrent que l'éducation en prison fonctionne, dans la mesure où elle contribue à la poursuite de ces fonctions sociales, notamment en contribuant à la réduction du taux de récidive. Nous verrons toutefois que la littérature qui expose un point de vue qualitatif sur le sens et les effets de l'éducation en prison sont rares et que plusieurs équipes de recherche regrettent le fait que la mesure des effets de l'éducation en prison se réduise trop souvent à la mesure de l'impact sur le taux de récidive. En outre, très peu d'études donnent directement une voix aux apprenant·e·s incarcéré·e·s. Nous voulons, par notre

approche et par notre angle d'analyse, contribuer à combler ces trois lacunes de la littérature scientifique actuelle.

Comme notre projet se place dans une démarche d'innovation sociale, nous ajoutons à notre rapport une revue des expériences qui s'appuient sur un travail avec différents partenaires communautaires et institutionnels ainsi qu'avec des expert·e·s-terrain·e·s, c'est-à-dire des personnes en processus de réinsertion sociale qui ont suivi des programmes d'éducation durant leur peine. L'objectif, ici, est de partager les préoccupations et questionnements de nos partenaires au sujet des programmes d'éducation en prison et de donner une place au savoir expérientiel de personnes ex-détenues dans l'élaboration de notre problématique et de notre projet en général.

Le troisième chapitre présente la méthodologie qualitative utilisée pour réaliser la recherche. Nous préciserons l'objet d'étude, pour ensuite détailler comment nous avons réalisé la collecte de données. Nous présenterons quelques considérations méthodologiques particulières aux recherches menées en contexte carcéral et pandémique. Nous aborderons ensuite la façon dont les données ont été traitées. Ce chapitre se conclut par les considérations éthiques qui nous ont guidés tout au long de la recherche et par les limites de la présente recherche.

Précédé d'un portrait synthèse de chacune des personnes que nous avons rencontrées, le chapitre suivant rapporte la parole de ces personnes sur les différents thèmes abordés durant les entretiens, par un retour systématique sur chacun des objectifs de la recherche. Nous avons souhaité donner le plus de place possible à la parole des personnes rencontrées. C'est pourquoi la présentation des résultats est agrémentée de nombreux extraits des entretiens. Au fil de ce chapitre, nous abordons notamment les motivations des personnes à s'inscrire à des programmes d'éducation, leur appréciation de l'offre d'éducation, leur rapport aux enseignant·e·s, à l'espace scolaire et leurs relations avec les autres personnes incarcérées. Une partie importante est consacrée aux multiples effets de la participation à des programmes d'éducation tels qu'identifiés par les personnes répondantes. Nous concluons le chapitre en présentant les réflexions des

personnes rencontrées sur le droit à l'éducation en prison et sur les manières d'améliorer l'offre et ces programmes.

Nous poursuivons avec une discussion et une interprétation des résultats, toujours structurées selon les objectifs de la recherche, en les comparant avec d'autres études présentées dans la recension des écrits. Nous verrons ainsi que, bien que les contextes soient très différents sur plusieurs aspects, nos résultats trouvent écho à d'autres études réalisées en Europe ou aux États-Unis notamment.

La conclusion reprend finalement les principaux constats qui se dégagent de notre analyse, en fonction de nos objectifs de recherche. Nous faisons quelques recommandations pour améliorer l'offre et l'accessibilité des programmes, les conditions de formation ainsi que la continuité de l'éducation en contexte post-carcéral. Nous espérons que ce portrait qualitatif offrira à nos partenaires communautaires et institutionnels, et à tous les autres personnes et institutions impliquées dans le domaine de l'éducation en prison, une perspective unique qui pourra contribuer à l'innovation en matière d'éducation en milieu carcéral.

Revue de la littérature

1. Contexte : La prison et ses fonctions sociales

La prison est d’abord un lieu d’enfermement qui forme un espace constitué de portes, de cellules, de clôtures et de guérites. Mais c’est aussi, voire surtout, une institution qui joue un rôle social bien particulier. Ce rôle a varié selon les époques, les contextes et les lieux et, bien que cela ne fasse pas partie du cœur de notre recherche, il est important d’en connaître un peu plus sur la fonction sociale de la prison — autant au niveau des principes que dans les faits — pour poser les bases nécessaires d’une compréhension générale du sens et des effets de l’éducation dans une telle institution. Nous commencerons donc par une brève revue des principales thèses en sciences sociales sur la prison et ses fonctions pour conclure avec une description de la fonction officielle du système carcéral provincial québécois. Nous en profiterons pour faire les nuances qui s’imposent entre l’approche dite « punitive » ou « rétributive » — une approche qu’il ne faut pas confondre avec une approche que nous qualifierons de « sécuritaire » — et l’approche dite « réhabilitative » ou « réinsertive. »

La prison contemporaine est souvent thématisée, d’après Erving Goffman, comme une institution « totale », c’est-à-dire « un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d’individus placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mène une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées » (Cité dans Vacheret et Lemire, 2007, p. 77).⁶ Une caractéristique fondamentale des institutions dites « totales » comme les prisons ou les asiles psychiatriques est que les personnes qui s’y trouvent sont soumises à un régime de pouvoir unique et enveloppant. La personne détenue est toujours, en principe au moins, soumise à la même autorité, et toutes ses activités sont encadrées par les règles de la prison — nous verrons cependant que l’école constitue peut-être une brèche dans cette autorité enveloppante.

⁶ Comme Vacheret et Lemire, nous n’utilisons pas le terme « totalitaire », utilisé par le traducteur de Goffman, puisqu’il est tendancieux et imprécis.

Les prisons contemporaines doivent désormais se conformer à des normes externes établies, soit par l'ONU (*Règles minimales pour le traitement des détenus*, 1955 [révisées et adoptées comme « Règles Nelson Mandela » en 2015], le Conseil de l'Europe (2006, pour la version la plus récente) ou par les lois carcérales locales. Ces règles visent à protéger les droits des personnes incarcérées, y compris leur droit à l'éducation, mais aussi leur dignité. Les directions des prisons contemporaines doivent donc s'assurer d'offrir aux personnes incarcérées un environnement sécuritaire et sain qui respecte leurs droits et leur dignité. Le pouvoir dans les prisons contemporaines est donc multipolaire en ce sens qu'il s'appuie sur différentes personnes, règles et institutions. Le personnel et la direction d'une prison doivent donc dialoguer avec les personnes incarcérées, les syndicats du personnel carcéral, avec les cours de justice, les éducateurs, les organismes d'aide aux personnes incarcérées, les médias et les autorités politiques locales, nationales et internationale pour déterminer leurs obligations et mener à bien les principales fonctions sociales de la prison.⁷ Autrement dit, l'image, « presque folklorique » (Vacheret et Lemire, 2007, p. 93), d'un directeur tout puissant qui impose ses règles aux personnes incarcérées est désuète.

La prison sert principalement trois fonctions sociales. La plus évidente est sans doute la fonction « punitive » ou « rétributive ». Dans le cadre d'une justice rétributive, c'est-à-dire une justice dans laquelle les personnes reconnues coupables d'un crime doivent « payer » une dette à la société, la privation de liberté liée à l'emprisonnement est imposée en guise de rétribution, idéalement proportionnelle, au crime commis. En somme, la prison sert à punir les personnes qui contreviennent aux règles de la vie en société, une punition qui sert à payer pour le crime commis.

On peut dire ensuite que la prison sert une fonction « sécuritaire ». Que ce soit parce qu'elle dissuade les personnes de commettre des crimes⁸ ou parce qu'elle permet d'isoler des personnes violentes et dangereuses, la prison sert à protéger et à assurer la sécurité

⁷ Pour une typologie historique de la prison, voir Stastny et Tyrnauer (1983)

⁸ Inspiré de l'*utilitarisme* benthamien, la théorie de la dissuasion suggère que la peine de prison paraît assez déplaisante pour que les personnes soient tentées de commettre un crime (1840). En somme, les déplaisirs associés à la punition dépassent le plaisir lié au crime. Voir aussi Dubé (2012), Pires (1998).

du public. Enfin, la prison sert une fonction « réhabilitative » ou « réinsertive ».⁹ Dans cette optique, la période d’incarcération devrait permettre aux personnes incarcérées d’acquérir certains des outils dont elles ont besoin pour réintégrer la collectivité et renoncer à la délinquance.¹⁰

La prison sert donc à punir les personnes délinquantes pour compenser un crime, à les réhabiliter pour qu’elles puissent réintégrer la société de manière convenable et, par extension, à signaler à la population entière que certains actes sont inacceptables (Miller et Levine, 2015). Ce faisant, la prison contribue en principe à la sécurité du public. Or, il est crucial de noter que cette fonction sécuritaire n’est pas forcément ni tout simplement punitive et que les fonctions sécuritaires et réinsertives ne sont pas mutuellement exclusives.

En effet, bien que le caractère punitif de la peine de prison soit indéniable et que plusieurs études montrent qu’une partie significative de la population croit que la peine de prison *devrait* l’être (Lalande, 2006 ; Lalande et Lamalice, 2006 ; Payne et al., 2004), nous adoptons le postulat normatif selon lequel la punition n’est pas une fin en soi et que la prison doit impérativement servir d’autres objectifs sociaux pour être légitime. C’est aussi la position des Services correctionnels du Québec (SCQ). Pour les SCQ, les objectifs

⁹ La première dénomination peut paraître péjorative, puisqu’elle suppose que les personnes incarcérées ne sont pas « habilitées » à être dans la collectivité. La deuxième peut aussi paraître inadéquate, puisqu’elle suggère que les personnes incarcérées doivent être réinsérées, alors que plusieurs d’entre elles n’ont jamais vraiment eu la chance de s’insérer adéquatement dans la société. Nous laisserons ces débats de côté et nous utiliserons l’expression « réinsertion sociale » puisqu’elle fait partie du vocabulaire du ministère de la Sécurité publique et de nos autres partenaires.

¹⁰ Lalande trace une distinction entre deux approches philosophiques de la peine : une approche rétributiviste, semblable à ce que nous décrivions plus tôt, et une approche utilitariste (Lalande, 2019). Contrairement à l’approche rétributive basée sur l’idée que la peine est une réponse nécessaire et suffisante au crime, l’approche utilitariste juge que la peine doit servir une fonction sociale qui va au-delà de la simple réponse proportionnelle au crime. Selon Lalande, la prison sert trois autres objectifs socialement utiles : la dissuasion (générale ou individuelle), la neutralisation et la réhabilitation (Lalande, 2019, p. 7). Nous préférons toutefois ajouter une autre approche dite « sécuritaire » qui combine la fonction dissuasive et neutralisante de la prison. Évidemment, la sécurité publique est socialement utile, mais nous voulons distinguer l’aspect sécuritaire de l’aspect réhabilitatif, car une peine pourrait être dissuasive ou neutralisante sans répondre aux besoins et intérêts particuliers des personnes incarcérées. La réhabilitation, quant à elle, doit nécessairement considérer ces besoins et intérêts pour fonctionner. Cette différence fondamentale suffit, selon nous, pour justifier que l’aspect réhabilitatif de la peine soit distingué clairement des fonctions plus sécuritaires. Nous verrons toutefois que ces aspects ne sont pas mutuellement exclusifs.

du système carcéral sont la sécurité publique et la réinsertion sociale et la complémentarité de ces deux objectifs est clairement exprimée : pour le ministère, « la réinsertion sociale [... est] la meilleure façon de protéger la société de façon durable » (ministère de la Sécurité publique, 2017). Dans cette optique, les SCQ ont pour mandat

d'élaborer et d'offrir des programmes et des services de soutien à la réinsertion sociale des personnes contrevenantes et de favoriser leur accès à des programmes et services spécialisés offerts par des ressources de la communauté. (*Loi sur le système correctionnel du Québec*, 2007, sect. 1, article 3,4).

Dans les sections suivantes, nous présentons différentes formes d'interventions visant la réinsertion sociale des personnes incarcérées que nous distinguons de l'objet précis de notre étude, c'est-à-dire les programmes d'éducation en prison.

2. Les interventions de réinsertion en prison

Le plus récent plan d'action gouvernemental 2010-2013, *La réinsertion sociale des personnes contrevenantes : une sécurité durable*, publié par le ministère de la Sécurité publique et réalisé à la suite de la recommandation du Protecteur du citoyen en 2007-2008, place la réinsertion sociale au cœur des actions recommandées pour les contrevenants détenus dans les prisons du Québec (Lalande, 2010). Selon le ministère de la Sécurité publique « la réinsertion sociale se définit comme un ensemble d'interventions dont l'objectif est que la personne contrevenante vive de façon socialement acceptable dans le respect des lois » (Ministère de la Sécurité publique et Lalande, 2014, p. 17). En somme, toutes les personnes qui sont incarcérées dans le réseau carcéral provincial du Québec sont soumises à un plan correctionnel, qui inclut une panoplie de services, de programmes, de formations, etc., qui ont pour objectif de permettre à ces personnes de réintégrer la société et d'y vivre dans le respect des lois. Ce plan inclut parfois, mais pas toujours, des programmes d'éducation formelle ou non formelle.

Comme nous le verrons, l'éducation en prison contribue à diminuer la récidive. Cela dit, la notion de récidive n'est malheureusement pas univoque, et toutes les juridictions et les études ne s'entendent pas sur la façon de la définir et de la mesurer. Quelques clarifications s'imposent donc. On peut, par exemple, considérer qu'un nouveau contact avec le système judiciaire, une nouvelle arrestation, la réincarcération ou une nouvelle

condamnation constituent une récidive. Or, toutes ces façons de concevoir la récidive ne sont pas équivalentes. En effet, une personne libérée peut être réincarcérée pour non-respect de conditions ou parce qu'elle est condamnée pour un délit commis *avant* d'être incarcéré une première fois. Dans les deux cas, la personne n'a pas commis un nouveau délit ; elle n'a pas « récidivé » au sens propre. Même si comptabiliser ces réincarcérations peut être utile dans l'évaluation du succès des mesures correctionnelles, il ne faudrait pas assimiler taux de réincarcération et taux de récidive, au risque de surestimer ce dernier (Lalande , 2015, p. 9). Bien que nous ne pourrions pas faire toutes ces nuances pour toutes les études que nous citerons, il est important de noter que le ministère de la Sécurité publique définit la récidive comme « **une nouvelle condamnation pour un nouveau délit** commis pendant une période circonscrite dans le temps, soit pendant la durée de la mesure et pendant une période d'observation de deux ans après la mesure » et qu'il exclut explicitement le non-respect des conditions de son calcul (Lalande *et al.*, 2015, p. 9. Le gras est dans l'original).

Des méta-analyses et revues systématiques des données menées sur le sujet aux États-Unis montrent que les programmes qui visent la réhabilitation sont globalement efficaces pour diminuer les taux de récidive, c'est-à-dire que les personnes incarcérées qui participent aux programmes correctionnels ont moins de chance d'être condamnées pour un nouveau délit que les personnes qui n'y participent pas (Lipsey et Cullen, 2007 ; MacKenzie et Farrington, 2015). Dans une revue de littérature scientifique visant à faire état des meilleures pratiques en matière de prévention de la récidive, Lalande dégage trois conclusions globales des études et méta-analyses disponibles :

- Pour toutes les interventions, le traitement des délinquants fonctionne, puisque la taille moyenne de l'effet global a montré que la récidive est réduite.
- Les effets des interventions étaient hétérogènes, ce qui signifie que certains programmes fonctionnaient vraiment bien, alors que d'autres fonctionnaient moins bien.
- Il s'est avéré que les programmes orientés vers la punition étaient ceux qui ne fonctionnaient pas bien. Ils avaient soit des effets nuls, soit des effets criminogènes, c'est-à-dire qu'ils augmentaient apparemment la propension au crime des participants au programme. (Lalande, 2019, p. 128)

Dans son étude sur l'évaluation des interventions axées sur la réinsertion sociale dans trois établissements de détention provinciaux au Québec (EDM, EDQ et EDSJ), Arbour *et al.* arrivent aux mêmes conclusions et rapportent que les participants à ces interventions ont un taux de récidive très inférieur aux non-participants (Arbour *et al.*, 2019). À l'Établissement de détention de Montréal, par exemple, 10 % des participant·e·s à des programmes ont récidivé alors que 50 % des non-participant·e·s avaient récidivé ; les chiffres de l'Établissement de Québec et de Saint-Jérôme sont similaires alors que les participant·e·s récidivaient dans 6 % des cas et que les non-participant·e·s récidivaient à 34 % (Arbour *et al.*, 2019, p. 3-4).

Il semble donc que les interventions visant la réinsertion sociale ont démontré leur efficacité. Autrement dit, les interventions en milieu carcéral permettent à la prison de réaliser sa fonction de réhabilitation sociale. Dans ce qui suit, nous examinerons comment l'éducation en prison s'insère dans ce plan d'intervention correctionnel et nous discuterons des tensions qui peuvent émerger quand on n'évalue l'efficacité de l'éducation qu'à l'aune de son impact sur le taux de récidive.

Il existe différents types d'intervention ayant pour objectif de contribuer à la réinsertion sociale des personnes incarcérées. Lalande en identifie sept, qui fonctionnent : traitement de la toxicomanie, de la violence conjugale et de la délinquance sexuelle, programmes d'éducation et de compétence de vie, travail et programmes de formation professionnelle (Lalande, 2019, p. 104-126). Arbour *et al.* classent quant à eux les interventions disponibles dans les établissements de détention dans huit catégories : celles qui s'adressent à des groupes spécifiques (p. ex., Inuits, délinquants sexuels), celles qui visent le développement de soi, l'employabilité ou l'éducation, celles qui concernent des problématiques spécifiques (p. ex., toxicomanie, dépendance affective), celles qui offrent des loisirs, celles qui promeuvent la santé mentale (p. ex., zoothérapie) et, enfin, des interventions diverses qui n'ont pas d'objectifs prémédités (cours d'accueil, discussions, etc.) (Arbour *et al.*, 2019, p. 22).

Notons enfin que l'offre de programmes varie d'un établissement à l'autre en fonction des ressources disponibles et de la clientèle cible des établissements. Par

exemple, des programmes psychosociaux et scolaires destinés à la population inuite sont concentrés à l'Établissement de Saint-Jérôme, puisque cet établissement est désigné pour les recevoir et des programmes conçus spécifiquement pour les délinquants sexuels sont offerts à l'Établissement de Percé. Perreault et Meilleur rapportent cependant que tous les établissements offrent la formation générale aux adultes (FGA) (c.-à-d., de l'éducation formelle) et la plupart offrent des programmes assimilables à ce que l'UNESCO considère comme de l'éducation non formelle (2015). En somme, l'éducation formelle et l'éducation non formelle sont présentes dans tous les établissements de détention du Québec et toutes les personnes incarcérées ont en principe accès, si elles le souhaitent, à des programmes.

3. L'état des connaissances sur l'éducation en prison

Pour des fins de synthèses et de clarté, nous pouvons diviser la littérature sur l'éducation en prison en quatre grandes catégories. La première catégorie de recherche apporte des arguments normatifs, qui s'appuient sur des considérations de justice ou sur une défense plus générale de l'importance de l'éducation tout au long de la vie pour défendre le droit à l'éducation des personnes incarcérées, indépendamment de sa capacité à contribuer aux fonctions sociales de la prison (Easton, 2022 ; Fantuzzo, 2022 ; Miller et Levine, 2015). Dans la deuxième catégorie, on retrouve des études, surtout quantitatives, mais pas uniquement, qui cherchent à mesurer l'impact de l'éducation en prison, notamment en mesurant le taux de récidive ou un autre facteur lié à la récidive chez les personnes participantes (p. ex., emploi, revenu). L'hypothèse générale de ces études est que l'éducation en prison fonctionne si, par exemple, les participant·e·s à des programmes récidivent moins ou obtiennent plus rapidement des emplois que les non-participant·e·s. On peut aussi décrire cette catégorie en l'associant à la notion de « politiques guidées par les données probantes » (*evidence-based policy*), puisque l'objectif de ces recherches est de déterminer si l'éducation en prison contribue vraiment au succès des différentes politiques carcérales. Une troisième catégorie est constituée de recherches empiriques, qualitatives ou quantitatives, qui remettent en question l'idée que l'on puisse réduire l'impact de l'éducation en prison à son impact sur le taux de

récidive ou sur l'emploi et qui cherchent à montrer que l'éducation en prison génère des bénéfices qui vont au-delà d'une baisse de la récidive. La dernière catégorie regroupe des études empiriques, souvent qualitatives, mais pas uniquement, qui rapportent l'expérience de participant·e-s et participantes à des programmes éducatifs en milieu carcéral afin de mieux comprendre la place que ces programmes occupent dans la vie des personnes incarcérées. C'est dans cette catégorie que se place notre étude.

On trouve dans ces quatre catégories des études en criminologie, en sociologie de la prison, en philosophie ou en sciences de l'éducation. Elles sont aussi diversifiées, autant sur le plan méthodologique, qu'épistémologique. Comme nous croyons que notre objet doit être analysé de manière multidisciplinaire, nous ne divisons pas notre revue de littérature par discipline, par méthodologie ni par posture épistémologique. Dans ce qui suit, nous passerons en revue ces catégories en faisant une place particulière aux études de Cleere et Nichols, qui se placent à la fois dans la troisième et la quatrième catégorie, puisque notre projet se situe dans une lignée théorique et méthodologique similaire.

3.1. Droit ou privilège?

Du point de vue de la criminologie, les programmes d'éducation en prison sont utiles, car ils contribuent au processus de réinsertion sociale des personnes incarcérées. L'éducation est effectivement identifiée par les criminologues comme un des besoins criminogènes dans le modèle d'évaluation des délinquants dits de « Risques-Besoins-Réceptivité » (RBR). L'éducation est effectivement identifiée par les criminologues comme un des besoins criminogènes dans le modèle d'évaluation des délinquants dits de « Risques-Besoins-Réceptivité » (RBR) (Andrews et Bonta, 2010). Les besoins criminogènes, comme l'éducation, le chômage ou la toxicomanie, sont des besoins qui sont liés au potentiel de récidive du délinquant. Selon ce modèle, utilisé par les Services correctionnels canadiens et québécois, le potentiel de risque des personnes incarcérées est évalué en fonction de leur risque de récidive, de leurs besoins criminogènes et de leur réceptivité au traitement. Dans le cas de l'éducation, le modèle RBR stipule par exemple qu'une personne qui n'aurait pas complété son primaire sera plus à risque de récidiver qu'une personne qui a complété son secondaire, toutes choses étant égales par ailleurs.

Autrement dit, en comblant ce besoin en éducation, on contribue, en théorie, à la réinsertion sociale des personnes incarcérées et à une baisse de la récidive. L'éducation en prison est donc justifiée, en partie au moins, par sa contribution à la réinsertion sociale.

Or, comme nous l'avons évoqué plus tôt, une partie importante de la population considère que les personnes incarcérées doivent être punies pour leur délit. Dans ce contexte, il est plausible de croire que les programmes d'éducation en prison soient perçus comme des privilèges, voire des avantages illégitimes et ce, même si l'accès à l'éducation en prison est garanti par les chartes et le droit international qui régissent le traitement des personnes incarcérées. Par exemple, le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme a établi, en 1990, les *Principes fondamentaux relatifs au traitement des détenus* (Résolution 45/111 du 14 décembre 1990), qui garantissent aux personnes incarcérées un droit à l'éducation en prison, un droit qui est réitéré en 2015 par l'Assemblée générale des Nations Unies dans les *Règles minima des Nations Unies pour le traitement des détenus*, mieux connues comme les Règles Nelson Mandela. Autrement dit, même si l'éducation en prison ne contribuait pas de manière significative à diminuer les taux de récidive, on pourrait la justifier en soutenant qu'elle répond à un droit humain plus fondamental.

Évidemment, l'application du droit à l'éducation en prison varie en fonction des ressources disponibles dans les pays, mais même dans les pays développés le droit à l'éducation n'est pas toujours respecté à la lettre. Plusieurs constatent par exemple que, dans les faits, l'accès à l'éducation en prison relève davantage du privilège que du droit (Di Falco, 2009 ; Milly, 2004 ; Perreault et Meilleur, 2015 ; Salane, 2012). Milly note que l'accès à l'enseignement est au cœur du système de privilèges dans les milieux pénitentiaires de France. Par exemple, les programmes de formation ne sont souvent offerts qu'aux détenus qui coopèrent ou qui sont calmes, puisque l'accès vient souvent avec des exigences de bons comportements. De plus, toute faute disciplinaire signifie une suspension automatique de l'enseignement. Certains membres du personnel carcéral se permettent également d'intervenir s'ils jugent qu'un détenu n'a pas un bon comportement en classe. Comme le note Milly,

« [I] es détenus étudiants savent que le privilège de l'enseignement peut être repris ou limité à tout moment, que la classe puisse être supprimée pour des "fautes disciplinaires" au sein de la prison, dans ou hors la classe » (Milly, 2004, p. 64).

Di Falco constate quant à lui que le droit à l'éducation en prison est souvent relégué à une préoccupation secondaire par les autorités carcérales et que la valeur instrumentale de l'éducation ou son utilité prennent le pas sur sa valeur intrinsèque (Di Falco, 2009). Or comme le fait De Maeyer, on peut considérer que l'éducation en prison demeure un droit fondamental, « un point c'est tout » (De Maeyer, cité dans Di Falco, 2009, p. 32), et que la valeur de l'éducation en prison ne doit pas être jugée à sa capacité de répondre aux besoins criminogènes des détenus ni à son impact sur la récidive (Di Falco, 2009, p. 54-55).

Étant donné le rôle qu'elles ont joué dans la genèse de notre propre projet, les conclusions de Perreault et Meilleur sur cette question méritent d'être citées *in extenso* :

L'analyse nous permet d'affirmer que l'éducation en milieu carcéral est davantage négociée comme un privilège, bien que les discours des différents groupes professionnels soient extrêmement nuancés dans la manière de l'exprimer.

D'abord, plusieurs répondants, principalement issus des groupes de conseillers et d'agents de probation ainsi que chez les enseignants, indiquent que **l'éducation est un droit, mais s'inclinent devant le constat qu'on ne respecte pas intégralement cette réalité dans les établissements et que cette situation devrait être corrigée**. D'autres reconnaissent qu'il s'agit d'un droit, mais que la population carcérale étant composée d'une clientèle hétéroclite aux besoins diversifiés, la réalité ne permet pas de faire respecter intégralement ce droit en prison. Par conséquent, **il s'agirait en quelque sorte d'un droit inopérant**. Viennent ensuite les répondants qui jugent plutôt que l'accès à l'éducation, puisqu'elle engendre coûts et ressources et puisqu'elle s'adresse à une population criminalisée, ne peut être géré que comme un privilège.

Le privilège viendrait donc d'un contrat implicite entre le contrevenant et l'institution prévoyant qu'un contrevenant qui se comporte correctement lors de son séjour peut avoir accès aux activités éducationnelles. (...) (Perreault et Meilleur, 2015, p. 71-72. Nous soulignons.)

La littérature permet donc de constater que le statut de l'éducation en prison — droit ou privilège ? — fait l'objet d'un débat. Notre projet permettra, entre autres, de connaître la perspective des apprenant·e·s sur le sujet.

3.2 Mesurer l'impact de l'éducation en prison : L'héritage de « *What works* ? »

Une importante partie de la recherche sur l'éducation en prison se place dans ce qu'on appelle le mouvement « *What works?* », d'après le célèbre article de Robert Martinson (Crow et Robinson, 2009; Duwe, 2017; Lalande, 2006; Martinson, 1974; Quirion, 2012, p. 339). Liée aux politiques dites « fondées sur les données probantes » (*evidenced-based policy*), l'expression « *What works?* », ou « Qu'est-ce qui fonctionne? », se rapporte à l'évaluation de la capacité de différents programmes correctionnels à servir l'une des fonctions principales de l'institution carcérale. En d'autres mots, le mouvement *What works?* cherche d'abord et avant tout à déterminer quel(s) programme(s) contribue(nt) vraiment à la réinsertion sociale des personnes incarcérées.

Ce mouvement entre donc dans le débat public étatsunien sur les réformes des prisons sous la plume de Robert Martinson en 1974.¹¹ Soulignant le fait que la défense du modèle réhabilitatif dans les prisons des États-Unis ne s'appuyait pas sur des observations empiriques rigoureuses, Martinson décrit dans les pages de *The Public Interest* l'examen systématique des différentes mesures de réhabilitation qu'il a menées avec ses collègues Lipton et Wilks (1975). À la lumière de cette revue des études sur l'impact de programmes allant de la désincarcération jusqu'à l'éducation en prison en passant par la psychothérapie, Martinson conclut que « *with few and isolated exceptions, the rehabilitative efforts that have been reported so far have no appreciable effect on recidivism*¹² » (Martinson, 1974, p. 25, italique dans l'original). En deux mots : *nothing works*. Ou plus précisément : la qualité des études disponibles en 1974 ne permettait pas, selon Martinson, de conclure que les programmes de réhabilitation fonctionnaient (Lipton *et al.*, 1975; Martinson, 1974, p. 48-49).¹³

¹¹ (Martinson, 1974). L'étude complète est éditée sous (Lipton *et al.*, 1975).

¹² « à l'exception de quelques études isolées, les efforts de réhabilitation rapportés n'ont aucun impact appréciable sur la récidive. » Traduction libre.

¹³ Bien que l'étude de Lipton, Martinson et Wilks ne contienne pas l'expression « *nothing works* » (Lipton *et al.*, 1975), l'impact de l'article de Martinson est tel que c'est cette conclusion qui a pris le haut du pavé dans les discussions autour des programmes de réhabilitation (L. Davis *et al.*, 2014, p. 6)

Cette conclusion crée une onde de choc dans le milieu de l'éducation en prison. Si l'éducation ne fonctionne pas, pourquoi la financer? Le milieu allait donc être profondément bouleversé, bouleversements qui ont culminé avec l'adoption d'une série de réformes en matière de justice criminelle, qui interdisaient aux personnes incarcérées d'avoir accès au programme des bourses Pell en 1994, qui leur permettaient jusqu'alors de payer leurs études collégiales en prison. Ce programme sera cependant remis sur pied en 2015 dans le cadre du *Second Chance Pell Pilot program* (Castro *et al.*, 2018, 2022).

Les plus récentes méta-analyses permettent toutefois de nuancer les conclusions de Martinson. Toujours dans le paradigme du « *What works?* », les méta-analyses de Wilson, Gallagher et MacKenzie (2000), MacKenzie (2006), Aos, Miller et Drake (2006), Davis *et al.* (2014) et Bozick *et al.* (2018) ont toutes montré que les programmes de réhabilitation, notamment les programmes d'éducation et de formation professionnelle (*vocational training*), ont un impact significatif sur l'employabilité et la récidive des participant·e·s. D'autres études ont montré, au Québec comme ailleurs, que ces programmes permettent aux personnes incarcérées de parfaire un parcours scolaire souvent limité et parsemé d'embûches (Giroux, 2011 ; Perreault et Meilleur, 2015) ; qu'ils permettent d'améliorer le quotidien des personnes incarcérées en brisant la monotonie (Stevens, 2001) et en leur offrant les bases d'une estime de soi renouvelée (J. P. Andrews et Andrews, 2003), ainsi qu'une opportunité de prise de conscience et de remise en question (Lafortune et Blanchard, 2010).

En s'appuyant sur la littérature scientifique étatsunienne, Grant Duwe rapporte aussi que les programmes d'éducation formelle améliorent les perspectives d'emploi des ex-prisonnier·e·s (Cho et Tyler 2013 ; Duwe et Clark 2014), qu'ils sont associés à une réduction des inconduites en milieu carcéral (Duwe *et al.*, 2015; French et Gendreau, 2006; Gover *et al.*, 2008; Pompoco *et al.*, 2017; Saylor et Gaes, 1997; Steiner et Wooldredge, 2014), qu'ils réduisent au moins modestement les taux de récidive (Adams *et al.*, 1994; Aos *et al.*, 2006; Pompoco *et al.*, 2017; Wilson *et al.*, 2000) et qu'ils offrent un excellent retour sur investissement, c'est-à-dire que chaque dollar investi dans l'éducation en prison permet de diminuer les frais associés à la réincarcération et permet

d'augmenter les recettes fiscales en améliorant les perspectives d'emploi des ex-prisonniers (Aos & Drake, 2013; Bozick et al., 2018; Duwe, 2018; Duwe et Clark, 2014). Une méta-analyse des études britanniques rapporte les mêmes résultats (Ellison, 2017), et les études canadiennes montrent des résultats similaires en se concentrant sur les mêmes métriques (Boe, 1998; Duguid et al., 1998; Duguid et Pawson, 1998; Fox, 1998; Porporino et Robinson, 1992). En bref, ces études permettent de dire, avec un degré assez élevé de certitude, que les participant·e·s à des programmes d'éducation en milieu carcéral en retirent des bénéfices importants et que la société en général peut aussi y trouver son compte.

3.3 Les limites du « *What works* » et des études sur l'impact de l'éducation en prison

Malgré les résultats des études citées précédemment, les données ne nous permettent pas de dire avec certitude que c'est l'éducation par elle-même qui fonctionne ou, pour le dire autrement, il est impossible d'isoler de manière définitive les effets spécifiques de l'éducation en elle-même sur le taux de récidive. Il se pourrait, par exemple, que les effets de l'éducation sur la récidive soient influencés par d'autres facteurs, tels que l'employabilité, par exemple (Walk et al., 2021). Par ailleurs, même si aucune étude ne conclut que *rien* fonctionne, elles ne permettent pas de tracer un lien de causalité direct entre la participation à des programmes et les différents indicateurs de succès (récidive, employabilité, etc.). Il existe bien une corrélation, mais elle n'est pas toujours forte et elle dépend de plusieurs facteurs extrinsèques à l'éducation. Par exemple, Pompoco et al. soulignent que les bénéfices de l'éducation en prison ne sont observés que si les apprenant·e·s *complètent* leur programme (2017). Salane montre aussi que l'impact des programmes d'éducation en prison dépend fortement de ce qu'elle appelle un « effet-établissement », qui suppose que ce n'est pas tant l'éducation que les conditions dans lesquelles elle se déploie et le rapport humain entre le personnel enseignant et les personnes apprenantes qui contribuent au succès des programmes (Salane, 2013). Par ailleurs, la plupart des études sur l'éducation en prison sont confrontées au problème du biais de sélection (Kim et Clark, 2013), puisqu'il n'est pas aisé, voire éthiquement faisable, d'isoler les différentes variables étudiées dans le cadre

d'essais contrôlés randomisés. Autrement dit, il n'est pas impossible que les personnes qui participent à des programmes d'éducation récidivent moins ou obtiennent un emploi, non pas parce qu'elles ont participé à ces programmes, mais simplement parce qu'elles sont plus motivées, parce qu'elles ont un meilleur réseau social ou pour toute autre raison qui n'a pas de lien direct avec l'éducation en prison.

La situation est telle que James Austin, président de la *JFA Institute*¹⁴, affirmait en 2017 que de nouvelles études sur les impacts de l'éducation en prison sur le comportement en institution et sur la récidive seraient à peu près inutiles. Selon lui, « *[w]e have learned as much as we can [sur les impacts de l'éducation en prison] and should redirect the talents of criminologists to much more important policy issues*¹⁵ » (Austin, 2017, p. 563). Dans la même publication, Duwe (2017) suggère que l'état des connaissances permet de croire qu'on peut encore faire des avancées autant dans la recherche que dans les pratiques d'éducation en prison. Comme le souligne Duwe, tant qu'il y aura des prisons, il faudra consentir des efforts pour qu'elles respectent les droits des personnes incarcérées et pour que les services soient le plus efficaces possible (Duwe, 2017, p. 513). Nous verrons d'ailleurs dans ce qui suit qu'il existe d'autres façons de mesurer l'impact de l'éducation en prison qui ne mettent pas l'accent sur le taux de récidive.

Les travaux de Szifris, Fox et Bradbury constituent un développement intéressant dans les études récentes sur les effets de l'éducation en prison (Szifris *et al.*, 2018). Szifris *et al.* proposent une théorie générale de l'éducation en prison qui explique pourquoi l'éducation en prison contribue au processus de désistance, par lequel les personnes cessent de commettre des délits. Le processus de désistance, *desistance process* en anglais, se définit comme le processus par lequel une personne cesse de commettre des

¹⁴ Organisme à but non lucratif qui se spécialise dans l'évaluation des pratiques et des politiques en matière de justice criminelle.

¹⁵ « nous en appris le plus que nous pouvions et nous devrions rediriger les talents des criminologues à des enjeux de politiques publiques beaucoup plus importants. » Traduction libre.

crimes ou d'autres pratiques antisociales. Plusieurs facteurs contribuent à ce processus, y compris l'éducation en prison.

Selon ce cadre théorique, on estime que l'éducation en prison fonctionne si elle contribue à ce processus. L'objectif de l'équipe de Szifris est donc de déterminer comment l'éducation en prison peut contribuer au processus de désistance. Leur première hypothèse est que l'éducation en prison contribue au processus de désistance parce qu'elle est un « *hook for change* », un processus subjectif par lequel l'individu s'accroche à l'éducation pour se forger une nouvelle identité qui mène à des attitudes prosociales. La deuxième hypothèse, résumée par l'expression « *qualifications* », suggère que l'acquisition d'habiletés utiles pour l'employabilité contribue au processus de désistance. Finalement, désignée par l'expression « *safe space* », la troisième hypothèse de Szifris *et al.* est que l'éducation en prison fournit un contexte permettant à la personne contrevenante de se sentir en sécurité et où elle peut (ré) apprendre à apprendre *avec* les autres, ce qui contribue à l'acquisition d'attitudes et de comportements prosociaux qui favorisent la désistance (Szifris *et al.*, 2018, p. 45).

À la lumière d'une revue des recherches menées en Angleterre et au Pays de Galles sur les impacts de l'éducation en prison, Szifris *et al.* rapportent des données probantes (des « *evidence* ») qui supportent chacune des hypothèses, tout en soulignant que ces données sont plus robustes pour la première et la troisième (*hook* et *safe space*). Selon Szifris *et al.*, davantage de données seraient nécessaires pour comprendre les effets de l'acquisition de qualifications et de compétences en prison.

Les travaux de Szifris *et al.* sont intéressants parce qu'ils permettent de formuler des hypothèses sur le pourquoi et le comment de la réussite des programmes d'éducation en prison. En effet, si les études quantitatives citées plus haut montrent que l'éducation en prison fonctionne, notamment en réduisant le taux de récidive, elles donnent des airs de boîte noire à ces programmes : on sait qu'ils fonctionnent, mais on ne connaît pas précisément les facteurs qui contribuent à ce succès. Or, plusieurs de ces facteurs significatifs ne se mesurent pas par les méthodes traditionnelles de recherches quantitatives. Pour déterminer ce qui fonctionne dans les programmes d'éducation en

prison, même si l'on ajuste la focale sur les taux de récidive, il faut discuter avec les personnes qui apprennent en prison et, surtout, il faut analyser leurs discours et les comprendre dans le contexte plus large de la réalité carcérale et post-carcérale. C'est pour cette raison que nous optons pour l'approche qualitative pour cette recherche. Nous nous plaçons ainsi dans le sillage de Nichols et Cleere, deux chercheuses, qui ont publié récemment des monographies qualitatives consacrées aux effets de l'éducation en prison sur des hommes incarcérés au Royaume-Uni et en Irlande, respectivement (Cleere, 2020 ; Nichols, 2021).

3.4 Études sur les effets de l'éducation en prison

Peu d'études se concentrent sur le sens et les effets de l'éducation en prison d'un point de vue qualitatif et encore moins s'appuyant sur l'expérience et la perspective des personnes incarcérées pour bâtir l'analyse. Quelques exceptions méritent qu'on les mentionne même si elles ne s'intéressent pas au sens et aux effets de l'éducation dans l'acception plus large considérée ici.

3.4.1 Études qualitatives auprès des personnes incarcérées

Salane (2012), par exemple, trace le portrait de plusieurs types d'apprenants dans les prisons de France. Il y en a certains pour qui le parcours éducatif en prison est en continuité directe avec une trajectoire scolaire généralement positive ; d'autres pour qui l'éducation en prison est l'occasion de passer le temps et qui ne sont pas particulièrement motivés ; d'autres, finalement, pour qui l'éducation en prison est une occasion de rompre avec leur ancienne vie. Par ailleurs, menée auprès de quatre étudiantes incarcérées inscrites dans des programmes postsecondaires de l'Université de Boston et de trois membres du personnel enseignant, l'étude de Baranger *et al.* (2018) suggère que ces programmes diminuent les attitudes criminogènes et contribuent à une meilleure perception de soi pour les participantes. Binda *et al.* (2020) constatent des effets similaires chez des hommes incarcérés dans le nord-est des États-Unis et qui ont participé à des programmes collégiaux en prison. Evans *et al.* (2018) constatent quant à eux que la participation à des études postsecondaires en prison diminuerait les effets négatifs associés au phénomène d'autostigmatisation vécu par de nombreux ex-détenu·e·s. Dans

la plupart de ces études, les liens affectifs et humains qui se créent entre les apprenant·e·s et le corps enseignant jouent un rôle clé dans la perception de réussite des étudiants (Castro et Brawn, 2017 ; Di Falco, 2009 ; Fine *et al.*, 2001).

Cleere, *Lecturer* en droit et criminologie au Waterford Institute of Technology, en Irlande, partage le fruit d'une recherche empirique menée auprès de 47 hommes incarcérés dans deux prisons irlandaises entre les mois de février et de mai 2011 dans une monographie intitulée *Prison Education and Desistance: Changing Perspectives* (2020). Reconnaissant le fait qu'il est important de mesurer les liens entre l'éducation en prison et le taux de récidive pour déterminer si ces programmes fonctionnent, Cleere souhaite toutefois contribuer à l'émergence de nouvelles façons de concevoir les effets de l'éducation en prison qui s'appuie sur le concept de désistance plutôt que sur la notion de récidive. En discutant avec des personnes incarcérées qui ont participé à des programmes d'éducation formelle et non formelle en prison et d'autres qui n'ont pas participé, Cleere a constaté que les participants rapportaient une meilleure confiance en soi et plus de contrôle et d'agentivité (*agency*) après avoir participé aux programmes. L'éducation en prison semble donc contribuer à la formation ou à la consolidation de liens sociaux significatifs et de nouvelles identités « prosociales » chez les participants, des facteurs, dont l'impact sur le processus de désistance, sont démontrés par plusieurs recherches (Giordano *et al.*, 2002 ; Laub et Sampson, 2001 ; LeBel *et al.*, 2008 ; Maruna, 2001).

Sur le plan des motivations, Cleere note que plusieurs de ses répondants se sont inscrits pour améliorer leur formation ou pour augmenter leurs chances d'avoir un emploi en sortant de prison alors que d'autres voulaient simplement se désennuyer (Cleere, 2020, p. 58-74). L'important, cependant, est de noter que même ceux qui ne sont pas motivés pour « les bonnes raisons » sont tout de même exposés aux bénéfices de l'éducation en prison. Par ailleurs, ces motivations peuvent changer durant la participation, si bien que plusieurs répondants qui voulaient simplement, selon leurs termes, « sortir du secteur » en sont venus à voir l'éducation en prison comme une réelle opportunité pour améliorer leur vie.

Cleere nomme aussi plusieurs facteurs qui démotivent les personnes à participer. Plusieurs répondants avaient une opinion très défavorable de l'éducation à cause de mauvaises expériences dans le passé. D'autres n'avaient pas confiance en leurs capacités ou pensaient que leurs efforts ne serviraient à rien. Enfin, d'autres n'avaient simplement pas la motivation nécessaire pour s'inscrire aux programmes ne voyant pas l'intérêt d'une éducation scolaire. Ces derniers éléments mènent Cleere à recommander que l'accès à l'éducation en prison soit facilité pour toutes les personnes incarcérées, y compris pour celles qui n'auraient pas nécessairement d'intérêts pour ces programmes. Selon Cleere, le plus important serait d'amener les personnes incarcérées à s'inscrire à des programmes ; les bénéfices de l'éducation se feront sentir par eux-mêmes, si tant est que les programmes offrent une formation générale, variée et de bonne qualité et que l'ensemble de la prison soit impliqué dans le processus — une approche que Cleere appelle « *whole-prison* » *approach to education to rehabilitation*.

Dans son ouvrage, *Understanding the Educational Experiences of Imprisoned Men: (Re) Education*, Nichols, senior lecturer en criminologie à l'Université de Lincoln, aborde la question de l'éducation en prison en présentant comment celle-ci peut aider les hommes incarcérés au-delà de son impact positif sur leur employabilité. En s'appuyant sur l'analyse du contenu de lettres de personnes incarcérées qui ont écrit au *Prisoner's Education Trust* pour demander des fonds afin de participer à des formations postsecondaires en prison ainsi que sur l'analyse d'entretiens réalisés avec des hommes incarcérés et des employé·e·s de prison, Nichols rapporte que l'éducation en prison permet aux personnes incarcérées de faire face aux difficultés de l'enfermement, de revoir leur identité et de développer et maintenir de nouvelles relations. Elle souligne d'ailleurs l'importance de la relation apprenant/enseignant·e dans ces processus. Comme Cleere, Nichols argue que l'éducation en prison peut jouer un rôle significatif dans le processus de désistance des délinquants. Elle note aussi que l'éducation en prison donne une deuxième chance à plusieurs hommes incarcérés qui n'ont jamais eu une bonne expérience de l'éducation — d'où le terme (ré) éducation dans le titre de son ouvrage.

Nichols montre comment on peut considérer les effets de l'éducation en prison au-delà de son impact sur la récidive. Elle peut, par exemple, offrir un espace où les hommes subissent moins de pression pour performer une masculinité « hégémonique », réduire les douleurs de l'emprisonnement en leur offrant une « évasion mentale », elle permet aux prisonniers de se forger une nouvelle identité d'étudiants et elle contribue à la construction de relations sociales significatives (Nichols, 2021, p. 128).

Elle considère cependant plusieurs défis qui se dressent devant ceux et celles qui promeuvent l'éducation en prison. Premièrement, ce ne sont pas toutes les personnes incarcérées qui veulent participer à des programmes d'éducation, et il n'est pas clair que les rendre obligatoires soit souhaitable ni légitime. L'éducation de base peut aussi paraître infantilisante pour certains détenus. De plus, même si l'employabilité demeure un point focal important pour l'éducation en prison, plusieurs personnes incarcérées — soit parce qu'elles sont conscientes des stigmates liés à la judiciarisation ou parce qu'elles ne sortiront pas de prison avant longtemps — ne voient pas l'intérêt de se former pour obtenir un emploi. Il y a aussi, bien évidemment, des défis importants en termes d'accès aux ressources et, en particulier, d'accès aux technologies numériques en prison.

Malgré ces défis, Nichols conclut son ouvrage en citant les paroles d'une personne incarcérée que nous recopions au complet afin de faire résonner sa voix davantage :

... Je viens tout juste de remplir les conditions pour obtenir un baccalauréat ouvert en arts (avec honneurs). J'ai complété ce diplôme avec le classement « *Upper Second-class Honours* ». Les mots me manquent pour exprimer ma fierté d'avoir obtenu ce classement, ou la différence que cela fait dans ma vie. J'ai été élevé dans une famille monoparentale dans un quartier dur où le crime et les comportements antisociaux étaient la norme plutôt que l'exception. Conséquemment, je n'ai pas reçu les bénéfices d'une éducation formelle, au contraire, je suis arrivé en prison il y a environ 10 ans et je pouvais à peine écrire. Malgré cela, j'ai réussi à surmonter les obstacles personnels et pratiques qui se dressaient devant moi et, par mon travail acharné et ma détermination, je réalise maintenant ce dont je suis capable. Les vulnérabilités que j'avais peut-être ont désormais diminué et je ressens un sentiment de puissance (*a sense of empowerment*) avec lequel je peux faire face au monde... (Curtis cité dans Nichols 2021, p.133, notre traduction)

3.4.2 Comprendre les obstacles à l'éducation en prison

La plupart des travaux qui se consacrent à l'évaluation des obstacles à la participation aux programmes d'éducation en prison s'appuient, au moins en partie, sur la catégorisation formulée par K. Patricia Cross, une pionnière des réflexions sur l'éducation des adultes (Cross, 1981). Selon Cross, il y a trois grandes catégories d'obstacles ou de barrières à l'entrée pour l'éducation des adultes : les obstacles *institutionnels* sont liés à l'organisation de l'institution elle-même (p. ex., politiques, horaires, offre limitée, etc.) ; les obstacles *situationnels* font référence aux situations hors du contrôle de l'institution qui peuvent, momentanément, empêcher une personne de s'inscrire ou de participer (p. ex., manque d'argent, transfèrement, etc.) ; enfin, les obstacles *dispositionnels* font référence aux attitudes, croyances ou valeurs des personnes (p. ex., la personne n'aime pas l'école, pense que le travail est plus important ou se trouve trop vieille pour aller à l'école). Darkenwald et Merriam ajoutent la catégorie d'obstacles *informationnels* à la typologie pour identifier plus précisément les obstacles qui relèvent du manque ou de l'absence d'information (1982). D'autres équipes de recherche décrivent les obstacles dispositionnels comme des obstacles psychologiques ou attitudeaux (Brosens *et al.*, 2015, 2019; Flynn *et al.*, 2011), mais nous n'allons pas entrer dans les détails de ces nuances.

Cross reconnaissait déjà en 1981 que l'assignation d'un obstacle particulier à une de ces catégories est parfois arbitraire (Cross, 1981, p. 100). Par exemple, on pourrait penser qu'une personne qui ne s'inscrit pas à une formation parce qu'elle n'a pas eu l'information à temps fait face à un obstacle informationnel. Toutefois, il se pourrait que ce soit plutôt un obstacle institutionnel, puisque l'institution a le devoir de transmettre cette information le plus efficacement possible. On pourrait même dire que c'est un obstacle dispositionnel, parce que la personne n'a pas fait les efforts nécessaires pour se tenir informée (Voir aussi Manger *et al.*, 2019, p. 713). Cela dit, les quatre catégories sont assez clairement distinctes et couvrent un spectre assez large pour qu'on les adopte dans notre recherche.

Plusieurs travaux de recherches montrent que les personnes incarcérées sont confrontées à des barrières qui couvrent l'ensemble des catégories décrites précédemment (Brosens, 2013; Costelloe *et al.*, 2012; Costelloe et Langelid, 2011; Messemer, 2011; Muñoz, 2009; O'Keeffe *et al.*, 2013; Rocks, 1985; Westrheim et Manger, 2014). Brosens souligne que les obstacles institutionnels sont particulièrement fréquents et importants (Brosens, 2013) alors que, par exemple, le budget alloué à l'éducation dans les prisons australiennes est fixe et limité (Giles *et al.*, 2016) et que les personnes qui veulent s'inscrire sont confrontées à de longues listes d'attente (Muñoz, 2009 ; Westrheim et Manger, 2014).

Plus récemment, dans deux articles consacrés aux obstacles à la participation des personnes incarcérées aux programmes d'éducation offerts dans un centre de détention pour prévenus¹⁶ en Belgique, Brosens et ses collègues (2015, 2019) constatent que seuls 29 % des personnes incarcérées sondées participaient ou avaient participé à des programmes d'éducation dans le passé (n=486 hommes sur une population totale de 677). Les obstacles les plus souvent cités par les répondants sont situationnels (55,9 %), alors que les personnes ne s'inscrivent pas parce qu'elles viennent tout juste d'arriver dans la prison ou parce qu'elles ne savent pas combien de temps elles y seront. Plus de 37 % des répondant·e·s ont dit avoir autre chose à faire (p. ex., travailler, sortir dans la cour, avoir des visites). Ici, il est important de noter que Brosens *et al.* appellent cet obstacle « avoir d'autres préférences », alors qu'on pourrait, comme le font Costelloe et Langelid (2011) et O'Keeffe *et al.* (2013), considérer que ce sont des conflits d'horaire entre les activités d'éducation et le travail qui forcent les personnes incarcérées à faire ce choix, ce qui constitue donc un obstacle institutionnel. Environ 27 % ont cité le manque d'information ; 23,6 % des barrières institutionnelles, comme l'absence de programmes au moment de leur incarcération, et 18,5 % des obstacles dispositionnels. Fait à noter, l'étude de Brosens *et al.* montre que les personnes qui ont de courtes sentences et celles qui ont un niveau d'éducation très bas participent moins que les autres.

¹⁶ Une *remand prison* est un lieu de détention conçu pour héberger les personnes prévenues ou en attente de procès.

Campée en Norvège, l'étude de Manger et al. montre que les prisonniers norvégiens perçoivent tant des barrières institutionnelles (manque d'information, manque d'accès aux technologies de l'information et à l'Internet), que des barrières dispositionnelles (manque d'intérêt, l'impression que les cours seront trop difficiles, etc.) et des barrières situationnelles (la vie en prison ne permet pas d'être dans les bonnes dispositions pour aller à l'école) (Manger *et al.*, 2019, p. 726-727). Plus près de nous, Kaiser et al. ont constaté que les obstacles les plus souvent cités par leurs répondant·e·s incarcéré·e·s dans une prison privée du sud des États-Unis (n=212) étaient d'ordre institutionnel (p. ex., manque de variété dans l'offre, prérequis et autres règles d'admission, manque de personnel) et situationnel (p. ex., interruption fréquente à cause des *lockdowns*¹⁷) (Kaiser *et al.*, 2021).

3.4.3 Qu'est-ce qui motive les personnes qui participent à l'éducation en prison?

En s'appuyant sur la même base de données que l'article de Brosens *et al.* cité précédemment, Halimi ont mesuré et catégorisé ce qui motive les personnes incarcérées à s'inscrire à des programmes d'éducation formelle dans un centre de détention provisoire en Belgique. Leur objectif était de répondre à deux questions : (1) qu'est-ce qui motive les personnes incarcérées à participer à des programmes d'éducation ? (2) peut-on observer des différences entre les différents groupes de participants en termes de traits individuels ou liés à la prison? (Halimi *et al.*, 2017). Les catégories motivationnelles, recueillies à l'aide d'un questionnaire structuré et autoadministré, incluent des motifs liés à des buts *micro* (e.g., « je veux un diplôme ») ou *meso* (« Je veux apprendre le néerlandais pour parler aux autres à l'extérieur »), des motifs liés à des facteurs externes (e.g., « mon avocat me l'a recommandé »), des motifs liés à la normalisation (e.g., « je me sens plus comme une personne normale en allant à l'école ») et d'autres liés à l'envie d'améliorer ses connaissances et ses compétences, un motif décrit comme « orienté vers l'apprentissage » (*learning orientation*) (Halimi *et al.*, 2017, p. 14).

¹⁷ Voir Lexique.

La grande majorité des répondants ont décrit des motivations liées à des objectifs *micro* ou *meso* (79,5 %) et plusieurs ont dit être motivés par la volonté d'apprendre (63,2 %). Environ 20 % des répondants ont dit être motivés par une ou plusieurs versions de « mieux faire passer le temps ».¹⁸ 21,4 % des répondants ont dit s'inscrire pour socialiser ; 28,2 % pour continuer une formation débuter ailleurs ; et seulement 6,8 % à la suite des recommandations de quelqu'un d'autre. Halimi *et al.* concluent que les motivations intrinsèques sont les plus fréquentes en assimilant le désir d'apprendre à une motivation « intrinsèque », une information reprise par Kaiser *et al.* (2022).

Avant d'aller plus loin, il est important de bien camper la distinction mobilisée par Halimi et ses collègues entre des motivations « intrinsèques » et des motivations « extrinsèques ». Cette distinction a été popularisée par les psychologues Deci et Ryan qui ont suggéré que les raisons qui poussent les personnes à agir, autrement dit leurs « motivations », peuvent être décrites comme étant « intrinsèques » ou « extrinsèques » (Deci et Ryan, 1985). On dira que la motivation d'un individu est *intrinsèque* quand il s'adonne à une activité *simplement* « pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure [en tant que telle] » (Louche *et al.*, 2006). En contraste, on dira que sa motivation est *extrinsèque* quand le « comportement répond à des objectifs instrumentaux (obtenir une récompense ou éviter une sanction, par exemple). » (*Ibid.*). Autrement dit, une motivation est *intrinsèque* quand sa source se trouve *dans* l'activité en elle-même et elle est *extrinsèque* quand sa source est à *l'extérieur* de l'activité.

Dans les faits, les motivations d'une personne sont complexes et la différence entre une motivation intrinsèque et une motivation extrinsèque en est souvent de degré et non pas une différence de nature profonde. Par exemple, une personne qui s'inscrit à un programme de médecine le fait parce qu'elle aime vraiment soigner les gens, parce que ce programme offre de bons débouchés professionnels et parce que ses parents lui ont mis de la pression pour le faire. Cet individu a des motivations intrinsèques et extrinsèques. On pourrait aussi penser que toutes les motivations sont « à l'intérieur » de

¹⁸ « Participer rend la journée plus variée », « Ça me change les idées. », « Ça aider à passer le temps. », « Ça me fait sortir de ma cellule. » (Trad. Libre) (Halimi *et al.*, 2017, p. 14).

la personne ou qu'une personne qui s'inscrit à un programme pour développer ses propres compétences le fait *pour elle-même*, ce qui semble revenir à l'idée que la motivation est « intrinsèque ». Pour éviter toute confusion, nous limiterons la portée des expressions « motivation intrinsèque » et « motivation extrinsèque » à la définition de Deci et Ryan reproduite dans le paragraphe précédent.

Nous reviendrons dans l'analyse sur les conclusions de Halimi et ses collègues, mais pour l'instant il est important de noter que d'autres recherches menées auprès d'apprenant·e·s incarcéré·e·s montrent que les motivations extrinsèques sont beaucoup plus fréquentes et importantes que les motivations intrinsèques. Cleere, par exemple, note que la plupart des personnes qui s'inscrivent à des programmes d'éducation en prison ont un profil motivationnel extrinsèque qui, la plupart du temps, fonctionne de manière négative (Cleere, 2020, p. 64-74). Les personnes incarcérées sont motivées par l'envie de *fuir* l'ennui ; elles veulent *fuir* le secteur ; elles veulent *fuir* l'ambiance de la prison. Ces motivations extrinsèques sont beaucoup plus significatives que l'envie d'aller à l'école pour le plaisir d'apprendre. En d'autres mots, les personnes incarcérées sont « poussées » vers l'éducation par des éléments extérieurs à l'éducation elle-même, notamment parce qu'elles veulent éviter les éléments les plus difficiles de la prison (Gambetta, 1987; Manger *et al.*, 2010). Les résultats de Cleere sont en phase avec plusieurs autres études sur la question (Costelloe, 2003; Diseth *et al.*, 2008; Forster, 1976; Parsons et Langenbach, 1993; Roth et Manger, 2014). Du reste, Cleere, Costelloe, Forster et Manger *et al.* ont tous constaté que les motivations des apprenant·e·s peuvent changer de nature et s'intensifier de manière significative durant la participation aux programmes (Costelloe, 2003; Forster, 1976; Manger *et al.*, 2010).

En définitive, force est de constater qu'il n'y a pas de consensus sur le profil motivationnel des personnes qui s'inscrivent à des programmes d'éducation en prison. En explorant cette question avec nos répondant·e·s, nous espérons apporter un nouvel éclairage sur ce débat.

4. La recherche au Québec : constats et limites de la recherche

Parmi les études citées précédemment, aucune ne se concentre sur les personnes incarcérées au Québec. De plus, la plupart traitent d'une population d'étudiant·e·s collégiaux, voire universitaires, ce qui ne correspond pas du tout à la population qui nous intéresse, puisque les personnes incarcérées dans les établissements de détention de juridiction provinciale du Québec n'ont pas accès à des programmes d'études postsecondaires. Notre projet est donc parmi les premiers à se pencher directement sur la perspective et l'expérience des apprenant·e·s incarcéré·e·s dans les prisons provinciales québécoises. Il existe néanmoins quelques études sur l'éducation formelle et non formelle que nous répertorions ici.

4.1 La recherche sur les pratiques d'éducation en milieu carcéral au Québec

Dans son mémoire de maîtrise, Lamoureux explore le métier d'enseignant dans les pénitenciers fédéraux. S'appuyant sur 17 entretiens semi-dirigés, il rapporte le point de vue des enseignant·e·s sur différentes dimensions telles que l'élève en milieu carcéral, la criminalité et le criminel, la prison, l'éducation et le travail d'enseignant·e. Il conclut qu'il est difficile de concilier éducation et prison en raison de l'incompatibilité des missions (sécurité vs Éducation) et d'une culture organisationnelle peu propice à l'éducation (Lamoureux, 2010).

Dans un mémoire de maîtrise plus récent, Damphousse (2021) décrit l'expérience d'éducation en contexte carcéral après avoir discuté avec 11 personnes rencontrées en maison de transition après au moins une peine de détention sous juridiction fédérale. Damphousse constate que la participation à des programmes d'éducation en prison est difficile pour les personnes incarcérées, car celles-ci font face à plusieurs défis, liés notamment à des problèmes de santé mentale, de toxicomanie ou de nature personnelle. Les personnes incarcérées subissent aussi les contraintes de la vie carcérale (p. ex., bagarres, *lockdown*, fouilles aléatoires), qui génèrent stress et incertitudes pour les étudiant·e·s.

Damphousse constate cependant que l'éducation en prison permet aux personnes incarcérées, une population vulnérable et stigmatisée, d'avoir une prise sur certains de leurs problèmes, notamment en matière de toxicomanie, tout en acquérant des compétences qui leur permettront de « contribuer de manière positive à la société » (Damphousse, 2021, p. 84). La réussite scolaire est source de fierté pour les personnes incarcérées, une fierté dédoublée pour les personnes qui souffraient de problèmes de toxicomanie : « la fierté d'avoir appris à gérer un problème de toxicomanie et celle d'avoir réussi un programme d'éducation malgré cette difficulté » (Damphousse, 2021, p. 85). En allant à l'école en prison, les personnes incarcérées arrivent à modifier leur contexte de vie et leur conception de soi, ce qui contribue à changer leur identité sociale, comprise ici comme une construction « non biologiquement fixée » qui dépend du contexte social de la personne (Berger et Luckmann, 2018). Tout en reconnaissant la possibilité d'un biais de sélection, signifiant « que ceux intéressés à [lui] parler sont peut-être essentiellement ceux qui ont eu une expérience gratifiante de l'éducation en détention » (Damphousse, 2021, p. 92), Damphousse conclut que l'éducation en prison améliore la vie en détention et qu'elle permet aux apprenants de renouveler leur estime de soi, d'améliorer leurs opportunités d'emploi et nourrit le désir de sortir du milieu criminel.

4.2 Sur la présentation et l'implantation d'un programme, vu par les intervenants

Lafortune et Blanchard (2010) présentent le programme *Parcours* et le déroulement de son implantation dans les établissements de détention provinciaux. Ce programme est « un programme correctionnel de courte durée, encourageant les contrevenants à prendre conscience des conséquences de leur comportement et à amorcer un cheminement personnel axé sur le sens des responsabilités » (Lafortune et Blanchard, 2010, p.329). Ce programme est fortement inspiré du modèle des risques-besoins-réceptivité présenté plus haut et est encore offert maintenant. L'implantation du programme a fait l'objet d'une analyse en 2008 par Marcoux dans le cadre de deux groupes de discussion réalisés auprès des intervenant·e·s qui offraient le programme (Lafortune et Blanchard, 2010, p. 342-343). De cette étude ressort que l'adhésion du personnel et le fait que les participant·e·s soient ciblé·e·s ont favorisé l'implantation de

ce programme. En revanche, la fréquence des transferts, le manque de locaux et les conflits d'horaires des participant-e-s ont quant à eux entravé l'implantation. Afin de mesurer l'impact de ce programme sur les participant-e-s, ces derniers ont répondu à quatre questionnaires avant de débiter la formation et après la fin du deuxième module (disposition face aux changements, responsabilité face au délit, sentiments et valeurs, désirabilité sociale). À notre connaissance, les résultats du bilan de Marcoux n'ont toujours pas été publiés.

4.3 Sur l'éducation dans les établissements de détention provinciaux et sur la perception des différents intervenants à l'égard de celle-ci

En 2015, Perreault et Meilleur publient la première étude exploratoire sur l'éducation dans les établissements de détention de juridiction provinciale au Québec. L'étude d'envergure vise deux objectifs : (1) réaliser un portrait de l'offre d'éducation dans les établissements de détention de juridiction provinciale et (2) connaître, du point de vue des intervenants qui travaillent dans ces établissements, l'impact de l'éducation sur les personnes incarcérées, sur leur réinsertion sociale et professionnelle et du climat carcéral.

Le rapport final rapporte plusieurs éléments comme la perception générale de la réinsertion sociale et professionnelle, les connaissances des employé-e-s et intervenant-e-s et de la clientèle contrevenante inscrite aux différents programmes éducatifs offerts dans les établissements, les perceptions et connaissances quant à l'efficacité des programmes éducatifs sur la réinsertion sociale et professionnelle, les perceptions et connaissances quant à l'impact de la présence de programmes éducatifs sur le climat carcéral, les connaissances des outils d'évaluation des contenus de programmes éducatifs et les perceptions et croyances quant aux défis de l'éducation en prison (Perreault et Meilleur, 2015, p. 56).

Étant donné le rôle qu'elle a joué dans la genèse de notre propre projet, les conclusions de Perreault et Meilleur méritent d'être citées *in extenso* :

L'analyse nous permet d'affirmer que l'éducation en milieu carcéral est davantage négociée comme un privilège, bien que les discours des différents groupes

professionnels soient extrêmement nuancés dans la manière de l'exprimer. [...] L'accès aux activités et aux formations est donc confronté à l'application d'un principe de double contrainte sur le contrevenant : s'il ne se comporte pas bien, il ne pourra démontrer sa bonne volonté à se réinsérer. Ce principe de double contrainte est perçu comme étant présent dans tous les établissements de détention, mais semble prendre moins d'envergure là où les directions d'établissements valorisent davantage l'éducation. (Perreault et Meilleur, 2015, p. 71-72)

Les auteurs soulignent toutefois une limite importante de leur étude. En effet, les perceptions et les opinions des clientèles ciblées par des mesures éducatives n'ont pu être sondées. Selon Perreault et Meilleur, ces données supplémentaires auraient permis d'offrir un portrait différent, peut-être plus nuancé, que celui qui se dégage des données recueillies auprès des différents groupes professionnels (Perreault et Meilleur, 2015, p. 53). C'est d'ailleurs pour répondre à cette limite que notre projet se concentre sur l'expérience et la perspective des apprenant·e·s.

4.4 Sur les meilleures pratiques de réinsertion

Les conclusions de la revue de littérature de Lalande sur les meilleures pratiques de réinsertion sociale et d'une comparaison entre les pratiques des États-Unis et de la Scandinavie sont très intéressantes pour le présent projet (Lalande, 2019). Aux termes de sa revue de littérature, l'auteur conclut que :

À la lumière de ce que nous avons vu dans la présente revue de littérature, il est important de préciser que la pertinence du choix des Services correctionnels dans la réinsertion sociale des personnes qui leur sont confiées pouvait difficilement être remise en question. En revanche, quant aux moyens de soutenir et d'accompagner le processus de réinsertion sociale des personnes contrevenantes et de prévenir la récidive, l'état des connaissances sur l'efficacité et l'efficience des approches possibles est encore à parfaire pour les Services correctionnels. (Lalande, 2019, p. 159).

Selon Arbour , qui ont étudié la participation à ces programmes et les effets sur la récidive dans trois établissements de détention provinciaux : Montréal, Saint-Jérôme et Québec, la participation à tout programme de réinsertion sociale amène un taux de récidive nettement plus bas, particulièrement en ce qui concerne les programmes d'employabilité et ceux liés à des problématiques spécifiques (Arbour *et al.*, 2019).

4.5 Limites de la recherche au Québec

À la lueur des études repérées au Québec, force est de constater que le champ d'études sur l'éducation en prison dans le réseau provincial est assez peu documenté. Les études sur les mesures de réinsertion sociale existantes se consacrent surtout à leurs effets sur la diminution de la récidive et non pas à l'ensemble de leurs effets. Lorsque l'impact de l'éducation en prison dans le réseau provincial est documenté, c'est par des données quantitatives sur les effets des programmes sur la récidive, des données qualitatives sur la perception des différents intervenants et professionnels ou encore sur l'implantation de programmes spécifiques. Le sens et les effets des programmes d'éducation en prison du point de vue des participant·e·s sont donc absents du corpus de connaissance. Néanmoins, ce point de vue est fort pertinent à plusieurs égards, que ce soit pour comprendre l'apport de ces programmes pour les participant·e·s, leurs motivations à participer, les effets de ceux-ci sur leur quotidien de détention et sur leurs aspirations, etc. C'est exactement ce que nous proposons.

Notre projet s'inscrit ainsi dans la continuité de la recherche exploratoire de Perreault et Meilleur (2015) en donnant suite à une de ses recommandations qui proposaient de réaliser une étude empirique auprès de personnes détenues et ex-détenues sur l'impact de l'éducation en prison eu égard à la réinsertion sociale et professionnelle ainsi que sur le climat carcéral. Il vient aussi combler deux limites de la littérature actuelle en apportant un regard qualitatif, offrant une perspective plus large et plus holistique sur l'éducation dans les prisons du réseau carcéral du Québec.

Avant d'aller plus avant dans la présentation de notre projet de recherche, nous ajoutons au traditionnel chapitre de revue de la littérature ce que nous appelons une revue de l'expérience. Ce chapitre sera premièrement l'occasion de poser notre projet dans le cadre d'une démarche d'innovation sociale avec différents partenaires communautaires et institutionnels. Nous décrirons ensuite notre collaboration avec des personnes qui ont fait l'expérience de l'éducation en prison comme apprenantes et qui nous ont aidés lors des phases initiales du projet.

Revue de l'expérience des partenaires et des experts terrain

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, notre projet de recherche se place dans une démarche d'innovation sociale durant laquelle différents acteurs et actrices des milieux de pratique concernés par notre recherche ont contribué à l'élaboration et la conduite du projet. En plus de travailler avec des partenaires du milieu, nous avons aussi rencontré huit personnes qui avaient fait l'expérience de l'éducation en prison plus tôt dans leur vie et qui sont maintenant en processus de réinsertion sociale. Cette collaboration avec nos partenaires institutionnels et communautaires ainsi qu'avec des personnes qui ont vécu l'expérience de l'éducation en prison en tant qu'apprenant-e-s a des implications que nous devons décrire avant d'aller plus loin. C'est pourquoi nous ajoutons aux traditionnels chapitres de revue de la littérature et méthodologie une synthèse de ces aspects particuliers de notre projet.

1. L'innovation sociale au service de l'éducation en prison

Nous l'avons déjà dit, la Chaire UNESCO de recherche appliquée *pour* l'éducation ne prétend pas produire des recherches « neutres » sur l'éducation en prison. L'objectif principal de la Chaire est de mieux comprendre les différentes dimensions de l'éducation en prison pour améliorer les services et promouvoir le droit à l'éducation des personnes incarcérées. Dans le cadre du projet « Sens et effets », nous sommes partis du principe qu'il faut bien comprendre les milieux de pratique pour les améliorer et qu'il faut s'appuyer sur les savoirs et les connaissances expérientiels des acteur-ric-e-s de ces milieux. Il fallait donc impliquer des personnes qui travaillent dans les milieux concernés par notre objet de recherche, et c'est pour cette raison que nous avons décidé de placer notre projet dans une démarche d'innovation sociale.

L'innovation sociale consiste en deux choses : soit on trouve des solutions nouvelles pour faire face à un problème social existant et non résolu, soit on trouve de nouvelles solutions pour faire face à de nouveaux problèmes sociaux (Réseau québécois en innovation sociale, s. d.). La recherche et l'innovation deviennent « sociales » quand une communauté de pratique et des équipes de recherche collaborent pour circonscrire des

problèmes et des besoins et identifier des solutions innovantes. Alors qu’une recherche standard peut se contenter de s’appuyer sur la littérature scientifique et d’autres sources de connaissances académiques, une recherche en innovation sociale se doit de mobiliser une diversité de connaissances et de compétences afin « de multiplier les angles de vue d’une problématique par le regroupement et l’interaction d’acteurs provenant de divers secteurs et domaines d’intervention », ce qui facilite l’élaboration de nouvelles connaissances sur le milieu (Réseau québécois en innovation sociale, s. d.). Ce procédé de recherche permet aussi de faciliter les contacts entre les milieux de pratique et les équipes de recherche afin de rapetisser le fossé qui existe parfois entre la théorie et la pratique. Ceci permet, en principe, aux différents milieux de pratique d’intégrer plus facilement les résultats de la recherche à leurs activités puisque la volonté d’arrimer la recherche et la pratique est au cœur du processus pendant toute la durée du projet.

2. Collaboration avec des partenaires communautaires et institutionnels

Le projet s’est réalisé en partenariat avec plusieurs acteurs et institutions qui sont au centre des programmes d’éducation en prison¹⁹ :

- Centre de formation générale des adultes de la Rivière-du-Nord (CFGARN)
 - Le CFGARN, intégré au Centre de service scolaire de la Rivière-du-Nord, est responsable de la formation générale des adultes incarcérés à l’Établissement de détention provincial de Saint-Jérôme. Il œuvre donc en éducation formelle.
- Continuité-Famille auprès des détenus (CFAD).
 - CFAD est un organisme communautaire qui vient en aide aux femmes incarcérées et à leurs proches. Il offre notamment des formations en compétences parentales avec les mères incarcérées et chapeaute d’autres activités d’accompagnement et d’apprentissage. CFAD œuvre donc en éducation non formelle.
- Exéko
 - Exéko est un organisme qui travaille au service de l’inclusion sociale, notamment en menant des activités de médiations culturelles, sociales, intellectuelles et interculturelles avec des groupes en situation ou à risque d’itinérance, à faible revenu, en décrochage scolaire, autochtones, racisés, de nouveaux arrivants et nouvelles arrivantes, et neuroatypiques. Il promeut une approche inspirée de l’innovation sociale. Exéko s’intéresse

¹⁹ Les descriptions suivantes sont inspirées ou tirées directement des sites web des organismes partenaires.

à la question de l'éducation en prison parce qu'une partie des populations qui fréquentent ses activités ont été incarcérées ou sont à risque de le devenir. L'organisme a aussi mené des activités en prison dans le passé.

- Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA)
 - L'ICÉA a pour but la promotion et l'exercice du droit des adultes à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie, ainsi que l'adoption et le développement d'un modèle démocratique de formation continue. Elle défend le droit à l'éducation de tous les adultes, y compris des personnes incarcérées.
- Ministère de la Sécurité Publique (MSP)
 - Le MSP est responsable des services correctionnels et des établissements de détention de juridiction provinciale sur le territoire québécois. Les services correctionnels ont pour mission de protéger la société en aidant les personnes contrevenantes à devenir des « citoyens respectueux des lois tout en exerçant sur elles un contrôle raisonnable, sécuritaire et humain » (Loi sur le système correctionnel du Québec, 2007, Art. 1).
- OPEX 82
 - OPEX 82 est un organisme communautaire qui aide les personnes judiciairisées et incarcérées à réussir leur intégration en emploi. Il offre de l'accompagnement et de la formation qualifiante aux personnes incarcérées et de l'accompagnement lors de la sortie. OPEX 82 œuvre donc en éducation non formelle.
- Société de criminologie du Québec
 - La Société de criminologie du Québec « est un organisme à but non lucratif qui se veut au carrefour de la recherche scientifique, de la pratique professionnelle et de l'action communautaire en matière de justice pénale. » Elle contribue au projet pour favoriser son rayonnement et contribue par sa connaissance du réseau judiciaire et carcéral québécois.

Comme nous l'avons évoqué plus tôt, nous n'avons jamais eu l'intention de faire une recherche « neutre » et « objective », même si nous avons approché la problématique avec la rigueur propre aux sciences sociales. Il est donc important de noter que ces partenaires, qui ont appuyé notre projet pour des raisons différentes, l'ont fait surtout parce qu'ils partagent tous la conviction que l'éducation en prison est importante et qu'elle doit être améliorée. En participant au projet, ils espéraient aussi que nos résultats leur permettent d'identifier les pratiques qui sont perçues favorablement par les apprenant·e·s et celles qui ne sont pas appréciées ; de mieux comprendre les motivations

et les effets de la participation ; de connaître les conditions favorables à la persévérance ainsi que les obstacles pouvant amener à un abandon et d'orienter les programmes en fonction des besoins et des aspirations des apprenant·e·s. Il s'agit donc, en quelque sorte, d'un échange de bons procédés. Ils nous partagent des connaissances qui contribuent à notre projet de recherche, et nous leur fournissons des données et une analyse qui les aident dans leurs pratiques.

Pour que cette collaboration fonctionne, il fallait que nous comprenions bien les besoins et les intérêts des partenaires. Nous les avons donc rencontrés à cinq reprises pour présenter le projet tel que nous le concevions, discuter de leurs besoins et de leurs préoccupations en lien avec le projet, présenter l'avancement des travaux et recevoir leurs commentaires et leurs suggestions sur différentes questions méthodologiques, analytiques ou organisationnelles. Dans ce qui suit, nous décrirons sommairement les faits saillants de ces rencontres.

Les partenaires ont d'abord exprimé le souhait de connaître le point de vue des apprenant·e·s incarcéré·e·s sur différents aspects, qui font échos à la littérature scientifique présentée au chapitre précédent :

- Accessibilité et adéquation de l'offre de formation selon les besoins des personnes incarcérées
- Motivations à participer à un programme d'éducation
- Relations professeurs-étudiants
- Effet de la durée des peines sur la participation
- Facteurs qui favorisent ou qui nuisent à la participation et à la persévérance
- Effets sur l'identité des personnes incarcérées
- Effets généraux de la participation à des programmes d'éducation
- Reconnaissance des compétences génériques
- Rapport à l'éducation
- Discrimination, différenciation, etc.

Il faut donc noter que les questions que nous avons posées à nos répondant·e·s sont inspirées autant par notre revue de la littérature scientifique que par les besoins exprimés par nos partenaires lors des rencontres préterrain.

Travailler de concert avec des partenaires dans le cadre d'innovation sociale a aussi impliqué que la diffusion des résultats soit adaptée à leurs besoins, certains souhaitant un rapport de recherche exhaustif, d'autres étant plus intéressés sur des aspects précis et d'autres souhaitant un rapport synthétique des faits saillants et des recommandations. La diffusion des résultats de recherche se déclinera donc sous plusieurs formes.

* * *

Nous ne dresserons pas ici l'inventaire de toutes les questions ou problématiques soulevées par nos partenaires, mais nous présenterons trois exemples qui illustrent bien, selon nous, notre partenariat de recherche.

Les représentants d'OPEX 82, qui travaillent en employabilité, se demandaient, par exemple, si les personnes incarcérées privilégiaient la formation générale ou des formations qui mèneraient plus directement à un emploi. D'autres intervenants nous ont dit avoir l'impression, sans vraiment pouvoir le prouver, que l'éducation des personnes incarcérées est un facteur de protection, durant le séjour, puisqu'elle réduirait les risques de mauvais comportements et à la sortie, puisqu'elle favoriserait la réinsertion sociale. Ce questionnement est parfaitement en phase avec la littérature et nous avons donc tenté de connaître le point de vue des personnes détenues apprenantes sur ce sujet.

Un autre partenaire a souligné l'importance du concept de « *self-efficacy* » pour mesurer l'impact de l'éducation dans la vie des personnes incarcérées. Théorisée par le psychologue Bandura, la notion d'auto-efficacité décrit la croyance qu'une personne a quand elle pense être capable de faire quelque chose (Bandura, 1977). Notre partenaire nous a expliqué que le fait de se croire capable de réussir ce qu'on entreprend doit toujours être compris en parallèle avec la croyance que notre réussite va donner quelque chose. Il nous a donc encouragés à questionner nos répondant-e-s de manière à évaluer autant leur sentiment d'auto-efficacité que le sentiment que la formation allait servir à quelque chose. Ici, nous avons un bel exemple de partage de connaissance, puisque cette notion n'est pas discutée dans la littérature que nous avons consultée avant nos rencontres avec nos partenaires.

3. Travailler avec des experts terrain

Avant même de compléter nos recherches préliminaires et d’entrer sur le terrain, nous avons recruté, avec l’aide des partenaires du projet, huit personnes ayant été détenues dans le réseau de détention provincial et ayant participé à des programmes de formation. Nous avons choisi de les considérer comme des experts terrain, c’est-à-dire des personnes qui ont une connaissance expérientielle riche du milieu que nous allions bientôt visiter. Dans ce qui suit, nous expliquons les raisons qui nous ont poussés à ajouter cette étape à notre projet de recherche, décrivons ces rencontres et les données que nous y avons recueillies, et discutons des avantages de travailler ainsi.

Initialement, nous avions l’intention de travailler avec un comité constitué de personnes ex-détenues qui auraient eu pour mandat de nous partager leurs propres réflexions *a posteriori* sur le sens et les effets de l’éducation en prison. Ce faisant, nous poursuivions deux objectifs. Premièrement, ce comité nous fournirait des données permettant de trianguler les résultats obtenus auprès de nos répondant·e·s éventuell·e·s, c’est-à-dire d’augmenter la fiabilité d’une recherche en ajoutant une autre perspective ou un autre point de vue. Enfin, nous voulions inscrire notre projet dans le courant de la recherche participative qui vise à impliquer directement les sujets de la recherche dans l’organisation de la collecte de données et l’analyse des résultats (Bergold et Thomas, 2012 ; Bisson et Lemieux, 2013 ; Cornwall et Jewkes, 1995 ; Godrie et Heck, 2018 ; McTaggart, 1997). Puisqu’une participation active et soutenue de personnes incarcérées n’aurait pas été logistiquement possible, notamment parce que les contacts entre les personnes incarcérées et les gens de l’extérieur sont fortement limités, nous jugions que le recrutement de personnes ex-détenues respectait quand même les principes sous-jacents de la recherche participative, que nous expliciterons sous peu.

Finalement, nous avons dû nous résoudre à faire des rencontres individuelles, principalement pour deux raisons. Premièrement, nous avons réalisé que plusieurs personnes ex-détenues ont des conditions de remises en liberté qui les empêchent de côtoyer des personnes qui ont un dossier criminel, ce qui rend la réunion de plusieurs personnes ex-détenues pratiquement impossible. Ensuite, nous avons réalisé qu’un tel

comité n'aurait pas permis de maintenir la confidentialité et l'anonymat de personnes potentiellement vulnérables, un risque que nous ne voulions pas imposer à nos répondant·e·s.

Ces personnes ont été recrutées avec l'aide d'organismes qui les soutiennent pour leur réinsertion sociale. Nous avons demandé aux organismes de nous aider à trouver des personnes ayant participé à des programmes d'éducation (formelle ou non) lors d'une période d'incarcération au provincial. Nous avons expliqué que ces personnes allaient être considérées comme des experts terrain, c'est-à-dire des personnes-ressources pouvant contribuer par le partage de leurs connaissances et de leurs expériences à l'avancement des connaissances sur l'éducation en prison. Nous offrions une compensation de 50 \$ par rencontre afin de reconnaître la valeur de leur expertise et compenser le temps passé avec nous. Nous prévoyions, au départ, quatre rencontres sur une période de deux ans. Le recrutement s'est fait sur la base de l'intérêt des personnes à participer à ce projet. Le seul critère de sélection était d'avoir participé à des programmes d'éducation formelle ou non formelle durant une peine de détention au provincial, mais nous avons tout de même eu le souci d'avoir une diversité de genre parmi nos experts.

Nous avons ainsi recruté huit personnes auxquels aux profils variés : hommes ou femmes, d'une deuxième année du primaire à des diplômes d'éducation supérieure, d'un seul épisode de détention à plusieurs et parfois même dans le réseau fédéral, participation à des programmes d'éducation variés. Le tableau qui suit présente les caractéristiques de ces personnes (à noter que les noms sont fictifs).

La première rencontre avec les experts terrain s'est déroulée comme un entretien semi-dirigé classique construit autour d'un schéma d'entretien thématique inspiré par notre revue de la littérature et des préoccupations des partenaires (voir le schéma d'entretien utilisé en annexe III). Cette première discussion a permis de faire connaissance, de discuter du sens et des effets de l'éducation en prison avec un regard réflexif, de tester nos propres intuitions sur l'éducation en prison et de discuter des questions du schéma d'entretien et de l'opérationnalisation de la collecte de données.

Tableau 1 Informations sur les experts terrain

Pseudonyme	Scolarité antérieure	Expérience carcérale	Programmes d'éducation suivis	Situation actuelle
Mathieu ²⁰	Début secondaire.	Non divulgué	Test de développement général (TDG), français et secondaire 2, programme d'intégration sociale	Poursuit son DEP en Charpenterie-menuiserie.
Alex	Secondaire 4 incomplet	Plusieurs expériences dans divers établissements de détention provinciaux	Connaissances personnelles, français secondaire 5, mathématique 536	En démarche de reconnaissance des acquis pour obtenir son DEP. Il travaille comme mécanicien dans un garage.
Christiane	Études supérieures en comptabilité	Expériences dans un établissement de détention provincial et dans une prison fédérale	Cours de budget	En maison de transition et projette de faire une réorientation professionnelle en reconnaissance des acquis en techniques de travail social.
Sarah	Très faible niveau scolaire, impossible à déterminer lors des tests	Expériences dans un établissement de détention provincial et dans une prison fédérale	Cours de secondaire 3 amorcés au provincial et terminés au fédéral. RCR et TDG au fédéral	En maison de transition, elle a intégré récemment un emploi à la ville de Montréal en salubrité. Projette d'aller étudier en hôtellerie.
Martin	Très faible niveau scolaire, impossible à déterminer lors des tests	Non divulgué	TDG, ASP Construction, santé-sécurité, salubrité alimentaire, DES.	Il a réalisé son rêve de devenir camionneur, projette de devenir agent d'immeuble.
Benoît	Secondaire 2	Expériences dans plusieurs établissements de détention provinciaux et dans des prisons fédérales	Au fédéral : a terminé son secondaire et débuté le Cégep. Au provincial : zoothérapie, chauffeur de chariot élévateur, Boussole, responsable de la bibliothèque et de l'école	Il a terminé le Cégep après sa sortie. Travaille maintenant comme contremaître.
Sylvain	Secondaire 4 incomplet	Plusieurs expériences dans divers établissements de détention provinciaux	Poterie, informatique, relations interpersonnelles, distribution à la bibliothèque	Sans-emploi actuellement en raison de la difficulté d'insertion liée à son statut d'ex-détenu.
Dario	DEC en aéronautique	Expérience unique et de courte durée dans 2 établissements de détention provinciaux	Cours de signalisation. Informatique, Cours de préparation à la sortie	Il travaille comme inspecteur depuis 3 ans dans son domaine de formation antérieure.

²⁰ Afin de préserver la confidentialité, les noms sont fictifs.

avec les huit experts terrain. Ces rencontres ont été enregistrées et retranscrites et leur contenu a été analysé pour dégager certaines tendances sur le sens et les effets de la participation à des programmes d'éducation en prison. L'idée ici était de se faire la main avant d'entrer sur le terrain et d'identifier des éléments qui n'auraient pas transparu dans les connaissances issues de la littérature.

Une seconde rencontre individuelle a eu lieu avec six des personnes rencontrées initialement et nous a permis de valider le protocole de recrutement et le schéma d'entretien pour la collecte de données auprès d'apprenant·e·s incarcéré·e·s.²¹ Les experts nous ont indiqué, par exemple, quels thèmes étaient essentiels et quels thèmes étaient superflus. Ils nous ont recommandé d'abandonner certaines formulations qui pourraient ne pas être comprises ou qui pourraient troubler les personnes incarcérées. Par exemple, une question sur les effets de l'éducation sur la vie après la prison — « Pensez-vous que votre participation à des programmes d'éducation en prison améliore les chances que vous redeveniez un citoyen respectueux des lois? » — a été jugée biaisée et tendancieuse pas tous nos experts et nous l'avons retirée du schéma final. Ils nous ont finalement conseillé sur l'attitude à adopter autant lors du recrutement que lors de l'entretien. On nous a, par exemple, recommandé de mettre l'accent sur le fait que notre objectif était d'améliorer les services et de ne pas mettre l'accent sur le passé criminel des participant·e·s. Il est aussi intéressant de noter que c'est un expert terrain qui nous a recommandé de mentionner sur l'affiche de recrutement que le projet avait été conçu avec l'aide d'ex-détenus.

Une troisième rencontre individuelle avec les experts terrain était prévue pour présenter les résultats préliminaires de la recherche. Cependant, puisqu'il s'était écoulé presque deux ans (délai dû à la pandémie de COVID-19), nous n'avons réussi qu'à présenter les résultats préliminaires à une seule personne, les autres ayant changé de numéro de téléphone ou ne donnant pas suite à nos courriels ou à nos messages. Nous reviendrons sur cet écueil dans le dernier chapitre. Nous avons prévu une dernière

²¹ Deux des personnes initialement rencontrées n'ont pas retourné nos appels.

rencontre individuelle pour leur présenter le produit final et les remercier pour leur contribution. Cependant, la relance n'a pas été plus fructueuse.

3.1 Pourquoi travailler avec des personnes ex-détenues?

Au départ, le choix de recruter ces personnes et de les considérer comme des experts terrain s'appuyait sur trois ensembles de considérations. Premièrement, au niveau pratique, nous considérions que ces personnes possédaient une connaissance du terrain que nous n'avions pas et qui pourrait être utile pour l'opérationnalisation de notre collecte de données, notamment pour nous préparer à l'attitude à adopter avec des personnes incarcérées. Deuxièmement, sur le plan épistémique, c'est-à-dire sur le plan des réflexions sur ce qu'est la connaissance en général et sur ce qui fait qu'une connaissance puisse être citée ou non dans le cadre d'une démarche scientifique, nous faisions le pari que nos échanges avec ces personnes nous donneraient accès à des connaissances et des expériences auxquelles nous n'aurions pas eu accès si nous nous étions limités à la littérature scientifique. Inspirés par notre partenaire Exéko qui opère à partir d'un postulat de l'égalité des intelligences, nous voulions bénéficier de l'intelligence de personnes qui avaient vécu le genre d'expériences que nous allions étudier et qui avaient le recul nécessaire pour comprendre leur sens et leurs effets. Nous pensions que cette perspective avait le potentiel de nous ouvrir à des questionnements ou des thèmes que des experts scientifiques n'auraient pas envisagés. Enfin, c'est dans une perspective d'*empowerment* que nous avons choisi de les désigner comme des « experts terrain. », un titre qui permet de valoriser leur expérience et leur contribution au projet. En les nommant ainsi, nous ne voulons pas suggérer que ces personnes sont des « expertes » au sens usuel du terme et que leurs connaissances puissent être substituées aux connaissances dégagées par la communauté scientifique. Nous pensons simplement que le fait d'avoir fait l'expérience directe de notre objet d'étude ainsi que le recul du temps confère à ces personnes une réelle expertise que des connaissances livresques n'auraient jamais pu nous apporter. En reconnaissant explicitement la pertinence de la voix de ces personnes en processus de réinsertion sociale, nous avons fait le choix de valoriser des personnes qui font encore partie d'une population marginalisée et stigmatisée.

En bref, le contenu des entretiens initiaux menés avec les experts terrain et leurs commentaires subséquents sur nos outils de collectes de données nous auront permis de trianguler nos résultats et d’apporter un éclairage significatif aux données recueillies auprès des personnes que nous avons rencontrées durant le terrain. Nous avons par exemple saisi que la notion de « programmes » était très imprécise dans le discours des experts, puisque l’expression « les programmes » désignait non pas les « programmes d’éducation », mais plutôt l’ensemble des activités offertes par le système carcéral, y compris les programmes d’interventions criminologiques. Nous avons donc pu ajuster notre discours pour que nos répondant·e·s comprennent que nous nous intéressions seulement aux programmes d’éducation formelle et non formelle et non pas à l’ensemble des « programmes » offerts en prison.

3.2 Une volonté de contribuer à l’amélioration des services

Ces personnes ont accepté de participer à notre projet afin de contribuer à l’amélioration des conditions de détention ainsi que pour améliorer les services et l’offre éducationnels, pour faire connaître à la société les conditions de détention et pour témoigner de l’importance des programmes et de l’immense différence entre l’offre de programmes au fédéral et celle au provincial. Finalement, certains ont vu dans ce projet l’opportunité de faire avancer les connaissances, ce pour quoi ils nous ont dit ressentir beaucoup de fierté.

Ces rencontres nous ont permis de juxtaposer le témoignage des experts terrain sur le sens et sur les effets de programmes d’éducation en prison et les connaissances recueillies dans la littérature. Ces données représentent en effet un bassin de connaissances qui apportaient un éclairage unique et intéressant pour la suite de notre recherche, autour des thèmes suivants : l’offre et l’accessibilité aux programmes, les motivations de la participation à des programmes d’éducation, la perception de l’espace scolaire, les effets de la participation à des programmes d’éducation et les suggestions pour améliorer les programmes.

3.3 Une offre de programmes appréciée, mais insuffisante et difficile d'accès

Les personnes rencontrées ont toutes souligné l'importance et les effets positifs de l'éducation en prison, insistant néanmoins sur le fait que l'offre de cours n'est pas suffisante et que l'accès aux formations est trop difficile. Bon an mal an, la période de détention moyenne dans les établissements de détention provinciaux est d'environ 60 jours. L'accès aux programmes d'éducation varie selon les établissements, selon le moment de l'année et selon la durée de la peine.

Les besoins de formation des personnes rencontrées n'ont pas toujours été évalués et les évaluations qui ont eu lieu étaient sommaires selon les dires des experts terrain. Plusieurs auraient voulu avoir accès à plus de formations qualifiantes, c'est-à-dire des programmes qui permettraient d'obtenir plus facilement un emploi. En effet, la brièveté de la sentence exclut d'emblée certains programmes de l'offre globale de formation (Lalande 2019). Ce constat fait écho aux témoignages des experts terrain qui revendiquent pour cette raison l'accès à ces programmes pour les personnes prévenues, qui sont parfois incarcérées très longtemps. Plusieurs personnes expertes ont souligné que les transferts entre établissements ou dans d'autres secteurs à sécurité plus élevée mettent bien souvent un terme à la participation à des programmes, puisque l'offre varie d'un établissement à l'autre, et il ne semble pas y avoir de dispositif pour assurer la continuité de la formation.

3.4 Le désir de changer de vie comme source première de motivation

Selon les experts terrain, le processus de réinsertion sociale s'amorce avant tout par une décision personnelle initiale, celle de se « prendre en main », principal moteur de cheminement de certains, tant en prison que depuis la sortie. L'éducation, dans ce contexte, est présentée comme un moyen pour changer sans être la cause du changement.

L'allocation offerte pour participer à des programmes de formation est aussi un facteur de motivation important. Cette allocation est payée par le Fonds de soutien à la réinsertion sociale (FSRS) de chaque établissement de détention, dont le mandat est de générer des revenus autonomes pour financer les programmes d'activités qu'il met sur

piéd annuellement. Chaque FSRS fixe, selon sa capacité de payer, l'allocation qu'il verse aux personnes incarcérées. Dans les établissements qui nous concernent, cette allocation est de 4\$ par jour auquel on ajoute 5\$ si la personne s'est présentée durant les 5 jours pour un total de 25\$ par semaine.²² Pour bien comprendre la valeur de cette allocation dans le contexte carcéral, il est important de noter que les personnes qui travaillent durant leur période d'incarcération, à la buanderie ou en cuisine, par exemple, ont un salaire d'environ 4\$ de l'heure. Ce salaire est évidemment beaucoup plus élevé que l'allocation pour étudier. Certains des experts nous ont cependant dit que l'impact de la différence entre le salaire qu'on peut gagner en travaillant et cette allocation pourrait être mitigé par le fait que l'éducation formelle puisse contribuer à une meilleure réinsertion socioprofessionnelle. Le désir de mieux faire passer le temps a également été évoqué par plusieurs.

Il existe toutefois des freins à la motivation. Le manque d'aspiration claire ou le fait de ne pas comprendre l'utilité de la formation sont des freins majeurs à la persévérance. Les difficultés d'apprentissage qui affectent l'estime de soi peuvent aussi constituer des obstacles à la persévérance, tout comme la toxicomanie et la surmédication.

3.5 Perception de l'espace scolaire et rôle des professionnels : un aspect déterminant de l'effet positif des programmes d'éducation

Au chapitre précédent, nous avons noté que Szifris et al. suggèrent que l'espace scolaire constitue un « safe space » et que cela est un facteur important de la réussite de ces programmes (Szifris *et al.*, 2018). Les témoignages des experts terrain ont confirmé l'importance d'explorer cette hypothèse avec nos répondant·e·s. Les experts nous ont présenté l'école comme un lieu agréable, priorisant le statut d'apprenant plutôt que celui de prisonnier. Cependant, contrairement à ce qu'on peut trouver dans la littérature (Binda et al., 2020, p. 259; Curtis et al., 2021; Evans et al., 2018a; Szifris et al., 2018), le rôle de l'éducation comme un contexte de socialisation significatif ou positif restait à prouver, puisque les experts rencontrés n'ont pas noté la création d'une « communauté »

²² La formule est similaire à Hull, même si, lors de notre passage, les activités d'éducation étaient offertes aux différents secteurs en alternance, un jour sur deux.

parmi le groupe d'étudiant·e·s et semblaient même surpris·e·s d'entendre que c'était une possibilité.

D'autres études soulignent l'importance du personnel dans la réinsertion sociale des personnes détenues (Arbour *et al.*, 2019 ; Lalande, 2019) et montrant comment l'effet positif des intervenant·e·s professionnels contribue largement à la participation des détenu·e·s dans les programmes d'éducation. Sur ce point, les experts s'entendent : le rapport aux enseignant·e·s et aux formateur·e·s est positif et significatif. Ces relations incarnent pour plusieurs le côté humain de la prison. La grande majorité de nos experts a d'ailleurs mentionné l'importance des professeur·e·s dans leur cheminement grâce à leur disponibilité, leur soutien, leurs encouragements, leur encadrement.

3.6 Effets positifs multiples de la participation à des programmes

Nous avons vu au chapitre précédent que la littérature documente plusieurs effets positifs de la participation à des programmes d'éducation. Les experts terrain appuient la plupart de ces constats, mais mentionnent d'autres effets qui se regroupent autour de trois grands thèmes : le quotidien en détention, l'estime de soi et le sentiment de compétence, de même que l'utilité en regard de la situation actuelle.

a) Effet sur le quotidien en détention

Au sujet des effets sur la détention elle-même, il y a une quasi-unanimité. La participation à une formation, quelle qu'elle soit, permet de sortir de sa cellule, de se donner une routine ou de se changer les idées. Le fait de pouvoir voir d'autres détenus est également apprécié. Plusieurs soulignent que de participer à des programmes agit comme prévention sur des comportements déviants : cela évite de faire des actions illégales, favorise la diminution ou l'arrêt de la consommation, aide à se « tenir tranquille ». Enfin, la rémunération offerte pour la participation aux programmes d'éducation contribue à améliorer les conditions de détention.

b) Estime de soi et sentiment de compétence

Plusieurs notent un effet positif sur leur estime de soi et sur leur sentiment de compétence. Ils et elles ont appris à persévérer malgré les difficultés et en retirent

beaucoup de fierté. Le fait de réaliser qu'ils et qu'elles sont capables de réussir, alors qu'ils et elles n'avaient jamais réussi auparavant, leur a donné un sentiment de compétence qui les a poussés à poursuivre leur cheminement. Le changement de statut de détenu·e à étudiant·e joue aussi favorablement sur l'estime de soi. Enfin, pour certain·e-s, la participation à des programmes d'éducation a permis une meilleure connaissance de soi, notamment par le biais de l'encadrement des professeur·e-s.

c) Utilité en regard de la situation actuelle : contribution à la réinsertion

Plusieurs experts terrain abordent les effets positifs de l'éducation en prison, une fois la détention terminée. Grâce aux programmes suivis, certains ont pu poursuivre leur formation. La possibilité d'ajouter des éléments au CV est aussi soulevée comme étant positive. On nomme aussi le fait d'accéder à un emploi grâce aux formations en prison comme facteur qui permet d'éviter de se tourner vers des activités criminelles. Ces réflexions trouvent un écho dans la littérature sur l'éducation en prison qui montre que les programmes de réhabilitation, notamment les programmes d'éducation et de formation professionnelle (*vocational training*), ont un impact significatif sur l'employabilité et la récidive (Bozick et al., 2018; L. M. Davis et al., 2013; Wilson et al., 2000a).

À cet égard, le soutien d'un·e professionnel·e à l'extérieur de la prison semble très important. Les experts terrain qui poursuivaient leur formation à l'extérieur ont tous souligné l'importance de l'accompagnement et de l'encadrement des agent·e-s de probation ou des partenaires éducatifs. Certains s'indignaient d'ailleurs que ce type de service ne soit pas offert à toutes les personnes qui sortent de prison.

3.7 Suggestions pour améliorer l'offre et la qualité des programmes d'éducation

Les personnes rencontrées regorgent de propositions pour améliorer les programmes d'éducation en prison. Pour améliorer l'accès aux programmes, nos experts terrain recommandent une évaluation efficace des besoins éducatifs au début de la sentence, un accès priorisé et une offre bonifiée de formations qualifiantes, menant à un emploi. Pour les conditions de formation, un soutien psychosocial devrait être plus présent pour les participant·e-s. On devrait aussi ajouter un local dans les secteurs pour

pouvoir étudier et faire ses devoirs. Les experts terrain proposent également d’assurer la continuité de la formation lors des transferts et d’offrir aux prévenu·e·s²³ la possibilité de participer aux formations. Enfin, à la sortie, il est souhaitable selon eux d’assurer un suivi, de créer des ponts vers des formations extérieures et de conclure des ententes avec des entreprises afin de favoriser l’insertion en emploi.

Conclusion

Voici, pour conclure ce chapitre, une réflexion sommaire sur l’apport des rencontres avec partenaires et des entretiens avec les experts terrain. Premièrement, recueillir leur témoignage nous a résolument permis d’accroître la connaissance de notre objet de recherche. En nous appuyant sur leurs connaissances, sur leur expérience et sur leur regard réflexif, nous avons mieux compris la réalité vécue par nos futur·e·s répondant·e·s, assurant une meilleure préparation pour la réalisation des entrevues sur le terrain. Ensuite, ces rencontres ont fait écho à plusieurs éléments de la littérature scientifique sur le sujet.

Sur le plan pratique, nous constatons aussi des effets positifs sur notre préparation pour le terrain. En effet, lors d’une démarche qualitative, il est crucial de créer rapidement un lien de confiance lors des entretiens. La spécificité de la population avec qui nous désirons discuter — des personnes marginalisées qui sont privées de liberté — fait en sorte que ce lien de confiance est d’autant plus important. La rétroaction des experts terrain concernant notre approche nous a permis de valider celle-ci et de connaître les attitudes d’écoute et de bienveillance à promouvoir lors du recrutement des participants et durant les entretiens, soulignant l’importance de les considérer comme des étudiant·e·s plutôt que comme des détenu·e·s. Il est aussi primordial de valoriser leur participation et de refléter aux participant·e·s que leurs propos pourront servir à améliorer les choses.

²³ Une personne prévenue est incarcérée dans un établissement de détention dans l’attente de son procès alors qu’une personne détenue est incarcérée après qu’une sentence ait été fixée dans une cour de justice.

Ensuite, ces rencontres ont été d'une grande utilité pour réaliser notre schéma d'entretien, facilitant la sélection des thèmes et précisant leur niveau de pertinence. Le fait que six experts terrain aient également commenté la première version du schéma d'entretien que nous avons utilisé nous a permis de l'améliorer.

Ces entretiens ont également mis en évidence certains défis de représentativité et de recrutement auxquels nous serons confrontés lors des entretiens semi-dirigés. Nous avons par exemple constaté que les experts ne distinguent pas les programmes d'éducation des programmes correctionnels ni l'expérience des programmes d'éducation au fédéral de l'expérience vécue au provincial. De plus, il sera très important de réussir à recruter des participants pour qui la participation à des programmes n'est pas nécessairement positive.

Un autre aspect qu'ont révélé les rencontres avec les experts terrain, et qui a été fort utile lors des entretiens avec les personnes incarcérées, est lié au fait que les intervieweur·e·s ont été exposées à des récits parfois émouvants et chargés d'expériences de vie difficiles. Les témoignages des personnes rencontrées montraient des parcours de résilience et de grande détermination pour surmonter les multiples obstacles liés, d'une part, à un passé difficile marqué par des difficultés scolaires et des comportements criminels, et liés, d'autre part, à leur nouveau statut de prisonnier·e ou d'ex-prisonnier·e. À l'écoute de ces récits, nous avons remarqué l'importance de faire preuve d'empathie, en acceptant de nous laisser toucher par certains éléments, tout en gardant la distance professionnelle requise pour demeurer objectifs. En somme, ces premières rencontres nous ont permis de nous familiariser avec le savoir-faire et le savoir-être nécessaires à une prise de contact rapide, efficace et empathique avec des personnes judiciairisées.

Enfin, plusieurs experts terrain nous ont mentionné retirer un sentiment de fierté en participant à un projet de recherche qui vise à améliorer les programmes d'éducation offerts dans les établissements de détention provinciaux. Plusieurs se sont dits touchés par la démarche de recueillir le point de vue de personnes directement concernées par notre recherche, mais souvent exclues des études. En ce sens, cette approche

méthodologique a pu contribuer à leur redonner du pouvoir et ainsi à favoriser encore plus la réinsertion de certain·e·s d'entre eux et elles.

Méthodologie

Comme nous l'avons noté dans la revue de la littérature, plusieurs études quantitatives mesurent l'impact des différents programmes d'éducation en prison en quantifiant les liens qui existent entre la participation aux programmes et différents facteurs de réinsertion sociale comme le taux de récidives et d'insertion en emploi. Les plus récentes méta-analyses laissent croire que l'éducation en prison contribue aux missions « réinsertives » et « réhabilitatives » du système carcéral en diminuant le taux de récidive des apprenant·e·s, même si l'on y note que la plupart des recherches disponibles sont sujettes au biais de sélection, notamment (Bozick et al., 2018; L. M. Davis et al., 2013).

Nous avons aussi vu quelques auteurs et autrices, comme Nichols, Cleere ou Szifris, qui tentent de pousser l'analyse des effets de l'éducation en prison au-delà de la relation qui lie l'apprentissage en contexte carcéral et la récidive. Leurs études qualitatives se concentrant sur le(s) rôle(s) que peut jouer l'éducation dans le processus plus large de la désistance. Pour ces chercheur·e·s, il est possible de qualifier l'impact ou l'efficacité de l'éducation en prison en démontrant, par exemple, que ces activités peuvent contribuer à l'amélioration de l'estime de soi, à la construction d'un sentiment de compétence, à la création de relations et d'attitudes prosociales et à un ensemble d'autres facteurs qui peuvent contribuer, à terme et collectivement, à faire en sorte qu'une personne délinquante se désiste de ses activités illicites pour de bon. Comme plusieurs personnes qui se placent dans ce courant de pensée, nous pensons que la méthode qualitative est tout à fait indiquée pour broser un portrait large des effets que peut avoir l'éducation en prison sur la vie des apprenant·e·s incarcéré·e·s et sur leur processus de désistance.

Dans ce qui suit, nous définirons en détail l'objet de notre recherche ainsi que les différentes méthodes utilisées pour rapporter la parole et le point de vue d'apprenant·e·s incarcéré·e·s dans des établissements de détention de juridiction provinciale sur le sens et les effets de la participation à des programmes d'éducation en prison. Plus

spécifiquement, comme nous l'avons précisé en introduction, nous poursuivions six objectifs :

- 1 : Mieux connaître les apprenant·e·s au sujet de leur rapport à l'éducation
- 2 : Connaître leur perception quant à leur expérience d'éducation en prison
- 3 : Identifier les effets de la participation à des programmes d'éducation
- 4 : Identifier les facteurs qui facilitent ou qui nuisent à la persévérance
- 5 : Connaître le point de vue des apprenant·e·s sur le droit à l'éducation en prison
- 6 : Identifier des pistes pour améliorer les activités d'éducation

Nous aborderons ensuite quelques particularités de la collecte de données et les enjeux éthiques de la recherche en contexte carcéral. Nous indiquerons finalement certaines des limites de notre méthode.

1. L'objet de recherche

1.1 La population à l'étude

Les critères d'admissibilité pour participer à la recherche étaient les suivants : être incarcéré dans le réseau de détention de juridiction provinciale du Québec et :

- Avoir participé ou participer actuellement à des activités offertes par un organisme communautaire œuvrant en prison (p. ex., Continuité-famille auprès des détenues [CFAD], OPEX 82 ou La Boussole)

ou

- avoir participé ou participer actuellement à des cours offerts par un Centre de services scolaires, et ce, depuis au moins 2 semaines²⁴

Ces critères d'admissibilité ont été modifiés assez rapidement pour faciliter le recrutement dans un contexte pandémique assez difficile. Alors que nous avions initialement l'intention d'exclure les personnes en attente de procès (les « prévenues ») de notre étude parce que ces personnes n'ont pas accès aux programmes d'éducation dans toutes les prisons visées par l'étude et parce que leur réalité nous paraissait trop différente de celle des personnes dites « sentenciées », nous avons finalement éliminé ce critère d'exclusion après avoir constaté sur le terrain que plusieurs personnes prévenues avaient accès aux mêmes programmes, selon les mêmes paramètres que la population

carcérale sentenciée et qu'elles semblaient vivre sensiblement la même expérience. Nous avons aussi dû revoir à la baisse la durée minimale de participation aux programmes. Au départ, nous recherchions des personnes qui participaient à des activités scolaires depuis au moins un mois. Toutefois, considérant que la majorité des personnes incarcérées dans le réseau carcéral du Québec purgent de courtes peines (moyenne d'environ 60 jours) et considérant les aléas liés au contexte pandémique, nous avons choisi d'inclure des personnes qui fréquentaient des programmes depuis au moins deux semaines. Finalement, ces modifications n'ont pas eu beaucoup d'impact, puisque plusieurs personnes qui fréquentaient l'école depuis au moins deux semaines avaient déjà suivi dans le passé d'autres programmes d'éducation lors de précédentes détentions.

1.2 Les établissements de détention ciblés

La recherche s'est déroulée dans cinq établissements de détention :

- Établissement de détention de Hull (hommes)
- Établissement de détention de Laval (femmes)
- Établissement de détention de Montréal (hommes)
- Établissement de détention de Québec (hommes et femmes)
- Établissement de détention de Saint-Jérôme (hommes)

Le choix de ces établissements s'est fait en collaboration avec le ministère de la Sécurité publique. Nous cherchions à avoir une certaine représentativité entre des établissements accueillants des personnes incarcérées de grande taille (Montréal et Québec) et de plus petits établissements (Hull, Saint-Jérôme et Laval). Nous voulions aussi des établissements se situant dans de grands centres urbains et dans des plus petites villes, ainsi que des établissements accueillant exclusivement des hommes (Montréal, Saint-Jérôme, Hull) ou des femmes (Laval) ou un établissement mixte (Québec). L'accès aux établissements a été facilité par des personnes contacts dans chacun des établissements, désignées par le Ministère. La plupart des personnes contacts étaient agentes de probation ou conseillères en milieu carcéral. Ces personnes ont participé au recrutement des répondant·e·s en présentant le projet aux personnes incarcérées, en recueillant le nom de personnes intéressées et en nous fournissant certaines informations

sur ces dernières afin de valider leur admissibilité à la recherche. L'annexe II présente une description plus détaillée de ces établissements.

1.3 Éducation formelle et non formelle

Rappelons que l'UNESCO distingue trois formes ou types d'éducation : l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle. L'éducation formelle mène à un diplôme ou une certification reconnue. L'éducation non formelle est structurée selon des objectifs clairs, mais ne mène pas à un diplôme ou une certification reconnue. Enfin, l'éducation informelle couvre l'ensemble des apprentissages qu'on peut faire dans le cadre d'activités qui n'ont pas comme but explicite de contribuer à l'apprentissage d'une personne. Nous n'aborderons que l'éducation formelle et non formelle dans notre étude.

Le tableau suivant donne un aperçu des différents programmes auxquels nos répondant·e·s ont participé. Après que les personnes contacts de chaque établissement nous aient fourni une liste exhaustive des programmes offerts dans chacun des établissements, nous avons identifié les programmes admissibles au projet de recherche en retenant les programmes qui relevaient de l'éducation formelle ou non formelle et en excluant les programmes qui relevaient davantage de programmes d'intervention liés à la délinquance ou de nature psychosociale. Dans le contexte pandémique, l'offre de programmes était réduite.

Tableau 2 Les différents programmes auxquels les répondant·e·s ont participé

Établissements	Éducation formelle	Éducation non formelle
Établissement de Hull 4 entretiens, mais seulement 3 retenus à cause d'un problème technique avec l'un des enregistrements.	Secondaire/présecondaire	Intégration sociale (IS) CPSP (Centre de placement spécialisé du Portage)
Établissement de Laval 8 entretiens	Secondaire/présecondaire	CFAD (Continuité famille auprès des détenues) OPEX (employabilité) Intégration sociale (IS) Art Thérapie
Établissement de Montréal 12 entretiens, mais seulement 10 retenus en raison d'erreurs dans le recrutement	Secondaire/présecondaire	La Boussole — YMCA (employabilité) Intégration sociale (IS) Intégration socioprofessionnelle (ISP) Poterie Musique

Établissement de Québec 13 entretiens	Secondaire/présecondaire	La Jonction (employabilité) Intégration sociale (IS) S.A.M.I.S. (Service d'accompagnement en milieu scolaire)
Établissement de Saint-Jérôme 7 entretiens	Secondaire/présecondaire FADA (cours de secondaire avec accompagnement à distance)	OPEX Intégration sociale (IS) Art

2. La collecte de données

2.1 Le recrutement

Des affiches décrivant le projet ont été installées dans des lieux pertinents (p. ex., secteurs et locaux de l'école) (voir annexe IV). Nous avons expressément invité toutes les personnes, y compris celles dont l'expérience d'éducation en prison était négative, à partager leur voix lors de cette étude, afin d'éviter certains biais dans la sélection des candidat-e-s. Lorsque c'était possible, les chercheurs ont présenté le projet dans les classes, environ une semaine avant les premiers entretiens prévus. Dans certains cas, à cause de la distance et des contraintes sanitaires liées à la COVID-19, les présentations ont été faites par les personnes contacts dans les établissements de détention.

Inspirés par les travaux d'Abbott et de ses collègues (2018), nous avons utilisé des stratégies pour que les personnes incarcérées ne participent pas simplement par crainte de subir les répercussions en cas de refus. Nous avons donc insisté lors de la présentation sur le fait que la participation était volontaire et nous avons planifié un délai, pour leur permettre un temps de réflexion, entre le moment où les répondant-e-s potentielles étaient informé-e-s de la recherche et le moment où ils remplissaient leur mémo²⁵ pour signaler leur intérêt à participer à la recherche. C'est la personne-ressource de chaque établissement qui était chargée de recevoir les mémos et de s'assurer que les volontaires respectaient les critères de sélection de l'étude présentés en première partie de ce chapitre avant de nous soumettre les profils pour validation.

²⁵ Mémo : Le mémo est un formulaire que les personnes incarcérées remplissent et remettent à un agent carcéral ou à un gestionnaire de cas pour faire diverses demandes, par exemple pour s'inscrire à l'école, les personnes incarcérées doivent soumettre un mémo.

Dans les faits, certain·e·s participant·e·s se sont manifesté·e·s directement et ont rempli leur mémo²⁶ indiquant leur intérêt sur le champ. Nous les avons cependant rencontrés une semaine plus tard, un délai qui leur permettait de réfléchir et de pouvoir se désister. Il est d'ailleurs arrivé qu'une personne qui avait donné son nom pour participer à la recherche se désiste à la dernière seconde, au moment où on l'invitait à nous rencontrer.

2.2 L'échantillon

Notre échantillon est non probabiliste et constitué de personnes volontaires correspondant aux critères de sélection nommés précédemment au moment de l'entretien. Nous souhaitions donner la parole aux à tous les types d'apprenant·e·s et non pas à ceux qui auraient pu être désignés par les responsables comme cheminant sur un parcours exemplaire. Nous avons donc sensibilisé les personnes contacts à l'importance de constituer un groupe hétérogène qui inclurait aussi des personnes dont le parcours d'apprenant·e serait plus difficile.

Notre objectif était d'avoir un échantillon le plus diversifié possible. Nous avons donc sélectionné nos candidat·e·s à partir des listes dressées par les personnes contacts selon l'âge et les programmes auxquels ils et elles participaient. Pour les hommes, nous n'avons pas senti le besoin de recruter plus de répondants que ce qui était initialement prévu, puisque selon le principe de saturation de l'information « la qualité de l'échantillon [qualitatif] est moins liée à sa taille et à sa représentativité qu'au fait qu'il produit des informations nouvelles » (Baribeau et Royer, 2012, p. 35 ; voir aussi Lincoln et Guba, 1985). Nous avons en effet constaté que les derniers entretiens n'apportaient pas assez d'informations supplémentaires suffisamment significatives pour que nous ayons besoin de poursuivre le recrutement (Poupart , 1997, p. 157). La situation a été différente pour les femmes. Alors que nous en étions à rédiger l'analyse et la conclusion, nous avons constaté que nous n'avions pas assez d'information pour les femmes, puisque les huit que nous avons rencontrées présentaient des profils et des expériences variés et disparates.

En somme, nous n'atteignons pas la même saturation qu'avec les hommes. Nous avons donc décidé de rencontrer cinq autres femmes dans un autre établissement de détention pour tenter d'identifier des tendances plus significatives.

2.3 Caractéristiques de l'échantillon

Nous avons sélectionné 28 hommes et 13 femmes. L'âge des personnes rencontrées se situe entre 21 ans (n = 3) et 61 ans (n = 1). Les personnes ayant entre 25 et 45 ans représentent 68 % de notre échantillon et l'âge moyen des personnes rencontrées est de 37 ans. La langue maternelle des répondant·e·s est en grande majorité le français (n = 33). Une seule personne est autochtone alors que 8 répondant·e·s représentent des minorités visibles (19 %). Une majorité de l'échantillon est célibataire (n=24). Plus de 65 % ont un ou des enfants (n = 27). Près de la moitié de l'échantillon n'a aucun diplôme (n = 21). Le dernier diplôme obtenu est celui du secondaire pour neuf personnes. Fait intéressant, trois de ces personnes ont obtenu leur diplôme lors d'une détention précédente.

L'échantillon de personnes incarcérées est composé de 10 prévenu·e·s et de 31 détenu·e·s. À l'exception d'un cas, toutes les personnes détenues avaient des sentences de plus de 6 mois avec une grande représentation des personnes ayant des sentences de plus de 12 mois (n = 20). Des 31 personnes détenues, près de 84 % avaient complété le sixième de leur sentence, alors que 45 % avaient déjà fait plus du tiers de leur sentence. Parmi l'ensemble de l'échantillon, plus de 20 personnes n'en étaient pas à leur première expérience carcérale et 10 d'entre elles avaient également au moins une expérience carcérale au fédéral. Pour d'autres caractéristiques, voir le tableau 3 à la page suivante. L'annexe IX contient des informations plus détaillées sur chacune des personnes rencontrées.

2.3 Entretiens semi-dirigés

Notre analyse s'appuie sur un corpus composé d'entretiens individuels semi-dirigés avec des personnes incarcérées. L'entretien semi-dirigé permet d'établir un certain lien de confiance et un rapport cordial entre les chercheurs et les répondant·e·s ce qui permet un accès privilégié à la compréhension subjective de ceux-ci sur le sens et des effets de l'expérience éducative en contexte carcéral.

Tableau 3 Caractéristiques de l'échantillon

Âge des répondant·e·s	Femmes	Hommes	Total	%
18-25 ans	1	4	5	12 %
25-34 ans	4	9	13	32 %
35-44 ans	6	9	15	37 %
45-54 ans	0	3	3	07 %
55-64 ans	2	3	5	12 %
Dernier diplôme obtenu	Femmes	Hommes	Total	%
Aucun	6	14	20	49 %
DEP	4	4	8	20 %
DES	1	8	9	22 %
DEC	1	2	3	7 %
Universitaire	1	0	1	2 %
Occupation	Femmes	Hommes	Total	%
Aucune	3	7	10	18 %
Métier non spécialisé	6	11	17	41 %
Métier	2	9	11	27 %
Entrepreneur	0	3	3	7 %
Professionnel	2	1	3	7 %
Durée de la sentence	Femmes	Hommes	Total	%
Prévenus	3	7	10	24 %
Moins de 3 mois	0	1	1	2 %
3 à 6 mois	0	0	0	0 %
6 à 9 mois	4	3	7	17 %
9 à 12 mois	2	1	3	7 %
12 à 15 mois	1	2	3	7 %
15 à 18 mois	0	0	0	0 %
18 à 21 mois	0	6	6	15 %
21 à 24 mois	3	5	8	20 %
Plus de 24 mois	0	3	3	7 %
% de la peine complété	Femmes	Hommes	Total	% (n = 31)
Moins du sixième	2	3	5	16 %
Entre le sixième et le tiers	2	10	12	39 %
Entre le tiers et le deux tiers	4	7	11	35 %
Plus du deux tiers	2	1	3	10 %
Programmes suivis (n=78)	Femmes	Hommes	Total	%
Cours de secondaire	8	18	26	33 %
Intégration sociale	10	12	22	28 %
Employabilité	5	8	13	17 %
ISP	0	1	1	1 %
Art et musique	2	9	11	14 %
Compétences parentales	1	0	1	1 %
Élisabeth Fry	3	0	3	4 %
SAMiS	0	1	1	1 %

Comme le soulignent Baribeau et Royer :

... l'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. (Baribeau et Royer, 2012, p. 26)

2.4 Le schéma d'entretien

Nous nous sommes inspirés de la revue de littérature, des préoccupations des partenaires, des entretiens avec les experts terrain et de la rétroaction des partenaires et des experts terrain pour construire notre schéma d'entretien (voir Annexe VI). Les thèmes de ce dernier sont reproduits dans le tableau 4 à la page suivante. Le schéma d'entretien est demeuré le même au fil des rencontres. Toutefois, chacun des chercheur·e·s s'est approprié le questionnaire pour l'adapter à son style d'intervieweur, l'un posant les questions en respectant l'ordre du schéma, l'autre suivant davantage le discours des personnes rencontrées en s'assurant que l'ensemble des thèmes étaient couverts.

Tableau 4 Principaux thèmes du schéma d'entretien

La participation aux programmes de formation
· Motivations
· Offre et accessibilité
· Conditions et déroulement des formations
· Appréciation des programmes
· Relations avec les autres personnes impliquées dans la formation
· Facteurs favorisant la persévérance
· Obstacles à la persévérance.
Les effets, l'utilité et l'importance des programmes de formation
· Effets sur la vie en détention
· Effets sur la perception de soi
· Effets sur le rapport à l'éducation
· Effets sur le sentiment de compétence
· Effets sur les aspirations à la sortie
· Opinion quant à la pertinence de l'expérience
· Opinion sur les programmes d'éducation dans les prisons en général

· Droit ou privilège
· Suggestions d'amélioration

2.5 Le déroulement de la collecte de données

Les 41 entretiens ont été réalisés par l'un ou l'autre des deux chercheur·e·s et un a été réalisé en équipe. C'est entre le mois de novembre 2021 et le mois d'avril 2023 que s'est déroulée la collecte de données. Tous les entretiens ont été enregistrés avec le consentement des personnes rencontrées. Ils se sont déroulés dans des locaux fermés où seuls l'intervieweur·e et le participant·e étaient présent·e·s. Les intervieweur·e·s présentaient le formulaire de consentement à la participation et à l'enregistrement des rencontres (annexe V), avant les entretiens. Ils ont été enregistrés en audio seulement. La durée des entretiens varie entre 45 minutes et 75 minutes. Afin d'éviter le plus possible les biais de désirabilité sociale (Edwards, 1953 ; Fisher, 1993), les chercheur·e·s ont souligné aux participant·e·s qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, qu'ils voulaient leur avis sincère, que celui-ci soit positif ou négatif. Malgré ces encouragements à partager leurs réflexions et leurs opinions favorables ou défavorables, les participant·e·s peuvent toujours être influencés par le biais de désirabilité sociale et chercher à donner ce qu'ils croient être « la bonne réponse ». Il est à toutes fins utiles impossible d'éviter ce biais. À la fin des entretiens, une carte avec les coordonnées de l'intervieweur·e et de la Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison était remise aux participant·e·s. Ainsi, selon leur intérêt, les personnes pourront consulter les résultats de la recherche. Chaque participant·e a reçu une compensation de 20 \$, déposée dans leur compte « cantine²⁷ » pour les remercier de leur participation. Pour en faire l'analyse, les entretiens enregistrés ont ensuite été retranscrits en verbatim par des étudiantes de niveau collégial et par une transcriptrice professionnelle.

2.6 La fiche signalétique

Une fiche signalétique pour collecter des données sociodémographiques sur les répondant·e·s a été construite (voir annexe VI). L'idée n'était pas d'amasser des données

²⁷ Voir lexique.

quantitatives, mais d'avoir des données sociodémographiques de base pour chacun des répondant·e·s (âge, langue maternelle, dernier diplôme obtenu, occupation, etc.) pour avoir un portrait plus précis de ces personnes. La fiche était remplie après les entretiens. Comme nous l'avons mentionné en introduction, nous avons choisi de nous adresser à des apprenants et non à des détenus, c'est pourquoi nous n'avons pas questionné les répondant·e·s sur leur carrière criminelle ou sur leur délit durant l'entretien. Cependant, des informations sur la durée de leur sentence et leur passé carcéral nous paraissaient utiles pour l'analyse, c'est pourquoi nous avons ajouté ces aspects à la fiche signalétique.

2.7 La fiche post-entretien

Après chaque entretien, les intervieweurs remplissaient une fiche post-entretien pour colliger les premières impressions de l'entretien, leurs questionnements ou leurs hypothèses pour l'analyse. Ces fiches ont été d'une grande utilité pour réaliser le portrait synthèse de chacun des répondant·e·s et pour colliger les pistes d'analyse et de réflexions que ces rencontres soulevaient afin de les utiliser lors de l'analyse des données. (Annexe VIII).

2.8 Entretiens avec des professionnelles de l'éducation dans chacun des établissements

Nous avons aussi mené cinq entretiens avec des professionnelles de l'éducation (formelle ou non formelle) œuvrant dans les établissements de détention (N=5). Nous les avons recrutés sur une base volontaire en demandant aux personnes contacts de chaque établissement si une professionnelle de l'éducation désirait participer à la recherche. Bien que nous aurions souhaité en rencontrer une dans chaque établissement visité, les disponibilités ont fait en sorte que nous avons pu rencontrer des professionnelles qui œuvraient dans trois des cinq établissements. Nous nous sommes toutefois assurés de rencontrer tant des enseignantes de l'éducation formelle que des intervenantes de l'éducation non formelle (services d'employabilité) ainsi qu'une directrice du secteur école. Nous avons utilisé le même schéma d'entretien que celui utilisé auprès des répondant·e·s en leur demandant de parler de leurs impressions des apprenant·e·s incarcéré·e·s sur l'ensemble des thèmes : motivations, effets, facteurs favorisant la persévérance, obstacles, etc.

Ces entretiens ont ensuite été retranscrits et analysés en même temps que ceux des répondant·e·s. Notre objectif en rencontrant ces professionnelles était d’obtenir un point de vue différent sur les thèmes de notre schéma d’entretien, un point de vue qui permettrait de mettre en perspective le contenu des entretiens avec nos répondant·e·s. Nous voulions, par exemple, évaluer si l’expérience de nos répondant·e·s était de prime abord « normale » ou plutôt « hors norme », en posant les mêmes questions aux professionnelles et en leur demandant de répondre ce qu’elles pensaient que les apprenant·e·s, en général, auraient répondu. Nous voulions aussi voir s’il y avait des différences marquées entre le discours des professionnelles, des personnes qui ont en principe l’expérience et le recul nécessaire pour bien comprendre le sens et les effets de l’éducation en prison pour les personnes incarcérées, afin de mettre en lumière des potentiels tensions, angles morts ou contradictions dans le discours de nos répondant·e·s. En somme, nous voulions ajouter la perspective de ces professionnelles pour nourrir et approfondir notre analyse du discours des apprenant·e·s.

3. Le contexte particulier du terrain de recherche

3.1 Une collecte de données en milieu carcéral

Nous avons anticipé faire face à de nombreux défis pour réaliser une recherche dans une prison. Derrière les murs et les clôtures barbelées, nous ne savions pas comment nous allions être accueillis par les membres d’un personnel souvent en effectif réduit et avec une grande charge de travail, et nous ne connaissions pas en détail les exigences sécuritaires et organisationnelles que nous allions devoir respecter.

Avec l’autorisation du MSP et surtout grâce à l’appui des personnes contacts qui nous avaient été attitrées dans chaque établissement, nous avons été surpris de la simplicité des procédures et de l’organisation du projet de recherche, une fois les formalités remplies. Les personnes contacts nous ont accueillis, se sont occupées des démarches administratives pour nous permettre d’entrer, nous ont fait visiter les établissements, nous ont parlé des programmes offerts, nous ont aidés à recruter les participants, à analyser les dossiers pour déterminer l’admissibilité des participants et se sont occupées des aspects logistiques des entretiens, comme la réservation des locaux et

la gestion des déplacements. Ce travail indispensable nous a permis de mener à bien la réalisation des entretiens. Nous avons aussi été bien accueillis par l'ensemble du personnel carcéral et professoral.

Cela dit, la recherche auprès d'apprenants incarcérés est parsemée d'embûches, notamment parce que la prison est un lieu difficile d'accès, qui fonctionne selon ses propres règles, souvent implicites ou informelles. Nous avons premièrement dû nous familiariser avec les codes de conduite propres à chacun des établissements visités. Comme le suggèrent Arsenault, nous avons tenté de faire preuve de « ponctualité et [de] régularité ; [d'être présent] au moment opportun pour l'établissement ; [de] respect [er] [l] es consignes, même celles qui n'apparaissent pas fondées ; et [de faire preuve de] discrétion. » (Arsenault *et al.*, 2014, p. 26). Nous voulions que le personnel carcéral et que les professionnels qui œuvraient auprès des apprenants connaissent notre projet et, quand c'était possible, nous leur avons décrit la nature et les objectifs de notre recherche sans les surcharger par notre présence (Arsenault *et al.*, 2014, p. 27). Nous avons aussi fait preuve de flexibilité, acceptant les changements imprévus, par exemple lorsqu'un entretien planifié était annulé en raison d'une mesure disciplinaire ou d'une rencontre avec un professionnel, ou encore lorsqu'il y avait un *breakout* soudain dans le secteur d'un·e répondant·e qui l'empêchait de venir nous rencontrer.²⁸

3.2 Une collecte de données en temps de pandémie

Réaliser notre projet durant la pandémie a été difficile. Initialement prévue à l'hiver 2021, la phase de collecte de données a été décalée de plusieurs mois, notamment parce que tous les programmes d'éducation ont été suspendus dès le mois de mars 2020. Ce n'est qu'en septembre 2021 que certaines activités ont repris dans les cinq établissements visés. Pour laisser le temps aux établissements de reprendre une certaine routine, nous avons jugé opportun de ne pas entamer tout de suite la collecte de données.

²⁸ Le *breakout* ou le *lockdown* est une procédure durant laquelle les personnes incarcérées d'un ou de plusieurs secteurs de la prison sont contraintes de demeurer dans leur cellule. Un *breakout* peut être invoqué pour calmer les esprits après une bagarre, comme mesure disciplinaire pour assurer l'ordre dans un secteur ou pour retrouver des objets de contrebande. Dans tous les cas, les activités habituelles sont suspendues durant les *breakout*.

Nous avons donc commencé en novembre 2021. Alors que le recrutement et les entretiens dans deux établissements se déroulaient très bien, la collecte de données s’est brusquement arrêtée à la mi-décembre 2021, en raison d’une nouvelle vague pandémique. Les activités d’éducation ont été suspendues à nouveau avant de reprendre tranquillement, selon les établissements et dépendamment des situations d’éclosion, à la fin février 2022. Ces arrêts soudains ont entraîné des délais importants dans la collecte de données puisqu’ils impliquent de refaire les présentations, notamment parce que certaines personnes ayant signifié leur intérêt à participer avaient été libérées durant l’intervalle.

4. Traitement des données

4.1 Le codage des entretiens

Toutes les transcriptions des entretiens, y compris celles des professionnelles, ont été codées par thèmes à l’aide du logiciel NVivo. Le codage s’est fait selon un processus itératif, « qui comprend des retours en arrière fréquents pour solidifier les liens et orienter les décisions analytiques futures », par les deux chercheur-e-s (Gaudet et Robert, 2018, p. 261). Nous avons, par exemple, établi une liste de codes initiale à partir de la revue de littérature et du contenu recueilli auprès des partenaires et des personnes expertes terrain. D’autres codes ont émergé au fil du codage, par exemple « formation holistique ou professionnelle » et « travail versus école », pour ensuite être abandonnés au moment de l’analyse finale pour des raisons méthodologiques, les questions n’ayant pas été posées de la même façon à toutes les personnes rencontrées. Le tableau 9 illustre les codes (présentés en ordre alphabétique) et les sous-codes avec lesquels nous avons travaillé.

Tableau 5 Arbre de codage

Nom	Sous-codes
Accès aux programmes	• Facteurs facilitant l’accès • Facteurs limitant l’accès • Modalités • Rencontre d’évaluation des besoins

Nom	Sous-codes
Appréciation de l'offre de programmes et des programmes	• Appréciation positive • Aspects à bonifier • Adéquation entre besoins et offre • Limites de l'offre • Autres
Cérémonie diplôme	
Citations à inclure : extraits classés dans d'autres codes, mais que nous jugions suffisamment intéressants pour les inclure dans la présentation des résultats	
Différence entre sentenciés et prévenus : différence au niveau de l'accès, de l'offre, des motivations, des facteurs de persévérance et des obstacles	
Éducation comme droit ou privilège : opinion sur ce sujet	
Effet établissement : particularités qui semblent liées à un établissement	• Positif • Négatif
Effets de la participation aux programmes	• Autre • Citoyenneté • Compétences et connaissances • Durée de la sentence • Estime de soi, sentiment de compétence • Perspectives à la sortie • Peu d'effet • Prise de conscience • Quotidien • Rapport à l'éducation • Santé
Exemples de questions suggestives : permets d'identifier les questions suggestives pour les éviter lors des entretiens suivants	
Facteurs facilitant la persévérance	
Fourre-tout : segments des entretiens intéressants, mais qui ne portaient pas sur l'objet de la recherche. Par exemple,	

Nom	Sous-codes
des propos sur les conditions de détention difficiles ou sur la dynamique dans les secteurs ou sur la difficulté à avoir accès à un médecin ou à de la médication.	
Que choisiriez-vous entre une formation holistique ou une formation menant à un emploi ?	• Emploi • Holistique • Les deux
Impact COVID	
Intérêt à participer au projet	
Motivations extrinsèques	• Briser l'ennui, sortir du secteur • Développement personnel et professionnel • Stratégiques : pour avoir un bon dossier • Autres
Motivations intrinsèques	
Obstacles à la participation, à la persévérance	
Programmes Parcours : opinion sur ce programme que nous n'avons pas considéré comme programme d'éducation puisqu'il cible les comportements criminogènes	
Perception de l'espace scolaire et des programmes : niveau de satisfaction quant aux infrastructures, à la pertinence des programmes, au climat dans la classe	• Aspects appréciés • Aspects à améliorer • Relations avec les autres participant·e·s • Autres
Pont entre les services à l'intérieur de la prison et une fois que les personnes sont libérées : opinion quant aux possibilités	
Portrait synthèse des participant·e·s : Suite à la lecture du verbatim et en partant de la fiche post-entretien, un résumé des faits saillants des entretiens a été fait pour chaque personne rencontrée	

Nom	Sous-codes
Pourquoi ils ne vont pas à l'école?	
Rapport au personnel carcéral	
Rapport aux enseignant·e·s et aux personnes formatrices	
Rôle des proches	
Sens donné à la participation à des programmes	
Suggestions pour améliorer les programmes	• Accès • Offre • Conditions de formation • Autres
Trajectoire scolaire antérieure	• Information générale • Positive • Négative
Travail versus école : que préfèrent-ils durant la détention ?	

La collecte de données, la transcription et le codage ont été faits en simultané et en continu. Cela nous a permis d'identifier certains thèmes qui n'étaient pas assez développés dans les verbatims et d'améliorer nos questions pour les entretiens subséquents. Ce fut par exemple le cas pour le thème « éducation : droit ou privilège » qui était toujours abordé, mais parfois de façon trop implicite.

Les deux chercheurs ont codé l'ensemble des entretiens, avec une double codification pour environ une dizaine d'entre eux afin d'assurer un accord interjuge et plus de fiabilité à l'analyse. Cette façon de faire nous a aussi permis de discuter pour préciser la codification. Il est important de noter que ces codes ne sont pas des catégories exclusives et qu'il y a parfois de recouvrements entre deux ou plusieurs thèmes. C'est par exemple le cas pour les codes « obstacles à la participation » et « impact COVID » ou encore pour les codes « Sens donné à la participation » et « motivations à participer aux

programmes ». Ce fut également le cas pour « rapport aux personnes formatrices » et « facteurs de persévérance ». Lors du traitement des données, il y a donc du contenu qui a été classé sous deux codes différents. C'est à la synthèse de chacun des codes que nous avons déterminé à quel code les contenus particuliers devaient finalement se rattacher en considérant la pertinence des propos dans leur contexte.

Autre remarque importante, au fil du traitement des verbatims, certains codes nous sont apparus moins signifiants ou trop vagues pour que nous puissions les utiliser dans l'analyse. C'est le cas par exemple du code « sens donné à la participation » qui finalement revenait aux motivations à participer et du code « signifiante de la participation » qui s'est avéré un code trop interprétatif et trop vague pour être utilisé. Nous l'avons donc soustrait à l'analyse.

4.2 L'analyse verticale des entretiens

En nous appuyant sur les notes post-entretien et après lecture et codage de chaque verbatim, nous avons rédigé un portrait synthèse de l'entretien et une phrase qui illustre l'essentiel du sens que chacun·e des participant·e·s donne à sa participation à des programmes d'éducation. Les portraits synthèses se retrouvent après le présent chapitre. Cette analyse verticale nous a permis de dégager des pistes d'analyses à approfondir lors des entretiens subséquents.

4.3 L'analyse thématique des entretiens et interprétation des données

Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu thématique transversale, c'est-à-dire que pour chacun des codes, nous avons pris connaissance de l'ensemble des extraits codés pour faire la synthèse des résultats de chacun des codes. Cette synthèse fera d'ailleurs l'objet du chapitre suivant. Nous avons regroupé certains codes comme ceux de « Motivations extrinsèques » et « Motivations intrinsèques » sous le thème plus de large « Motivations ». Certains codes se sont avérés avoir moins de contenu que prévu, c'est le cas des codes « Préférence entre le travail et l'école », « Rôle des proches » et « Effet établissement » par exemple et nous avons choisi de basculer le contenu pertinent dans d'autres codes. Ensuite, les sous-codes du code « Effets de la participation » amenaient de la redondance entre eux. Nous avons donc choisi de revoir la structure des

sous-codes pour les regrouper sous les thèmes « Vie en détention », « Perception et connaissance de soi » et « Perspective à la sortie ». Le code « Obstacles » nous est apparu trop large pour permettre une analyse intéressante. Nous avons donc décidé de le sous-diviser en obstacles « institutionnels », « dispositionnels » et « situationnels » au moment de l'analyse thématique. Le code « fourre-tout » a été relu avec attention et certains extraits ont été recodés ailleurs. Le reste du matériel de ce code, bien qu'intéressant, ne peut être relié aux objectifs de la présente recherche.

Enfin, bien que nous ayons fait la synthèse de l'ensemble des codes (mis à part celui de « Portraits synthèses »), certains codes n'ont pas été utilisés dans la présentation des résultats. Par exemple, l'opinion des personnes répondant-e-s au sujet du programme Parcours, bien qu'intéressante, ne fait pas partie de notre objet de recherche, qui s'attarde aux programmes d'éducation et non aux programmes correctionnels. Quant à l'intérêt des répondant-e-s à participer à la recherche, nous avons choisi de basculer ce contenu dans les remerciements puisque, bien qu'intéressant, il ne fait pas partie de l'objet de la recherche.

Finalement, pour l'interprétation des données, nous avons relié le matériel obtenu à certains concepts qui ont émergé de la revue de littérature et à des préoccupations particulières des partenaires ainsi qu'à nos objectifs de recherche. Cela a permis de contextualiser pour donner un sens intelligible au contenu recueilli sous le modèle de l'analyse théorisante proposé par Gaudet et Robert (2018).

4.4 Présentation préliminaire aux partenaires et aux personnes experts terrain

L'avant-dernière étape d'analyse a été la présentation d'un rapport d'analyse préliminaire aux partenaires et aux experts terrain afin de recueillir leurs commentaires et permettre des pistes d'approfondissement. Ces rencontres ont permis aux chercheurs d'avoir des regards plus distanciés du contenu et de mettre en lumière certains aspects qui semblaient être tenus pour acquis par les chercheurs, mais qui ne l'étaient pas pour les partenaires et les experts terrain. Par exemple, le fait que l'organisation de l'offre de formation ne soit pas uniforme dans tous les établissements et la grande résonance pour certains partenaires du contenu recueilli sur les obstacles à la participation et à la

persévérance. Enfin, nous avons peaufiné l'analyse finale à la lumière des discussions avec tous nos partenaires et les experts terrain.

5. Considérations éthiques

Nous avons obtenu un certificat éthique du Comité d'éthique de la recherche du Cégep Marie-Victorin. Le projet soulevait plusieurs enjeux éthiques particuliers, notamment parce que les personnes incarcérées constituent une population vulnérable. Comme le soulignent Gaudet et Robert « les entretiens (...) peuvent être perçus [par les répondants] comme une manière de les juger ou d'imposer une relation de pouvoir. » (Gaudet et Robert, 2018, p. 127). Nous avons donc porté une attention particulière lors du recrutement et des entretiens pour préciser aux répondant·e·s qu'il n'y avait aucune obligation, que leur participation n'aurait pas d'effet sur leur sentence, que le tout était confidentiel et volontaire et que leur avis, qu'il soit positif ou négatif, nous intéressait.

Inspirés par Arsenault *et al.* et par nos experts terrain, les intervieweurs ont insisté sur « sur la confidentialité [et] sur l'indépendance du projet face au système carcéral » (Arsenault *et al.*, 2014, p. 27). Pour assurer la confidentialité, les noms des personnes participant·e·s se retrouvaient uniquement dans le formulaire de consentement à la participation et à l'enregistrement qui était ensuite mis sous clé dans les bureaux de la Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison. Le lieu de l'entretien et le numéro de l'entretien étaient inscrits sur le formulaire, par exemple EDM-7 pour Établissement de détention de Montréal, entretien numéro 7. C'est ensuite avec cette désignation que l'enregistrement audio de l'entretien était nommé pour être retranscrit. Une fois les verbatims transcrits, nous gardions cette appellation, en plus de donner un nom fictif à la personne répondante en fonction de son genre et de son groupe d'âge, en nous assurant toutefois que le nom fictif était différent du vrai nom. Les personnes contacts des établissements connaissaient le nom des répondant·e·s, mais aucun contenu des entretiens ne leur a été transmis, ni le nom fictif que nous leur avons donné.

Durant les entretiens, nous avons mis de l'avant le statut d'apprenant et le respect des répondant·e·s. Nous n'avons jamais interpellé les personnes comme détenues et

aucune question du schéma d'entretien ne faisait référence directe à leur délit. Cette approche a été saluée par les experts terrain, avec qui nous avons adopté la même attitude. D'autre part, lors d'un entretien qualitatif, il est crucial de créer rapidement un lien de confiance. Ce lien est d'autant plus important avec la population visée, qui est souvent méfiante. S'appuyant sur ce que les experts terrain nous ont dit, les intervieweurs ont privilégié des attitudes de respect, d'écoute et de bienveillance. Ils ont également pris soin de valoriser la participation des participants tout en soulignant que leurs propos pourront servir à l'amélioration des services d'éducation en prison.

Il est arrivé à deux reprises, en début d'entretien, que l'intervieweur·e réalise que le participant ne répondait pas aux critères d'admissibilité. Inspirés par Gaudet et Robert, nous avons tout de même complété l'entretien afin que ces personnes ne se sentent pas exclues (Gaudet et Robert, 2018). Ces entretiens, bien qu'ils aient été exclus du corpus analysé, ont toutefois révélé des aspects intéressants, par exemple en ce qui concerne la difficulté d'avoir accès à des programmes d'éducation formelle lorsque la personne est analphabète fonctionnelle en raison d'un manque d'offre pour ce besoin.

Enfin, une dernière considération éthique nous a habitées : le fait que pour les répondant·e·s l'entretien en tant que tel peut briser la routine et donner une bouffée d'air frais. C'est pourquoi, tout en respectant le cadre du schéma d'entretien, nous avons fait preuve d'ouverture si des participants souhaitaient aborder d'autres sujets qui n'étaient pas liés directement à la recherche. C'est ainsi que nous avons pris le temps d'écouter quelques minutes la détresse d'une répondante qui trouvait injuste son interdiction de contact avec son ancien conjoint ou encore la période plus sombre de confinement qu'un détenu a vécu à la suite d'une tentative de suicide, par exemple.

6. Limites

D'emblée, et bien que cela ne constitue pas une limite en soi, il convient de rappeler que toute recherche qualitative cherche à illustrer la diversité des expériences plutôt qu'une généralisation des résultats. Nos résultats ne peuvent donc pas être présentés

comme un portrait représentatif de l'ensemble des expériences dans les programmes d'éducation dans les établissements de détention provinciaux du Québec.

Peut-être que ceux et celles pour qui la participation à des programmes d'éducation est plus ou moins significative ont été moins intéressé·e·s à participer au projet. Cela pourrait nous porter à croire que les programmes sont plus significatifs pour les personnes ayant participé à notre recherche qu'ils ne le sont en réalité pour la population carcérale en général. Dans le même ordre d'idées, comme le mentionne Arbour *et al.* (2019), il est difficile d'attribuer aux programmes des effets tout en isolant les caractéristiques personnelles des participants qui pourraient être à l'origine de ces effets. Ainsi, il est possible que plusieurs des personnes qui s'inscrivent à des programmes d'éducation soient d'ores et déjà dans une démarche de réinsertion et que les effets des programmes, bien que réels, ne soient pas nécessairement attribuables aux programmes en tant que tels.

Sur le plan de notre schéma d'entretien, nous avons réalisé à la fin de notre démarche d'analyse qu'il aurait été opportun d'approfondir la question des motivations en demandant aux personnes rencontrées quelles étaient leurs attentes par rapport aux programmes d'éducation et si celles-ci avaient été satisfaites ou non. Bien que nous puissions inférer que certaines des personnes rencontrées n'avaient pas d'attente particulière, notamment parce qu'elles nous ont dit explicitement qu'elles ne pensaient pas avoir accès à ce genre de programme, nous n'avons pas assez de matériel pour aller plus loin dans l'analyse.²⁹

Au niveau des biais de procédures, tant nos rencontres avec les experts terrain que les entretiens avec les participant·e·s nous ont confirmé qu'il n'est pas facile d'isoler les effets des programmes d'éducation des autres programmes qui visent davantage les facteurs criminogènes auxquels les personnes participent (p. ex., programme de toxicomanie, Parcours). Pour les participant·e·s, les différents types de programmes sont souvent regroupés sous l'appellation « les programmes », sans distinction entre

²⁹ Nous remercions un de nos partenaires dont les commentaires nous ont permis de réaliser cet oubli.

éducation et intervention. Lors des entretiens, nous avons fait preuve de vigilance à cet égard et avons souvent recadré les propos pour nous assurer que le contenu faisait référence aux programmes d'éducation, formelle ou non.

Enfin, la recherche en temps de COVID impose d'elle-même un biais d'analyse important. Les programmes d'éducation, comme nous l'avons expliqué précédemment, ont souffert d'un arrêt brutal de plusieurs mois et d'arrêts soudains au gré des éclosions. Ainsi, les résultats doivent être compris à la lumière de ce contexte si particulier : l'offre de formation a été réduite, l'accessibilité également, certains programmes n'ont pas recommencé de façon régulière. À titre d'exemple, alors que tant la littérature que les entretiens avec les experts terrain mettaient en évidence l'appréciation très positive et les effets bénéfiques des programmes qualifiants de formation professionnelle (ex. : santé-sécurité au travail (ASP-Construction, signalisateur de chantier, etc.), ceux-ci n'étaient pas offerts dans plusieurs établissements lors de la phase de collecte de données.

Portraits synthèses des participant·e·s

Mathieu fait les « Thèmes » (cours d'IS) pour passer le temps (Établissement de détention de Hull)

Mathieu, 28 ans, n'a pas de diplôme, travaille comme poseur de gypse. C'est sa première incarcération. Il est actuellement à moins de 20 % de sa peine de 2 ans moins 1 jour. Il dit ne pas vraiment avoir besoin d'aller à l'école, parce qu'il a déjà son métier et une compagnie. Il n'aime pas l'école et n'a aucun intérêt à terminer ses études secondaires, même s'il ne lui manque que quelques cours. Il irait peut-être à l'école en prison s'il n'avait accès à rien d'autre. En somme, il s'est inscrit aux « Thèmes » (Intégration sociale) pour se changer les idées et passer le temps lorsqu'il a été « déclassé » dans un secteur où il ne pouvait plus travailler. Selon lui, ce programme l'aide quand même à faire quelques prises de conscience. Son expérience de travail à la buanderie a aussi été source d'apprentissages qu'il pourra réinvestir à sa sortie. Il suggère que tous les détenus aient accès à une rencontre d'évaluation de besoins lors de leur arrivée en détention pour mieux les orienter dans les différents services d'éducation en prison.

Marc souhaite avoir une vie d'un citoyen normal (Établissement de détention de Hull)

Marc, 21 ans, détenteur d'une DES, sans profession, en est à sa septième peine d'incarcération. Il termine bientôt sa sentence de 9 mois. Il participe au cours d'intégration sociale pour apprendre à mieux se connaître, pour passer le temps et être davantage crédible auprès des intervenants de la Protection de la Jeunesse. Il apprécie beaucoup le programme. Très jeune, il a eu une vie difficile (réfugié de la Colombie, orphelin). Ses deux enfants sont une source profonde de motivation pour sa participation. Sans eux, sa motivation serait moindre, dit-il. Il souhaite avoir une vie de « citoyen normal ». Pour lui, la participation à des programmes ou à un travail en détention est un choix personnel. Toutefois, il remarque que ceux qui ne participent à rien sont très souvent transférés dans un autre établissement, ce qui représente parfois, selon lui, une forme de punition.

Martin aspire à avoir son DES pour devenir agent de protection de la faune (Établissement de détention de Hull)

Martin, 40 ans, est camionneur de profession, sans diplôme. Il a été incarcéré une fois auparavant et est prévenu depuis 2 mois et demi. Il participe actuellement à des cours de secondaire. Il souhaite obtenir son secondaire V pour postuler comme agent de protection de la faune, un métier qui l'a toujours intéressé, mais qui exige un secondaire V. Lors de sa précédente détention, il a complété les trois premières années du secondaire et il avance actuellement plus vite qu'il ne l'aurait imaginé, ce qui le motive à persévérer. Sa participation à des cours lui apporte un sentiment d'accomplissement et améliore son quotidien. Il souhaiterait que les professeurs soient plus proactifs et aimerait passer plus de temps à l'école. Il croit qu'une offre de programmes plus diversifiée comblerait mieux les besoins des personnes et souhaiterait pouvoir être accompagné par un orienteur pour poursuivre sa scolarité une fois à l'extérieur.

Samantha souhaite qu'il y ait plus de thérapies intensives en prison (Établissement de détention de Laval)

Samantha, 38 ans, n'a ni métier ni diplôme. Elle est prévenue depuis 3 mois et a connu plusieurs expériences carcérales, au provincial et au fédéral. Elle ne participe à aucun programme

actuellement, mais elle a participé à plusieurs programmes lors de précédentes détentions, tels que « intégration sociale », « relations mères-enfant », cours de français et de mathématiques. Bien que les cours de secondaire aient occupé son temps et aient eu un effet positif sur son estime de soi lorsqu'elle réussissait, elle a abandonné sa participation en raison de difficultés importantes en mathématiques qui auraient nécessité plus de soutien. La participation à des programmes semble pour elle peu signifiante. Samantha aspire à ce que les conditions de détention soient améliorées, plus confortables, offrant des thérapies intensives pour travailler sur les problématiques à l'origine de la détention.

Bianca souhaite que son père soit fier d'elle et elle vit un sentiment d'accomplissement personnel

(Établissement de détention de Laval)

Bianca, 24 ans, apprentie coiffeuse, est prévenue depuis 7 mois. C'est sa première peine. Elle termine ses cours de secondaire et obtiendra bientôt son DES. Elle apprécie particulièrement le soutien d'un de ses professeurs qui l'encourage. Initialement, elle s'est inscrite à l'école avec l'espoir que cela pourrait l'aider à renouer avec son père. Elle vit désormais un sentiment d'accomplissement, puisqu'elle a l'impression d'utiliser son temps de détention pour faire quelque chose d'utile. Elle pense qu'elle n'aurait jamais réussi à compléter son DES à l'extérieur. Se percevant comme une étudiante non douée et non persévérante, elle se voit désormais comme une bonne étudiante et envisage même de s'inscrire au Cégep. Elle déplore le fait qu'elle ne peut suivre que deux cours à la fois et qu'elle soit en attente pour passer plusieurs examens à cause de délais administratifs et du manque de personnel à l'établissement. Elle souligne que c'est toujours l'école qui est fermée en premier quand il y a un manque de personnel. Le manque de discipline dans les classes et l'iniquité du temps consacré par les professeurs à l'encadrement des étudiantes affectent aussi sa motivation. L'obtention de son DES, en plus de compenser un certain complexe d'infériorité, devient aussi une assurance pour se trouver un emploi et pallier les obstacles d'insertion professionnelle liés à son dossier criminel.

Sonia s'est inscrite pour avoir un « bon dossier » et réalise que sa participation a un effet bénéfique

(Établissement de détention de Laval)

Sonia, 30 ans, détentrice d'un DEP et sans métier, a complété le tiers de sa sentence de presque une année. Elle en est à sa troisième détention. Elle s'est inscrite aux programmes d'employabilité et d'intégration sociale en plus de participer au programme Parcours et aux activités de la Société Élisabeth-Fry pour mieux faire passer le temps. Les programmes lui permettent d'apprendre tout en contribuant à l'amélioration de son dossier en vue d'une libération éventuelle. Certains programmes, notamment Parcours et les activités de la Société Élisabeth-Fry, lui ont permis de faire de nombreuses prises de conscience. Elle a moins apprécié le programme d'Intégration sociale qu'elle trouvait trop basique. Sa participation a eu des effets positifs sur plusieurs aspects de sa vie : sa santé mentale, son énergie et sa capacité à se projeter vers sa sortie. Sonia a une meilleure idée des ressources qu'elle pourrait utiliser une fois sortie pour ne pas « retomber ». Les effets positifs des programmes ont dépassé la logique stratégique qui était sienne au départ. L'obstacle majeur à sa persévérance est un problème de santé qui la force à quitter la salle de classe plusieurs fois par heure et qui implique qu'un agent correctionnel l'accompagne, ce qui risque de l'empêcher de continuer d'aller à l'école.

Anne, l'apprenante éternelle qui voit les programmes d'éducation comme une bouffée d'oxygène

(Établissement de détention de Laval)

Anne, 61 ans, traductrice de profession, détient deux baccalauréats et a complété la scolarité d'une maîtrise. Elle est au quart de sa sentence de 8 mois, et c'est sa première incarcération. Elle suit des cours d'histoire et d'éducation financière en plus de participer au cours Préparation à la sortie et aux services d'employabilité. Elle a accès à des cours optionnels de niveau secondaire grâce aux démarches réalisées par la conseillère pédagogique et, ce, même si elle a déjà son DES. C'est d'abord le plaisir d'apprendre pour apprendre qui la motive à participer à tous les programmes auxquels elle est éligible. Cela lui permet de sortir de la cellule, ce qui a un effet positif sur sa santé mentale. L'école en prison, pour elle, c'est de « l'oxygène pur, une bouffée d'air frais et un privilège ». C'est le cours de Préparation à la sortie qui lui a été le plus utile, puisque ce dernier lui a permis de réfléchir sur elle, sur certaines problématiques qu'elle doit changer. Elle pense que certaines apprenantes détenues ne sont pas disposées à apprendre et capables de se concentrer, puisqu'elles sont trop préoccupées par leur charge émotive personnelle. Elle déplore le manque de sérieux de certaines, ce qui a un impact sur sa capacité à se concentrer durant les cours. Elle souhaiterait que certains professeurs fassent preuve de plus de discipline afin d'assurer une gestion de classe qui favorise l'apprentissage.

Manon trouve plusieurs bienfaits à participer aux programmes et souhaite que cela soit obligatoire

(Établissement de détention de Laval)

Manon, 55 ans, est joaillière de profession et a fait un cours commercial. Elle est presque à la moitié de sa sentence de deux ans moins un jour. Elle participe à tous les autres programmes offerts, sauf les cours de secondaire pour lesquelles elle n'a pas d'intérêt : Parcours, Société Élisabeth-Fry, Intégration sociale et Art Thérapie. Elle trouve le contenu de Parcours et de Élisabeth-Fry répétitif en regard des thérapies qu'elle a suivies auparavant. Toutefois, le suivi avec OPEX a été très significatif, puisqu'elle a pris conscience de ses compétences. Cela lui a apporté une aide concrète pour préparer sa sortie et des ressources pour sa fille qui vit une situation d'itinérance. L'art thérapie est une évasion qui lui donne un espace de création. Elle a aussi travaillé au début de son séjour en prison. Selon elle, le travail ou les programmes ont les mêmes effets : ils permettent de sortir de la cellule et de socialiser, ce qui a un impact positif sur la santé mentale et physique. Elle apprécie les petits groupes qui donnent l'occasion d'échanger entre participantes. Manon conclut que la participation aux programmes est extrêmement positive et devrait être obligatoire.

Nathalie aime apprendre par plaisir, pour rendre son temps utile et pour s'améliorer

(Établissement de détention de Laval)

Nathalie a 41 ans. Elle est serveuse et n'a pas de diplôme. Elle est incarcérée depuis cinq mois pour une peine de huit mois. Depuis qu'elle a eu sa sentence, elle participe aux cours d'intégration sociale et projette de terminer des cours de français et de mathématiques afin d'obtenir son DES. Comme prévenue, elle ne voulait pas s'inscrire, puisqu'elle n'avait pas une idée claire de la durée de sa sentence et elle ne voulait pas s'engager dans un processus qu'elle ne pourrait terminer. Elle participe à des cours pour rendre son temps utile et parce qu'elle aime apprendre pour le simple plaisir d'apprendre. Elle souligne que sa motivation a augmenté depuis qu'elle a constaté la pertinence des activités proposées. Les programmes satisfont sa curiosité et l'aident à se sentir moins seule, en plus de lui donner outils concrets. Elle apprécie aussi les petits groupes qui

favorisent les échanges. Sa participation a eu des effets positifs sur sa santé physique et mentale, sur son sentiment de compétences, sur ses perspectives à la sortie et sur sa façon de se comporter avec les autres. Elle regrette le fait que certains thèmes abordés ébranlent parfois des participantes qui ont des réactions négatives qui affectent le reste du groupe. Son projet de sortie est de terminer son programme de DEP en mécanique qu'elle avait entamé antérieurement.

Jennifer affirme que sa participation à des programmes et à des activités l'aide à se sentir citoyenne

(Établissement de détention de Laval)

Jennifer, 37 ans, détient un DEC en évaluation du bâtiment et a entamé un certificat universitaire. Elle est incarcérée depuis 10 mois pour une peine de deux ans moins un jour. C'est sa première incarcération. N'ayant pas accès à des cours de secondaire, puisqu'elle détient déjà un DES, elle a plutôt participé aux activités de la Société Élizabéth-Fry, au programme d'intégration sociale et aux services de OPEX'82. Elle travaille aussi à l'entretien dans le secteur école et à la bibliothèque, et elle est représentante de son secteur au comité des détenues. Ces tâches viennent avec des responsabilités qu'elle aime et qui lui permettent de mieux se sentir. Elle s'implique dans les activités pour conserver ses acquis, se donner une routine, améliorer son moral, faire des économies et développer un sentiment de fierté et d'appartenance. Elle juge que sa motivation a augmenté au fil du temps. Sa participation lui donne le sentiment de reprendre un peu de pouvoir sur sa vie et de faire partie de la société. Elle trouve aussi que les programmes et son travail ont un impact positif sur son quotidien en détention et sur ses perspectives à la sortie. Selon elle, les personnes qui ont de plus longues peines sont plus susceptibles de s'engager dans le travail ou dans les programmes d'éducation. Elle souligne aussi l'effet de la participation sur la tranquillité du secteur ; les personnes qui travaillent ou qui suivent des programmes se couchent plus tôt et sont généralement plus calmes.

Karine, pour qui la participation à des programmes a changé la vie

(Établissement de détention de Laval)

Karine, 32 ans, a un diplôme en esthétique et pratique ce métier. Elle est détenue depuis 9 mois pour une peine d'un an. Elle a eu de multiples incarcérations. Elle suit des cours de secondaire, d'intégration sociale, utilise les services d'OPEX'82 en plus de participer à des programmes psychosociaux. Lors d'une de ses détentions, elle s'est d'abord inscrite pour sortir du secteur et voir d'autres personnes. Elle s'est aperçue qu'elle était capable de réussir, alors que toute sa vie, elle croyait qu'elle n'était pas bonne à l'école. Cela l'a motivé à poursuivre et depuis, à chacune de ses détentions, elle participe à tous les programmes possibles. N'eût été l'éclosion de COVID-19 du mois de décembre 2021, elle aurait actuellement son DES. Elle attend impatiemment la réouverture de l'école pour terminer ses examens et obtenir son DES et a peut-être le projet de faire des études collégiales. Sa participation aux programmes est désormais animée par une forte motivation intrinsèque. Elle apprécie les petits groupes. Elle soulève toutefois que la faible compensation financière donnée pour la participation à des programmes d'éducation pourrait décourager certaines de participer.

Sylvain a obtenu son DES et un DEP lors d'incarcérations précédentes

(Établissement de détention de Montréal)

Sylvain, 29 ans, a deux DEP en plus d'un DES et il est camionneur de profession. Il débute une peine de deux ans moins un jour et a connu de multiples expériences carcérales dont certaines au fédéral. Il ne participe à aucun programme de formation actuellement, puisqu'il souhaite

laisser la place aux autres, ayant lui-même bénéficié des cours en détention pour compléter un DEP et un DES. Pour lui, l'éducation en prison a surtout été un moyen de passer le temps, d'avoir l'impression de ne pas être en prison et d'avoir un certain sentiment d'accomplissement. Il pense qu'il serait pertinent d'ajouter des programmes à visées plus thérapeutiques qui viseraient, par exemple, la toxicomanie. Pour sa détention actuelle, il veut travailler et n'est pas intéressé par des programmes d'éducation non formelle.

Jessy profite de toutes les activités offertes dans le but de sortir de la criminalité et de l'itinérance

(Établissement de détention de Montréal)

Jessy, 41 ans, est détenteur d'un DES et est signaleur routier. Il ne lui manque que quelques cours pour obtenir un DEP en comptabilité et a entamé, avant cette sentence, un DEC en génie civil. Cela fait cinq mois qu'il est détenu pour une peine de 9 mois. Il a de multiples expériences de prison, dont certaines au fédéral. C'est dans un centre de détention fédéral qu'il a débuté le Cégep. Il participe à tout ce qui est offert programmes d'intervention et d'éducation confondus. Pour lui, cette participation vise à changer de vie, à sortir de la criminalité, à sortir de l'itinérance, à changer ses habitudes de consommation et à se trouver un emploi. Il a un suivi à La Boussole (organisme d'employabilité) où il a refait son CV, commandé ses cartes d'ASP en construction qu'il avait égarées, et il est en démarche pour la recherche d'emploi. Pour lui, la différence entre les programmes d'éducation et d'intervention est faible, les bienfaits et l'utilité sont les mêmes. Son discours laisse toutefois sous-entendre que les programmes d'intervention sont plus significatifs pour pouvoir reprendre le pouvoir sur sa vie et sortir de la criminalité. Les programmes lui permettent d'augmenter son estime de soi, ses connaissances et ses compétences tant professionnelles que personnelles, de s'occuper, de reprendre une routine et d'éviter de tomber dans des activités criminelles dans le secteur. Pour lui, l'ensemble des programmes sont primordiaux et devraient faire l'objet de plus d'investissements.

Marco voulait occuper son temps sans être coupé du chômage et souhaite maintenant obtenir son DES

(Établissement de détention de Montréal)

À 21 ans, Marco a complété le sixième de sa peine de 21 mois. Pour obtenir son diplôme d'AEC qu'il a complété en gestion de commerce, il termine son cours de sciences de cinquième secondaire, bien qu'il dise ne pas avoir réellement besoin de ces diplômes, puisqu'il a un projet pour démarrer une entreprise. Il participe aussi aux cours de musique et de poterie. Sa trajectoire familiale et scolaire antérieure a été parsemée d'embûches. Il avait des problèmes de concentration majeurs, mais il a persévéré malgré tout. Il ne voulait pas travailler lors de sa détention pour ne pas être coupé du chômage, mais voulait occuper son temps, c'est pourquoi il s'est inscrit à l'école. Il confie quand même que l'obtention du diplôme DES lui amènerait un sentiment d'accomplissement tout en ouvrant des portes. Sa détention lui apporte une grande prise de conscience. Il a reçu de l'aide psychiatrique (médication) qui lui est très bénéfique, mais il a eu de la difficulté à avoir accès à ce service ; il a notamment fait une tentative de suicide en détention. Il est maintenant très motivé à terminer son cours de sciences. Il apprécie grandement la patience, la disponibilité et l'écoute des enseignants. La participation aux cours améliore son quotidien. La possibilité de poursuivre son cours à distance avec le Centre de formation, s'il est libéré avant la fin de sa peine, est un point très positif pour lui.

Normand trouve que le cours d'insertion socioprofessionnelle change sa façon de se comporter avec les autres

(Établissement de détention de Montréal)

Normand, âgé de 61 ans, sans diplôme et « aide général d'entretien en bâtiment » purge une peine de 20 mois et est incarcéré depuis trois mois. Il a eu plusieurs expériences en prison, y compris au fédéral. Normand travaille à la cuisine de la prison. C'est un codétenu qui l'a encouragé à participer au cours d'insertion socioprofessionnelle offert pour les travailleurs. Après avoir été interpellé directement par le professeur, il décide de s'inscrire, puisqu'il « n'a rien à perdre ». Rapidement, il est très intéressé par le contenu du cours, les échanges avec le professeur et les autres participants. Cette expérience l'a aidé à changer ses façons de parler et d'interagir avec les autres. La relation avec le professeur et son approche égalitaire le motivent. En travaillant sur « ses cahiers » dans sa cellule, il intègre le contenu du cours et apprécie appliquer ce qu'il a appris dans ses relations avec les autres détenus. Les compétences acquises lui ont fait bonne réputation dans le secteur. Il encourage les autres à participer. Il n'a aucun intérêt pour les autres programmes considérant son âge, mais semble tout de même motivé par le fait que son travail et le cours feront un ajout à son CV. Il n'est pas du tout intéressé par les services d'employabilité offerts par la Boussole, recommandés par son agente de probation, puisqu'il « ne veut pas de boss ».

Dave souhaite qu'il y ait des DEP offerts en prison

(Établissement de détention de Montréal)

Dave a 35 ans, n'a pas de diplôme et travaille comme ferrailleur. Il a quelques expériences antérieures d'incarcération et est incarcéré depuis six mois pour une sentence de 20 mois. Évalué comme étant de niveau présecondaire, il participe à plusieurs programmes offerts (école, la Boussole, poterie, programmes du YMCA). Ainsi, il souhaite acquérir des compétences afin de reprendre l'entreprise familiale à sa sortie, aider ses filles pour les devoirs et communiquer avec sa blonde en anglais. Il retire beaucoup de satisfaction de sa participation, et celle-ci a des effets positifs majeurs pour lui. Il a repris confiance en ses capacités en constatant qu'il était capable de réussir. L'école lui permet d'oublier qu'il est en prison, il se sent en dehors des barreaux, des bruits et des gardiens plus ou moins sympathiques. Il ajoute que les professeurs sont très motivants, rassurant et sans jugement, ce qui contribue à sa persévérance scolaire. Il apprécie la possibilité de réinsertion offerte et l'encadrement individualisé. Il croit fortement que l'éducation en prison peut avoir un effet bénéfique sur certains détenus qui souhaitent avoir une meilleure vie en sortant et un bon emploi. Il souhaite qu'un jour il y ait des DEP pour que les détenus aient la chance d'apprendre un métier.

Paul, l'entrepreneur qui profite de son temps pour terminer ses préalables pour réaliser son projet de suivre un DEP en mécanique lourde

(Établissement de détention de Montréal)

Paul, 40 ans, est incarcéré depuis quatre mois pour une peine de deux ans moins un jour. Il n'a pas de diplôme, mais possède une compagnie de transport en déménagement. En plus de participer aux cours de poterie et de musique, il profite de son temps en détention pour faire du rattrapage scolaire afin d'obtenir son TDG, ce qui lui permettra de s'inscrire au DEP en Mécanique lourde une fois sorti de prison. Il prévoit utiliser les services de La Boussole pour s'inscrire au DEP. Le manque de personnel carcéral et l'attitude parfois négative des agents correctionnels sont, selon lui, des obstacles importants à la persévérance scolaire. Pour lui, c'est vraiment un privilège de pouvoir participer à des cours en prison ; il était même surpris d'avoir accès à ces services. Il

indique que sa motivation a augmenté au fil du temps, puisqu'il a l'impression que ça avance vraiment. Il constate qu'il a maintenant plus de facilité à se concentrer que lorsqu'il était au secondaire. Il pense qu'il a peut-être un TDAH non diagnostiqué et non médicamenté. Puisque sa compagnie fonctionne tout de même, il n'a pas de soucis financiers et n'a donc pas besoin de travailler en prison. Il fait l'hypothèse que d'autres personnes incarcérées préfèrent travailler que de suivre des cours parce qu'elles ont besoin d'argent.

**Sébastien souhaite obtenir son DES pour démontrer à son père qu'il est capable de réussir
(Établissement de détention de Montréal)**

Sébastien, 51 ans, n'a pas de diplôme ni de métier. Il est au début d'une peine de 18 mois. Il participe à des cours de secondaire et aux activités de Qi-Cong. Selon lui, il avait un bon potentiel au secondaire, mais sa consommation de drogues et d'alcool a fait en sorte qu'il a abandonné l'école. Il aimerait beaucoup terminer son DES pour pouvoir montrer à son père qu'il est capable de réussir. C'est un sujet très émotif pour lui, parce qu'il s'est toujours considéré comme le mouton noir de la famille. Il est très enthousiaste par rapport à sa participation à l'école. Selon lui, le centre de formation manque de visibilité dans les secteurs. Il suggère d'augmenter la rémunération pour ceux qui sont à l'école. Il apprécie particulièrement le rôle des professeures, qui sont attentives et présentes pour les élèves. Il croit que ce sera facile, une fois sorti, de jumeler le travail et l'école le soir, pourvu qu'il reste sobre et qu'il garde sa motivation.

Roberto, l'artiste en devenir, qui profite de sa détention pour se former et qui veut montrer l'exemple à son garçon

(Établissement de détention de Montréal)

Âgé de 35 ans, Roberto n'a pas de diplôme et a fait plusieurs petits métiers non spécialisés. Il a presque complété la moitié de sa peine de 14 mois. Il a décidé que, tant qu'à perdre son temps, il suivrait des cours pour obtenir son DES, même s'il n'en a pas besoin, « ça peut toujours servir ». Il lui manque seulement le cours de français, mais s'est aussi inscrit au cours de mathématiques pour rafraîchir ses connaissances. Il participe aussi au cours d'arts, ce qui l'aide à parfaire sa maîtrise des différentes techniques. Sa participation est motivée par la volonté d'apprendre pour réaliser ses projets d'artiste et aussi pour donner l'exemple à son garçon et pouvoir bien l'accompagner lorsqu'il sera au secondaire. Constater qu'il est capable d'accomplir et de finaliser des projets est nouveau pour lui et cela devient grisant « comme une drogue ». Son rapport à l'éducation a changé depuis qu'il a son garçon. Il identifie le manque de personnel et l'attitude des gardiens comme obstacles majeurs à la participation et à la persévérance. Les interruptions de cours ou les retards en raison du fait que les agents correctionnels ne les appellent pas démotivent, et certains abandonnent pour cette raison selon lui.

Manuel brise l'isolement en allant à l'école et veut améliorer son français

(Établissement de détention de Montréal)

Manuel est d'origine mexicaine, il a 38 ans, et il est incarcéré depuis 1 mois comme prévenu. Il a l'équivalent d'un diplôme d'étude secondaire et a quitté l'école alors qu'il était à l'école préparatoire pour devenir électricien. En prison, il suit des cours de français et d'anglais. Il apprécie beaucoup l'opportunité d'aller à l'école, de grandir. C'est pour lui une façon utile de passer le temps. Comme il ne parle pas bien anglais ou français, il est très isolé dans le secteur et l'éducation lui permet de briser un peu sa solitude. Il aime beaucoup l'encadrement des professeurs et il est agréablement surpris qu'il n'y ait pas de racisme. Pour lui, l'effet le plus

significatif de sa participation est la diminution des douleurs de l'enfermement. Il craint que les cours soient trop souvent annulés.

Serge profite de son temps de détention pour acquérir des compétences qui le rendront plus fonctionnel à la sortie

(Établissement de détention de Montréal)

Serge, 60 ans, n'a aucun diplôme ni métier et est prévenu depuis 7 mois. Il a plusieurs expériences de détention, au provincial et au fédéral. Il suit des cours d'anglais, de français, de mathématique et de poterie pour devenir plus fonctionnel à sa sortie, notamment en apprenant à faire un budget, à calculer les taxes et à écrire avec moins de fautes pour aider sa nièce. Il dit ne pas avoir ce temps pour apprendre lorsqu'il n'est pas détenu. Il ne souhaite pas poursuivre ses études après sa libération, considérant son âge. Puisqu'il a un petit revenu, il peut se permettre d'étudier plutôt que de travailler en détention. Les cours l'aident à se changer les idées et à avoir une meilleure routine quotidienne. Cela lui permet aussi d'éviter les demandes illicites dans le secteur. Il voit parfois des échanges illégaux lors des cours, mais ne dit rien. Si cela était su, c'est tous les participants qui subiraient les conséquences (fouilles, fermeture de l'école). Il souhaiterait avoir les services du YMCA, mais cela n'est pas possible en tant que prévenu.

Julien apprécie que la prison lui donne une chance d'avoir accès à l'éducation; plutôt que d'être préoccupé, l'école le tient occupé

(Établissement de détention de Québec)

Julien, 36 ans, est détenu depuis plus de tiers de sa peine de 33 mois et a eu quelques autres expériences carcérales. Possédant un DEP en briquetage-maçonnerie, il suit des cours de niveau secondaire et aura bientôt son DES. Il semble ambivalent au sujet de la remise des diplômes : il oscille entre un sentiment de grande fierté et une gêne, puisque peu de personnes réussissent à obtenir le diplôme. Sa persévérance est motivée tant par des motivations extrinsèques que par le plaisir d'apprendre. Les professionnels de l'éducation l'aident à mieux se connaître et à améliorer sa gestion des émotions. La participation à l'école a des effets très positifs sur sa santé, sur son quotidien, sur son sentiment de compétence et sur son estime de soi. Il note que l'offre varie beaucoup selon les établissements de détention et est très satisfait de celle de Québec et des ressources professionnelles présentes. L'école, dit-il, le tient occupé plutôt que d'être préoccupé. Il projette désormais de s'inscrire à une AEC lors de sa sortie.

Alexandre souhaite avancer rapidement son cheminement scolaire, mais vit de la frustration en raison des pertes de temps en classe

(Établissement de détention de Québec)

Alexandre a 25 ans, n'a pas de diplôme et travaille en esthétique automobile. Cela fait six semaines qu'il est détenu pour une peine de six mois. Il a quelques expériences carcérales. Il s'est d'abord inscrit à l'école parce que ça lui a été proposé et qu'il souhaitait passer le temps. Il découvre cependant qu'il est capable d'avancer les matières plus vite qu'il ne le croyait. Cela l'amène souhaiter avancer rapidement pour pouvoir faire une formation professionnelle à sa sortie afin d'avoir un métier, de reprendre sa vie en main et de pouvoir bien s'occuper de ses enfants. Il est toutefois ambivalent à poursuivre, puisqu'il s'est fait offrir un travail en détention et vit des frustrations en raison de la dynamique en classe. En effet, il trouve qu'il y a beaucoup de pertes de temps en classe, qu'il manque de professeurs et que les réponses de ceux-ci sont parfois trop longues l'empêchant de poser des questions pour avancer. Selon lui, l'école en prison

devrait être offerte aux personnes qui sont capables d'avancer de façon autonome. L'école lui apporte une routine et une structure.

**Mansour revient de ses journées à l'école souriant et se sent prêt à tout affronter
(Établissement de détention de Québec)**

Mansour a 21 ans et n'a ni diplôme ni métier. Cela fait deux ans qu'il est détenu, purgeant une peine de quatre ans et quatre mois. [Mansour a été prévenu pendant plusieurs mois avant de recevoir sa sentence. Puisqu'il lui restait moins de 2 ans à purger, il est resté en détention au provincial.] Il suit des cours de niveau secondaire. Pour lui, l'éducation est importante. Il veut suivre l'exemple de son frère qui est actuellement à l'université. Il souhaite terminer son secondaire cinq. Depuis son entrée en détention, ses plans n'ont pas changé, il a le projet d'étudier au Cégep en Techniques informatiques pour ensuite ouvrir sa propre compagnie de réparation. Étudier est source de grande fierté pour lui et contribue à améliorer son moral, en plus de l'aider à repartir à neuf. Il apprécie les professeurs, très soutenant et l'accès à des livres qu'il peut apporter dans sa cellule. Il apprécie aussi que lorsque les agents les appellent pour aller à l'école, ils disent « étudiants » et non « détenus ».

**Francis est accroché à l'école pour décrocher de la prison
(Établissement de détention de Québec)**

Francis a 30 ans, n'a pas de diplôme et est militaire de profession. Prévenu depuis huit mois, c'est sa première expérience de détention. Il utilise tous les programmes psychosociaux et éducatifs pour préparer sa réintégration. Il obtiendra son diplôme d'ici 3 semaines. Pour lui, la valeur de ce diplôme est beaucoup plus précieuse « en dedans » que s'il l'avait eu « en dehors ». Sa participation à l'école a augmenté son estime de soi, lui a redonné le sentiment d'être quelqu'un, lui a permis de retrouver sa personnalité. Il se sent pris en charge, et cela le rassure. Sa participation lui permet de mieux se connaître, de sortir du secteur, d'occuper ses journées. En plus, il croit que cela aidera pour une éventuelle demande de libération conditionnelle. Il déplore l'arrêt des cours lors de la COVID-19, le manque de personnel éducatif, les petites salles qui contiennent peu de personnes et l'attitude parfois nonchalante de certains profs. Il note aussi que l'école est parfois un lieu de trafics illégaux. Selon lui, l'école ne devrait pas être obligatoire, puisque ce n'est pas tout le monde qui est motivé et le climat serait plus chaotique. Il suggère de donner un montant plus élevé lors de la réussite des examens pour encourager les personnes.

**François participe en attendant d'avoir accès à un travail en détention
(Établissement de détention de Québec)**

François, 34 ans, sans profession et sans diplôme, a vécu plusieurs détentions provinciales et fédérales depuis 2007. Il en est à la moitié de sa peine de huit mois. Il suit des cours de niveau secondaire pour éventuellement s'inscrire à un DEP en coiffure, rêve qu'il caresse depuis dix ans. Toutefois, comme il est évalué de niveau primaire, la tâche lui semble très ardue. Tout le long de son parcours scolaire antérieur, il était en classe spécialisée pour troubles de comportement et d'attention. Il va à l'école en attendant de pouvoir travailler, puisque cela est plus payant et l'argent amassé lui sera utile à la sortie. L'école aide à passer le temps, le fait sortir du secteur, lui donne de l'argent et l'aide à réaliser son but. Il ne souhaite pas avoir d'aide des organismes d'employabilité.

Jean-Philippe préfère occuper sa tête à l'école plutôt que « d'être dans le secteur et de tourner en rond comme un hamster »

(Établissement de détention de Québec)

Jean-Philippe, 26 ans, n'a pas de diplôme et travaille dans un métier non spécialisé. C'est sa première expérience carcérale et il débute une sentence de 15 mois. Il participe à des cours de niveau secondaire et au programme d'intégration sociale. Il a pensé abandonner plusieurs fois, puisqu'il a de grandes difficultés de concentration et d'apprentissage, et il est gêné de poser des questions. Il en a parlé à un enseignant qui l'a encouragé à poursuivre et qui a fait des démarches pour lui obtenir du soutien en orthopédagogie. Il est motivé pour montrer l'exemple à sa fille et sa mère l'encourage. Les cours contribuent à améliorer ses journées, augmenter son estime de lui et son sentiment de compétence. Il apprécie avoir 25 \$ par semaine. Il espère que sa participation l'aidera à obtenir une libération conditionnelle. Selon lui, les obstacles à sa persévérance sont son manque de motivation, sa procrastination, le fait que les cours débutent trop tôt et celui de ne pas avoir accès à sa médication pour son TDAH. Même s'il apprécie beaucoup l'encouragement du personnel enseignant, il trouve que certains sont moins souteneurs.

Carl dit être devenu meilleur criminel grâce aux programmes d'éducation

(Établissement de détention de Québec)

Carl, 39 ans, a obtenu son DES en détention et occupe le métier de manœuvre. Son cursus scolaire secondaire a été réalisé en détention fédérale et provinciale. Actuellement, il est prévenu depuis huit mois et suit un cours de mathématiques fortes pour le plaisir d'apprendre et pour occuper son temps. Il a eu une enfance difficile, changeant d'école à plusieurs reprises. Avant de débiter les cours en prison, il avait l'équivalence d'une 6^e année de primaire. Il a débuté les cours pour passer le temps et avoir des allocations. Lorsqu'il a obtenu son DES, il a revendiqué d'avoir une photo avec sa toge et son mortier, ce qui n'était pas une pratique à l'époque. Cette photo représente la fierté, représente des années d'efforts et lui rappelle qu'il est capable de faire quelque chose de bien. La participation à l'école a plusieurs effets positifs pour lui : fierté, accomplissement. Cela aide son moral, lui permet d'acquérir des compétences, lui apprend à mieux s'exprimer, coupe son anxiété et lui permet de s'évader. Il décrit l'école comme un lieu paisible qui lui permet de mettre de l'ordre dans sa tête, l'aide à être plus calme et à ne pas ruminer. Pour lui, l'éducation peut permettre aux personnes d'être mieux articulées et de mieux paraître devant le comité de libération conditionnelle. Jamais vraiment réintégré à la société, il avance que l'éducation a fait de lui un meilleur criminel.

Stéphane voit la prison comme un lieu rassurant et n'a aucun intérêt pour l'école

(Établissement de détention de Québec)

Stéphane, 50 ans, a l'équivalent d'un TDG et est tailleur de cuir. Il a une expérience carcérale au fédéral et au provincial et est actuellement à la moitié de sa peine de 40 mois. Il n'a pas d'intérêt pour faire des cours de secondaire, puisqu'il ne croit pas être en mesure de réussir en raison de son TDAH. Il utilise les services d'employabilité et en est très satisfait. Il a un lien significatif avec l'intervenante et trouve que celle-ci va au-delà de son mandat en l'aidant à organiser sa sortie. Ces services contribuent à le rassurer pour sa sortie prochaine qui l'inquiète énormément. Se réintégrer dans la société est source de grandes inquiétudes. Pour lui, la prison c'est rassurant. Il insiste sur l'importance que dès l'entrée en détention, tant les prévenus que les détenus aient accès à de l'information sur les services et sur les activités offertes, ce qui n'est pas le cas actuellement.

**Malorie aurait préféré travailler plutôt que d'aller à l'école
(Établissement de détention de Québec)**

Malorie, 39 ans, détient un diplôme privé d'aviseur technique, mais n'a jamais travaillé dans ce domaine. Cela fait deux mois qu'elle est incarcérée pour une peine de 21 mois. C'est sa première expérience en détention. Elle fait des cours de français et de mathématiques de niveau troisième secondaire. Son parcours scolaire antérieur a toujours été difficile, elle n'a jamais aimé l'école et ne l'aime pas plus maintenant. Elle se dit toutefois motivée un peu puisqu'elle a de bons résultats. Elle aurait préféré travailler, mais ce qui lui a été proposé ce sont les cours; elle fait l'hypothèse que c'est son bas niveau de scolarité qui a guidé cette proposition. Elle participe pour occuper son temps exclusivement et ne voit pas beaucoup d'utilité à sa participation, autre que cela pourrait l'aider pour obtenir son sixième, bien que son père et son chum tentent de l'encourager à poursuivre. (Ça confirme que faible niveau scolaire = peu d'aspiration pour le DES, fait étrange; elle ne le sait pas, mais sera transférée demain au Leclerc)

**Geneviève croit que sa détention lui permettra de reprendre sa vie en main
(Établissement de détention de Québec)**

Geneviève, 39 ans, a un DES et travaille comme abatteuse manuel, travail qu'elle reprendra à sa sortie. Cela fait un mois et demi qu'elle est incarcérée pour une peine de six mois. En plus de faire les cours IS, elle travaille à la cuisine, participe au travail dans l'atelier et s'implique dans la confection d'une murale dans la section femmes. Elle dit profiter de son séjour pour travailler sur elle. Elle trouve qu'il devrait y avoir plus de programmes offerts, puisque bientôt elle les aura tous faits et qu'il devrait y avoir accès à un gymnase et à des activités physiques. Elle est fière de sa participation qui occupe ses journées, la fait cheminer et réfléchir à comment ne pas retomber lorsqu'elle sera sortie. Toutefois, elle ne connaît pas les ressources qui pourront l'accompagner une fois sortie. Elle aime les échanges avec les autres femmes dans les cours IS.

**Véronique trouve que l'école en prison est un «safe-space» précieux
(Établissement de détention de Québec)**

Véronique, 37 ans, n'a pas de diplôme et travaille comme serveuse. Elle est prévenue et a déjà connu plusieurs expériences carcérales. Elle a suivi plusieurs cours de niveau secondaire en prison et fait actuellement anglais quatrième secondaire et maths fortes de cinquième secondaire. Pour elle, l'école en prison est beaucoup plus facile que l'école à l'extérieur en raison des conditions qui font en sorte qu'elle n'a pas à se soucier des lunchs, des transports et d'avoir un revenu. De plus, en raison des petits groupes, elle apprécie avoir des cours presque privés. Elle poursuit ses études dans le but de faire un DEC en Géologie. Elle a déterminé ce but avec l'organisme La Jonction il y a quelques années. Elle connaît bien les ressources qui peuvent l'aider dans son projet. Lors de sa sortie précédente, elle dit qu'elle n'a pas été capable de poursuivre son projet d'études et est retombée dans ses dépendances. Elle aurait souhaité avoir un suivi à la sortie pour l'accompagner dans la poursuite de son projet.

**Laura insiste pour que l'école soit maintenue malgré qu'il y ait peu de participantes
(Établissement de détention de Québec)**

Laura, 33 ans, n'a ni diplôme ni métier. Elle est détenue depuis 6 semaines pour une peine de 10 mois. C'est sa première expérience en détention et elle ne veut plus revenir. Elle participe aux cours IS et suit un cours de français de troisième secondaire et un cours de mathématiques présecondaire, avec l'aide d'un orthopédagogue. Malgré sa très faible scolarité, elle apprécie suivre les cours, ses réussites l'aident à rester motivée et elle a maintenant le projet d'obtenir un

DEP. Projet qu'elle poursuivra une fois complétée sa thérapie de six mois. Pour elle, l'école en prison, c'est un privilège. Elle apprécie les profs, leur patience, leur soutien et leur non-jugement. Elle nomme toutefois vivre des difficultés de persévérance en raison de ses troubles de sommeil, de concentration et en raison de ses préoccupations.

Jeanne est étonnée de ses réussites, mais sa motivation est « chambranlante » en raison de ses préoccupations personnelles

(Établissement de détention de Québec)

Jeanne, 34 ans, travaille comme journalière et a un très faible niveau scolaire. Elle est détenue depuis trois mois pour une peine de huit mois. Malgré sa trajectoire scolaire antérieure très difficile, elle est très fière d'avoir été classée de niveau troisième secondaire en français, alors qu'elle avait été évaluée de niveau sixième année. Elle est aussi très fière de ses résultats en mathématiques présecondaires. Cela l'encourage à poursuivre; elle souhaiterait faire un DEP en secrétariat, projet qui a émergé en discutant avec la conseillère en orientation. Elle apprécie le soutien qu'elle a (titulaire, profs, psychoéducateur, infirmière en santé mentale. Elle admire les deux professeures qu'elle a, ils sont source de modèle pour elle. Cela dit, elle a de la difficulté à trouver de la motivation pour poursuivre en raison de ses lourdes préoccupations personnelles et aussi en raison du fait qu'elle ne connaît pas la suite ; elle croit qu'elle aura son sixième bientôt et ne sait plus si elle a une thérapie obligatoire ou seulement volontaire.

Kevin déplore le manque de services dans les établissements de détention de juridiction provinciale

(Établissement de détention de Saint-Jérôme)

Kevin a 43 ans. Il a obtenu son DES en détention et est manœuvre spécialisé. Il a de multiples expériences carcérales, au provincial et au fédéral, et il en est à la moitié de sa sentence de 20 mois. Il participe au programme d'intégration sociale et à la FADA. Il éprouve une grande frustration contre le système carcéral en raison du manque de suivi, du manque de services psychosociaux et de la mauvaise évaluation des besoins. Il a entrepris l'école en prison pour avoir une porte de sortie s'il n'est pas capable de se trouver un emploi dans son domaine et aussi pour montrer l'exemple à sa fille. Il déplore que le programme d'intégration sociale soit donné par intermittence pour des raisons logistiques liées à la COVID-19. Il trouve que cela brise la routine. Il soulève la grande disparité des conditions de détention, des façons de faire et des services au sein des établissements de détention provinciaux. Il souligne aussi que les établissements de détention de juridiction fédérale offrent beaucoup plus de services.

Daudet n'aime pas les fins de semaine en prison, il a hâte à la semaine pour l'école

(Établissement de détention de Saint-Jérôme)

Daudet, 22 ans, a un DES et est cimentier. Il est au tout début de sa sentence de deux ans moins 1 jour. L'école en prison lui a permis de compléter ses crédits pour qu'il ne perde pas ses cartes de cimentier. Il s'est inscrit au cours d'intégration sociale pour pouvoir sortir du secteur. Il ne croyait pas ce cours utile, mais est tout de même surpris puisqu'il apprend sur lui. Il apprécie les cours tout d'abord parce que cela lui permet de sortir du secteur, c'est la seule façon de s'évader et de cheminer. Il note qu'il est plus facile de suivre les cours en prison plutôt qu'à l'extérieur, en raison des nombreuses heures qu'il y a à combler en détention.

**Marcel souhaite que les cours d'intégration sociale soient obligatoires
(Établissement de détention de Saint-Jérôme)**

Marcel, 58 ans, a un DEC et est acuponcteur. Il est prévenu depuis deux mois, et c'est sa première expérience de détention. Il participe aux programmes d'employabilité (OPEX) et d'intégration sociale. Selon lui, il faudrait forcer les gens à suivre un cours comme celui d'intégration sociale en raison des habiletés personnelles et relationnelles qui sont développées dans ce cours. Pour lui, l'école en prison est un « *safe-space* ». Il prône une vision de la prison axée sur la réintégration et la prise de conscience. Il nomme l'importance que les professeurs soient solides et confiants.

**Simon participe au cours d'intégration sociale pour diminuer sa cote de sécurité
(Établissement de détention de Saint-Jérôme)**

Simon a 34 ans, il a un DEP en briquetage-maçonnerie et est chauffeur de camion. Ayant plusieurs expériences carcérales, au provincial et au fédéral, cela fait 4 mois qu'il est incarcéré pour une sentence de deux ans moins un jour. Il participe au cours d'intégration sociale pour diminuer sa cote de sécurité, afin d'avoir accès au travail en buanderie. Il trouve le contenu du cours redondant par rapport aux thérapies précédentes qu'il a suivies. Puisqu'il a déjà un métier, il ne voit pas l'utilité d'obtenir son DES. Sa trajectoire scolaire antérieure est parsemée d'embûches en raison de son TDAH. Que ce soit avec les cours ou le travail, il cherche à s'occuper durant sa détention. Il admire que la professeure du cours veuille travailler en prison et apprécie son ouverture et son non-jugement. Il souhaiterait avoir accès au gymnase plus souvent, à des cours de musique et à d'autres loisirs.

**Éric profite de « l'attente du temps » en prison pour travailler sur soi
(Établissement de détention de Saint-Jérôme)**

Éric, 33 ans, détenteur d'un DEP et d'un DES en plus de quelques ASP, est chef cuisinier. Il est prévenu depuis quatre mois, et c'est sa première expérience en prison. Il profite de la détention pour travailler sur lui-même. Le programme d'intégration sociale et les services de OPEX'82 (employabilité) l'ont aidé à être honnête envers lui-même, il est moins impulsif dit-il. Il apprécie grandement l'influence que les profs ont sur lui et leur désir de les aider. Il dit qu'il a choisi de ne pas demander une libération conditionnelle tout de suite, afin de poursuivre le travail entamé sur lui avec les cours. Il dit « attendre le temps » en détention. Il a appris l'anglais en détention et a commencé à lire (éducation informelle). Il n'a accès à aucun autre programme que ceux auxquels il a participé, possédant déjà un DES. Il apprécie que les classes soient composées des personnes du même secteur, il dit que cela est aidant pour le climat de confiance dans la classe.

**Gabriel a abandonné les cours d'intégration sociale pour de multiples raisons
(Établissement de détention de Saint-Jérôme)**

Gabriel, 27 ans, possède un DES et travaille en carrosserie automobile. Il est prévenu depuis 6 mois et a déjà vécu quelques détentions par le passé. Il participait au cours d'intégration sociale, mais il a abandonné après 7 semaines, puisqu'il n'était pas satisfait. Selon lui, il y avait trop de discussions et pas assez de matière, il avait l'impression de perdre son temps. De plus, il ne sentait pas que la professeure considérait son point de vue. Initialement, il s'était inscrit à ce cours pour sortir du secteur, pour avoir la compensation financière et pour poursuivre sa thérapie. La relation avec la professeure a influencé négativement sa motivation. Il trouve aussi qu'il est très difficile de maintenir une routine lorsque les cours se donnent durant deux semaines et s'arrêtent pour deux semaines en raison des aspects logistiques liés à la COVID. Un autre obstacle qui fait en sorte

qu'il a abandonné est qu'il a beaucoup de difficulté à se lever le matin pour assister aux cours en raison de son état dépressif.

Carlo trouve que les programmes éducationnels sont source de motivation pour cheminer dans sa vie

(Établissement de détention de Saint-Jérôme)

Carlo a 26 ans, possède un DEC et il est entrepreneur général. C'est sa première peine de prison, et il est détenu depuis quatre mois pour une sentence de 18 mois. Il utilise les services de OPEX'82 et participe aux cours d'arts et d'intégration sociale. Il a toujours eu un bon rapport à l'école. Il est motivé par apprendre pour apprendre. Le suivi avec Opex'82 s'est avéré très important dans son cheminement, puisque ça lui a permis de réfléchir à ce qu'il veut faire et de prendre une décision éclairée quant à quel programme il voulait s'inscrire à l'université. Les discussions avec l'intervenante lui ont aussi appris à nommer davantage ses opinions et ses émotions. Il déplore le manque d'information sur les ressources disponibles en prison. Il souhaiterait des cours d'éducation sexuelle et des formations qualifiantes pour faciliter la réintégration. Il souhaiterait aussi avoir la possibilité d'avoir accès à des études supérieures.

Présentation des résultats

Ce chapitre présente la synthèse des propos recueillis lors des 41 entretiens avec les apprenant·e·s. Nous avons aussi reproduit certains extraits des entretiens avec les professionnelles quand ces derniers permettaient d'éclairer ou d'appuyer les propos des apprenant·e·s. Le chapitre est structuré selon les six objectifs spécifiques reproduits dans le tableau no.10. Afin de bien illustrer le point de vue des personnes participantes incarcérées, qui est au cœur de cette recherche, nous avons reproduit plusieurs extraits de verbatims liés aux thèmes discutés, en nous assurant que nous citons au moins une fois chaque personne participante. Il faut noter que les extraits de l'établissement de détention de Québec sont légèrement surreprésentés par rapport aux autres établissements. Selon nous, cette surreprésentation est accidentelle et ne s'explique pas par le caractère particulier des personnes rencontrées à Québec. Des extraits de Montréal, Saint-Jérôme, Hull ou Leclerc auraient sans doute été aussi pertinents, mais les formulations et l'articulation des idées de nos répondant·e·s de Québec étaient souvent plus claires, succinctes et frappantes.

Tableau 6 Liste des thèmes retenus pour le traitement des données

Objectif 1 : Mieux connaître les apprenant·e·s au sujet de leur rapport à l'éducation
--

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Trajectoire scolaire antérieure2. Motivations à s'inscrire et à participer aux programmes d'éducation3. Rapport à l'éducation actuel |
|---|

Objectif 2 : Connaître leur perception quant à leur expérience d'éducation en prison

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Accès aux programmes d'éducation2. Appréciation de l'offre des programmes d'éducation3. Perception de l'espace scolaire4. Rapport au personnel d'éducation5. Rapport au personnel carcéral6. Cérémonie de diplôme |
|---|

Objectif 3 : Identifier les effets de la participation à des programmes d'éducation
--

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Effets sur la vie en détention2. Effets sur leur perception d'eux-mêmes3. Effets sur leurs perspectives d'avenir |
|---|

Objectif 4 : Identifier les facteurs qui facilitent ou qui nuisent à la persévérance

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Facteurs facilitant la persévérance2. Facteurs nuisant à la persévérance |
|--|

Objectif 5 : Le point de vue des apprenant·e·s sur le droit à l'éducation en prison

1. L'éducation comme droit ou comme privilège ?

Objectif 6 : Identifier des pistes pour améliorer les activités d'éducation

1. Suggestions pour améliorer l'offre
2. Suggestions pour améliorer l'accès
3. Suggestions pour améliorer les conditions de formation
4. Suggestions pour améliorer le pont entre les services dans les prisons et à la sortie

Bien que nous n'ayons pas fait une analyse textuelle des données, par exemple en termes de fréquence d'occurrences ou de champs lexicaux, il est intéressant d'observer la distribution et le poids relatif de chacun des thèmes dans l'ensemble de nos données. La figure no.1 à la page suivante, créée à l'aide du logiciel NVivo, offre un visuel du contenu recueilli pour chacun des thèmes.

1. Mieux connaître les apprenant·e·s au sujet de leur rapport à l'éducation

Pour mieux connaître le rapport des apprenant·e·s à l'éducation en général, nous leur avons posé plusieurs questions sur leur trajectoire scolaire antérieure. Nous leur avons, par exemple, demandé si elles aimaient l'école étant jeune, comment elles percevaient leur capacité à réussir et pourquoi elles avaient abandonné l'école. Nous avons approfondi le sujet en leur demandant, par exemple, de parler de leurs motivations et de leur rapport actuel à l'éducation.

1.1 Trajectoire scolaire antérieure

Certaines des personnes répondantes ont abandonné l'école assez jeunes et ont des trajectoires scolaires difficiles, comme c'est le cas de Jeanne :

- Mais t'sais, je viens d'un petit village, une famille de pauvres, je ne m'attendais pas... puis j'avais de la misère à l'école aussi quand j'étais jeune (...).
- **C'est quoi tes difficultés ?**
- Les mathématiques. Le français ça va là, mais t'sais, tu viens d'une famille dysfonctionnelle puis la pauvreté, puis t'sais je vivais de l'intimidation à l'école. Tout était en considération, puis il n'y avait pas de réussite dans mes cahiers. T'sais dans ce temps-là, les parents, ce n'était pas comme aujourd'hui. On était moins axé sur les enfants, réussite et tout. (Jeanne, Établissement de détention de Québec)

D'autres répondant·e·s se considéraient comme bons à l'école, mais l'ont abandonnée en raison de problèmes de comportements ou de problèmes de consommation de drogues. C'est le cas de Stéphane, Sébastien et Simon :

Figure 1 Importance relative du contenu recueilli pour chacun des thèmes



- Mes relations avec les études ne sont pas vraiment bonnes, mais...
- **Quand vous allez à l'école, quand vous étiez jeune, c'était difficile ?**
- Non, j'étais un hyper actif avec une intelligence supérieure à la moyenne. Diagnostiqué par le docteur, je-ne-sais-pas-qui à l'Hôtel Dieu du Sacré-Cœur à Québec. OK, dans ce temps-là, ce n'était pas un hyper actif, c'était un problème de comportement. (Stéphane, Établissement de détention de Québec). C'est plus facile que l'école ordinaire là. Tsé, pas comme à la polyvalente là, quand j'tais plus jeune...
- **OK. Mais comment c'était d'ailleurs ?**
- ... On était trente là.
- **Comment c'était d'ailleurs à la polyvalente pour vous, quand vous étiez jeune ?**
- Oh, ben là, dans c'temps-là, j'voulais rien savoir. J'avais du bon potentiel, j'aurais pu aller au Cégep aussi sûrement, mais (laisse tomber ses mains), j'tais pas dedans là. Quand j'tais plus jeune, à 14, 15 16 ans...
- **Ouais. C'est quoi qui... ?**
- J'commençais à consommer pis hein? Non, j'ai décroché, ça m'intéressait pas plus que ça. (Sébastien, Établissement de détention de Montréal).
- Toujours, toujours, toujours. Moi c'était mon TDAH euh [OK.] j'étais toujours en train de parler avec tout le monde euh, j'tais () en anglais j'pouvais même plus rentrer dans le cours j'men allais direct, directement au local de sensibilisation. Euh j'ai lâché l'école en secondaire 2 pis c'était vraiment euh mes comportements parce que je, malgré tout je passais quand même mes notes, tsé (Simon, Établissement de détention de Saint-Jérôme).

Une professionnelle confirme aussi ce type de profil :

- Mais tu vois ce qu'elle me disait la conseillère en orientation récemment, c'est qu'elle a eu beaucoup de filles qui étaient en secondaire IV et V. Puis là, ça, c'était comme un... Pour moi, c'était une anomalie. Parce que ce qu'on a connu plus, c'est très peu scolarisé. [...] Mais celles qui s'inscrivent à l'école, souvent ce ne sont pas celles qui ont eu des mauvais... Ce ne sont pas des filles qui ont haï l'école. C'est des filles qui n'ont peut-être pas fini l'école, mais parce que leur vie était infernale à ce moment-là, puis là elles décident de revenir. Fait que c'est plus ça que j'ai vu en général. (Professionnelle 4)

Un peu moins de la moitié (20 sur 41) des répondant·e·s n'avaient aucun diplôme au moment de nous rencontrer. Ces personnes n'étaient sûrement pas toutes des élèves modèles, mais nous n'avons pas recueilli d'indices qui nous feraient croire que ces personnes ont rencontré des difficultés scolaires qui sortiraient de l'ordinaire. On retrouve dans notre échantillon des personnes qui aimaient bien l'école, mais qui l'ont abandonnée tôt à cause de mauvaises fréquentations, à cause de leur consommation ou

à cause de circonstances familiales difficiles ; des personnes pour qui l'éducation n'était pas vraiment une priorité ; des personnes qui rencontraient des difficultés d'apprentissage ou des troubles de comportement ; d'autres qui n'avaient pas confiance en leurs capacités ; mais aucune des personnes rencontrées ne nous a dit des choses qui nous auraient faire croire qu'elles étaient foncièrement traumatisées par l'école.

1.2. Motivations à s'inscrire et à participer aux programmes d'éducation

Les motivations des personnes rencontrées sont multiples. La plupart de ces motivations sont de nature extrinsèque telle que définie précédemment dans la revue de littérature. En bref, la grande majorité des apprenant·e·s participent à des programmes d'éducation parce qu'elles veulent obtenir quelque chose et non pas pour le simple plaisir de s'éduquer. Le discours des personnes rencontrées met par exemple en évidence qu'elles s'inscrivent à des programmes surtout pour briser l'ennui, pour acquérir des compétences utiles sur le marché du travail, pour réduire leur temps de détention, pour obtenir une allocation ou pour rendre leur famille fière. On constate cependant que ces motivations évoluent bien souvent, tel qu'en témoigne le portrait de Sonia (voir Portraits synthèses des participant·e·s).

A) Briser l'ennui, passer le temps, sortir du secteur

Plus de la moitié des personnes participantes à la recherche nous a dit, assez clairement et sans gêne, que leur motivation première était l'opportunité d'occuper leur temps, de se changer les idées ou de sortir du secteur — « sortir de la *wing* », comme elles disent. Certaines, comme François, ajoutent qu'elles veulent, « tant qu'à faire », passer leur temps à faire quelque chose de positif :

- Tant qu'à rester dans mon secteur, puis tourner en rond comme un hamster, bien je vais essayer de travailler mes connaissances. (François, Établissement de détention de Québec)

Une des personnes professionnelles rencontrées explique même que c'est une façon de « vendre » les programmes :

- Bien souvent selon moi, la première c'est de s'occuper. Parce que le temps est long, c'est plate dans les secteurs. Donc, on leur vend aussi beaucoup ça, dans le sens d'occuper leur temps, leur temps va mieux se passer (Professionnelle 3).

B) Développement professionnel ou personnel

Plusieurs personnes disent s'être inscrites à des programmes, particulièrement dans les programmes d'Intégration sociale (IS), pour avoir une meilleure connaissance de soi et de meilleures habiletés relationnelles :

- Vu que je ne sens pas... je voulais me connaître un peu plus sur l'estime de soi, puis les relations, les habiletés parentales. Comme apprendre plus de choses. Je sais que je connais certaines choses, mais si ça peut me donner plus de solutions, comme le deuil. Comme j'ai perdu ma mère, j'ai perdu mon père. So, je me sens plus... De me connaître un peu plus, comment me décider (...) (Marc, Établissement de détention de Hull)

Certaines personnes participent pour avoir leur diplôme. Le désir du diplôme, lui-même, est souvent motivé par la perspective d'accéder à un emploi souhaité. Certaines expriment que « tant qu'à perdre du temps », c'est tant mieux de sortir avec un diplôme, ce qui laisse sous-entendre que le diplôme n'était pas nécessairement dans leur projet initial. D'autres évoquent avec beaucoup d'émotion le sentiment de fierté et de reconnaissance qui viendrait avec l'obtention d'un diplôme (voir section E, ci-bas).

De façon similaire, l'inscription à un programme s'inscrit parfois dans le désir d'acquérir des connaissances concrètes qui aideront à réaliser un plan ou encore à améliorer leurs conditions de vie comme en témoigne Paul.

- Je répare des camions, mais pas à 100 %, fait que moi j'ai dit j'ai un but, je veux aller suivre un DEP en mécanique lourde pis là dehors, à l'extérieur dans le fond, c'est, c'est, j'ai pas vraiment le temps de faire des études. Pis j'ai commencé à travailler de bonne heure, fait que j'ai pas fini mon secondaire 5.
- **OK.**
- Pis pour faire le DEP, ben là, ici ça me prenait euh je dois faire des préalables euh en français, mathématiques que ça me prend pour faire un TDG pour euh, ensuite faire mon DEP à l'extérieur. (...) Tant qu'à, tant qu'à être ici, je mets ça à profit euh de tsé de, de le plus possible de positif là. Tant qu'à être ici, je mets ça à profit de... de suivre les cours. (Paul, Établissement de détention de Montréal)

C) Réduire le temps de détention ou baisser sa cote de sécurité

La motivation à participer est parfois influencée par la volonté de bien préparer son dossier pour avoir accès à une libération conditionnelle ou encore pour reprendre la garde d'enfants. Les cours d'intégration sociale semblent, aux dires des participant·e·s,

assez essentiels pour l'obtention d'une libération conditionnelle au tiers ou au sixième de leur peine, comme l'explique Sonia.

- C'pour montrer que j'ai fait des efforts, non tourner les pouces en.... Dans la *wing*. C'est bon pour la CQLC³⁰. C'est là que j'vas passer pour pouvoir me faire libérer. (Sonia, Établissement de détention de Laval)

Simon quant à lui s'est inscrit au cours d'intégration sociale essentiellement afin de diminuer sa cote de sécurité pour avoir accès à la possibilité de travailler ou de participer à d'autres cours :

- **OK. Donc euh, là actuellement vous faites le cours avec euh, [la personne qui enseigne le cours d'intégration sociale]**
- Ouais.
- **Est-ce que vous faites d'autres...**
- Non
- **D'autres cours?**
- Non, j'peux pas. Ma cote est moyenne 'fait que, si j'veux pouvoir aller travailler ou euh, ben aller à d'autres, d'autres cours dans la prison, faut que, avant tout, que je fasse [les cours d'intégration sociale].
- **Faut que ça se... ah OK, faut faire le cours [d'intégration sociale] avant [Ouin] d'avoir accès à d'autres choses?**
- Ouin, ben pas tout l'monde, 'y en a qui ont, y'ont une cote minimum, fait que, ils peuvent aller travailler dans la prison, mais moi, moi, est moyenne...fait que... faut que je, faut qu'elle se fasse baisser là (...) Là, c'était vraiment pour faire baisser ma cote parce que j'veux pouvoir aller travailler soit à la cuisine ou à la buanderie. (Simon, Établissement de détention de Saint-Jérôme)

D) L'argent

Comme nous l'avons évoqué plus tôt en parlant de nos rencontres avec les experts terrain, le Fonds de soutien à la réinsertion sociale (FSRS), dont le mandat est de générer des revenus autonomes pour financer les programmes d'activités établis annuellement, offre une allocation aux personnes incarcérées qui vont à l'école ou qui suivent des programmes d'éducation non formelle comme le cours d'intégration sociale ou autres. Dans les établissements visités, cette allocation revient à 25\$ par semaine (4\$ par jour et 5\$ additionnels pour avoir été présent durant les 5 jours de la semaine). Plusieurs des

³⁰ Commission québécoise des libérations conditionnelles

personnes rencontrées nous ont dit, comme Carl, que l'allocation est, en elle-même, une source de motivation importante, voire la première source de motivation :

- **Là vous avez déjà votre diplôme, qu'est-ce qui a fait en sorte que vous avez dit : « Moi je veux quand même aller à l'école ».**
- Bien sortir de la rangée [c'est-à-dire le secteur de détention], puis le cash, 25 piastres. (Carl, Établissement de détention de Québec)

Si l'allocation semble importante pour plusieurs, d'autres, comme Paul, ne savaient même pas qu'il y en avait avant de s'inscrire. Il pense cependant que l'allocation pourrait être un facteur de motivation pour d'autres personnes :

- **Même si ça paie moins.**
- Exact. Ouin, ouin.
- **Ouin, c'est ça.**
- Ouin, c'est ça. Ben, au début j'savais même pas que ça payait.
- **Ok.**
- Non. (Rires) J'savais même pas que ça donnait de quoi. J'pense ça donne 25 pièces par semaine, de quoi de même.
- **Ouin c'est vraiment pas euh...**
- Non, c'est ça, c'est pas grand-chose, mais j'savais même pas qu'ils donnaient ça pis je, moi, moi j'aurai été quand même. Y'en a peut-être qui y 'vont pour euh...pour euh, pour l'argent je sais pas là, mais moi j'aurai été quand même, même s'ils auraient rien donné.
- **Avez-vous l'impression qu'il y a des euh, d'autres, d'autres personnes ici qui voudraient suivre des cours, mais parce que ça paie moins que le travail...**
- J' imagine que oui. J' imagine que oui, sans doute, ouais.
- **Ouais.**
- Ouin, parce que comme j'dis, ce n'est pas tout, moi, j'ai la chance quand même d'avoir quelqu'un d'extérieur qui s'occupe de ma compagnie. Mais tsé, j'ai quand même des sous un peu pour me faire d'la, pour manger d'la cantine. (Paul, Établissement de détention de Montréal)

Enfin, Martin pense que plusieurs personnes s'inscrivent « juste pour ça », ce qui pourrait expliquer leur manque d'implication :

- **Ok, fait que c'est un peu difficile... Donc les circonstances dans la classe font que c'est un petit peu difficile.**
- Ouais, c'est ça, puis t'sais... Comment je pourrais dire ça? Ce n'est pas vraiment... Ce n'est pas comme si tu allais à la Cité collégiale ou cégep, que le monde veut être là. T'sais il y a du monde qui y va à cause qu'ils ont, je pense, 25 \$ par semaine.
- **25, 30 \$ ouais...**

- Ouais, c’est ça. Il y en a beaucoup qui y vont juste pour ça, fait qu’ils ne sont pas trop, trop motivés à avancer dans leurs livres non plus. T’sais il y en a que ça fait trois semaines qu’ils sont à la même page (rire). (Martin, Établissement de détention de Hull)

E) Pour que les membres de leur famille soient fiers et pour aider leurs enfants

D’autres sont motivés par la fierté que leurs proches éprouveront à l’obtention de leur diplôme comme l’exprime Sébastien :

- Mais, c’est pour moi personnellement, 50 ans, finir mon secondaire, tac, j’ai fini ça, pis p’t-être aller au cégep !
- **Ouais. Ça serait une fierté pour vous de finir votre secondaire?**
- Ouais, ouais.
- **Ouais?**
- À quelque part, ouais. Pis surtout le cégep !
- **Oui.**
- Ouais [hésitation].
- **OK.**
- Ouais. [Pleure et renifle] Excuse...
- **Ouais, c’est correct. C’est bon. Prenez le temps.**
- (Silence). Ouais, peut-être pour mon père *itou*.
- **OK.**
- Y serait p’t-être ben content. (Sébastien, Établissement de détention de Montréal)

Kevin, quant à lui, comme quelques autres personnes, s’est inscrit pour aider son enfant dans leurs devoirs et pour leur montrer l’exemple :

- J’veux pouvoir éviter les échecs à mon enfant, tandis que si j’avais pas de diplôme j’aurais peut-être pas de trucs pour motiver l’enfant. (Kevin, Établissement de détention de Saint-Jérôme)

F) Motivation intrinsèque : apprendre pour le simple plaisir d’apprendre

Très peu de répondant·e-s expriment ou partagent un profil motivationnel proche des motivations intrinsèques, en disant, par exemple, qu’elles se sont inscrites à un programme pour le simple plaisir d’apprendre. Jessy et Carl, qui ont tous deux une longue trajectoire carcérale, constituent des exceptions et expriment des motivations plus intrinsèques :

- J’veux pas rester dans une wing (le secteur de détention) où est-ce que, on est barrés, à la merci des gardiens qui nous fouillent, qui nous embarrent n’importe quand, c’est ça, j’veux avoir un certain contrôle sur ma destinée que’ que part. Au lieu de dire comme quoi que : « Oh ! J’suis pu en prison, mais j’ai été à l’école, j’ai été apprendre

quelque chose. ». Sortir avec un bagage d'acquis. (Silence). C'est c'que j'ai... C'est c'qui me pousse à, à, à avant tout, à... à m'inscrire dans les programmes comme ça.

- **Mm mm (acquiescement).**
- C'est... vraiment pour apprendre... pour apprendre. (Jessy, Établissement de détention de Montréal)
- Fait que t'sais, c'est sûr que ce n'est pas tout le monde qui veut être comme moi, t'sais. Moi, je suis rendu que je fais des mots croisés dans ma cellule à 6 h le matin.
- **(rire) Ça, c'est vraiment l'école qui vous a appris...**
- Ouais, ouais ! Astheure, j'ai une soif d'apprendre, puis t'sais moi... Je ne sais pas pourquoi depuis un certain temps, je suis vraiment très ouvert d'esprit. Je ne sais pas qu'est-ce qui est arrivé là...
- **Qu'est-ce qui est arrivé selon vous?**
- Je n'en ai aucune idée. (...), Mais l'école m'a amené à avoir une logique, (...)
- **L'école vous a apporté des connaissances, une capacité de réfléchir. C'est ça que vous me dites.**
- Bien oui, puis à un moment donné, tu deviens avec un vouloir de connaissances. Bien moi, en tout cas, c'est ça. (Carl, Établissement de détention de Québec)

G) Motivation qui évolue

Pour conclure, on doit noter que les motivations des apprenant-e-s sont rarement univoques ou unidimensionnelles. Elles peuvent évoluer ou fluctuer au fil du temps, influencées par divers facteurs qui seront expliqués dans les prochaines parties de ce chapitre. Par exemple, Marco nous décrit ici un ensemble complexe de motivations extrinsèques :

- Ben... j'me dis que ça va aider aussi pour mon sixième³¹... pis un diplôme, c'est jamais mauvais pour... le futur dans l'fond. Euh... je l'sais qu'avec ce que j'ai, ce que j'veux faire dans la vie, j'ai pas besoin de diplôme, mais on sait jamais quessé qui peut arriver dans la vie. Peut-être qu'un jour tu vas perdre ta compagnie pis faque là y falloir que tu recommences à retravailler pour quelqu'un. Donc, un diplôme, c'est toujours important. C'est essentiel. J'me dis tant qu'être rendu là, tant qu'à gaspiller mon temps, rester dans l'unité à rien faire, j'vas aller à l'école, j'vas faire quelque chose. (Marco, Établissement de détention de Montréal)

Alors que les motivations de passer le temps ou de recevoir une compensation financière sont souvent les éléments déclencheurs de la participation, la motivation de plusieurs personnes évolue ou change lorsqu'elles s'aperçoivent que c'est aussi plaisant, qu'elles

³¹ Libération conditionnelle après avoir purgé le sixième de la sentence.

vivent des réussites ou qu'elles apprennent plus vite qu'elles ne l'auraient cru. C'est le cas de Carl et de Serge, notamment.

- Bien c'est parce qu'au début on y va avec le 25 piastres, puis t'sais à notre finale, bien on ressort avec des résultats, c'est des résultats qui vont tout le temps être là. T'sais c'est des efforts qu'on a faits, c'est une fierté (Carl, Établissement de détention de Québec).
- Mais j'la trouve de, de, de, de mieux en mieux euh, c'est que, j'commence à aimer, mais tsé c'est difficile le commencement à cause que j'comprends pas là pi euh, faut que je comprenne, mais d'un coup que j'avais avoir euh, compris à calculer avec une calculatrice comment faire les, les, les, les, les, les multiplications pour pouvoir faire des taxes pis tous ces choses-là. Le pourcentage, puis me servir d'une calculatrice pis de dire ben tsé euh, j'avais pouvoir avancer avec ça plus tard, mais j'veux dire c'est encourageant. (Serge, Établissement de détention de Montréal)

En parlant du même sujet Carl mentionne une autre dynamique importante : même quand les personnes sont motivées ou attirées par l'allocation, une source de motivation qui paraît moins légitime que le simple plaisir d'apprendre ou la volonté de se reprendre en main, la récompense, le « nannane » est important et amène, au final, l'apprenant-e vers autre chose :

- [...] J'ai mon secondaire V déjà, dans le fond, je suis en attente pour aller travailler, je me suis dit tant qu'à attendre dans la rangée, bien j'allais faire de l'école. T'sais ça paie un petit 25 piastres par semaine pareil. En prison on n'est pas tous... T'sais c'est souvent ça qui nous amène à l'école! T'sais premièrement c'est con à dire hein! Des fois, ils disent... T'sais j' imagine qu'il y a des gardiens qui doivent dire : « Pourquoi on les paie pour aller à l'école. ». Bien regarde c'est justement l'avantage que t'sais des fois on y va pour le nannane puis on finit avec des plus. (Carl, Établissement de détention de Québec)

1.3 Rapport actuel à l'éducation

L'éducation en prison est, pour certains des répondant-e-s, l'occasion de se (re) construire un sentiment de compétence académique. Quelques personnes, comme Bianca, nous expliquent qu'elles ne se trouvaient pas bonnes à l'école et qu'elles réalisent maintenant qu'elles le sont.

Pour ces personnes, le rapport à l'éducation n'était pas nécessairement mauvais, même si elles avaient une faible estime de soi. Règle générale, ces personnes nous disent avoir abandonné l'école à cause de « mauvaises fréquentations », de l'appât du gain facile

ou encore en raison d'un manque d'intérêt. Néanmoins, l'éducation personnalisée qui est disponible en détention leur permet de mieux comprendre leurs propres capacités. Certaines personnes ont même senti qu'elles étaient différentes de la majorité des autres apprenant·e·s, pour qui l'école est beaucoup plus difficile, comme le souligne ici Bianca :

- **Absolument. Donc ça, c't'en train de changer votre façon de voir l'éducation finalement, pis votre façon de voir, de vous voir vous, comme étudiante aussi?**
- Ouais. Avant, j'me considérais comme une fille qui est mauvaise à l'école.
- **Ah ouais?**
- À part en maths, c'tait ma matière forte.
- **OK !**
- Pis maintenant j'peux dire que j'me considère comme une bonne élève.
- **Wow !**
- Je sais pas si c'est parce que j'suis ici pis qu'tout l'monde, tsé pense pas autant vite que moi, parce que tsé on est en prison pis clairement le monde ici ont pas le même sorte d'éducation là y'a du monde qui ont même pas fait leur primaire pis...
- **Qu'est-ce qui fait que vous êtes capable maintenant?**
- Euh, j'pense que c'est mon prof qui m'a beaucoup aidée.
- **Ah ouais ! OK, on revient encore au prof.**
- Parce que, que c'est la confiance en soi que j'avais pas.
- **Mm mm (acquiescement).**
- J'hésite tout le temps, pis c'est ça mon affaire c'est qu'j'hésite, pis là vu qu'j'hésite j'le mets pas, mais faudrait qu'j'me fasse plus confiance. Pis j'le mets, pis ici c'est ça j'fais là. J'me fais confiance, j'le met, pis j'ai de bonnes notes faque... c'est vraiment de m'faire plus confiance là, j'hésite trop, pis parce que j'hésite tsé, j'préfère l'enlever que d'le garder, pis j'pense que c'est là... (Bianca, Établissement de détention de Laval)

D'autres, comme Samantha, font le constat, avec un certain regret, qu'elles auraient peut-être été en mesure de réussir à l'école si elles n'avaient pas pris certaines décisions, eu certaines fréquentations, etc. :

- **Par rapport à, mettons, l'éducation que vous avez suivie quand vous étiez au secondaire, toute c'que vous avez faite pendant votre euh, votre, vos détentions comme cours, est-ce que c'est différent, est-ce que c'est pareil comme quand c'était au secondaire ou votre vision de l'éducation change?**
- Ben, ma vision de l'éducation a changé parce que j'me dit que j'aurais pu réussir, mais, est-ce que ç'a changé, ouin, les choses sont rendues, c'est, c'est plus dur de... c'est plus dur de comprendre que, quand t'es jeune à force de prendre d'la drogue, de consommer, pis tout ça, t'oublies ben des choses euh... (Samantha, Établissement de détention de Laval)

Un autre élément intéressant est que, pour plusieurs personnes, l'école passe de contraintes à vecteur d'opportunité, comme le constate Carl :

- **Fait que vraiment votre rapport à l'éducation a complètement changé.**
- Ouais. Avant je le voyais comme dans un sens, ça faisait partie de l'autorité, l'école. Quand ma mère me levait : « Envoie ! Va-t'en à l'école ! », puis t'sais c'était une tâche, c'était une corvée puis ça ne me tentait pas. Puis là astheure, c'est au contraire, c'est : « Donne-moi un livre que je travaille. ». « Donnez-moi un livre que je débarque de cette prison-là. »
- **Donnez-moi un cours même si j'ai fini mon secondaire.**
- Ah ! ouais ! Ah ! ouais ! Ah ! ouais ! Laissez-moi m'évader de la prison, hostie... s'il vous plaît évidemment, tu sais.
- **Puis la façon de vous évader, ce n'est pas physiquement...**
- Non, non ! C'est ça, bien oui ! Bien oui ! C'est ça exactement (Carl, Établissement de détention de Québec).

L'éducation en prison permet à certaines personnes de se démarquer et de reconstruire un sentiment de compétence validé. Certain·e·s répondant·e·s mentionnent que la maturité qu'ils ont acquise au fil des années couplée au contexte carcéral améliore positivement leur rapport à l'éducation. Jeanne, qui a eu une trajectoire scolaire très difficile et qui a arrêté très tôt ses études, décrit bien cet aspect :

- T'sais j'ai mûri dans le sens que t'sais je suis devenue plus vieille aussi. Fait que t'sais les problèmes de la vie j'ai mis ça de côté, puis c'est rendu à un moment donné que ça devient comme une routine, ou ça devient normal. On met des choses de côté, on en prend, on en laisse. Je n'ai pas vraiment de situation de stress extrême non plus, sinon je le gère. Fait que quand je vais à l'école, je suis quand même concentrée sur la tâche.
- **Diriez-vous que le contexte carcéral fait en sorte que vous êtes concentrée sur la tâche?**
- Ouais, bien ça aide ça. Parce qu'on n'a pas de source extérieure (...) Ouais. Oui, puis ça me permet de... C'est une blessure, moi l'école, c'est un échec. Parce que quand j'ai lâché dans ma jeune vingtaine, comme en 2004, quand j'avais 15 ans, je n'avais rien qu'une sixième année, secondaire I échoué. Fait que là, je reviens ici, on me met en secondaire III, puis en maths, ça va super bien ! Je me dis, câline ! Finalement, j'ai toujours eu ce potentiel-là, c'est juste que je m'en suis jamais servi.
- **Fait que vous êtes vraiment en train de guérir une blessure.**
- Ouais, ouais, ouais !
- **Peu importe si vous lâchez là ou si vous continuez...**
- Il faut que je continue quand je vais sortir, parce que ça va me rester, sinon je vais me dire toute ma vie : « J'aurais donc dû ! ». Je te le dis je vais me plaindre si je ne le fais pas ! (rire) Je vais le regretter ! (Jeanne, Établissement de détention de Québec)

Même si l'expérience d'éducation en prison change le rapport à l'éducation de plusieurs personnes, certaines, comme Malorie, affirment qu'elles n'aimaient pas l'école et que cela n'a pas changé :

- **Comment ça se passait quand vous étiez à l'école? Là ça fait longtemps...**
- Ouais, c'est ça, ça fait longtemps. Mais j'ai toujours eu de la difficulté à l'école fait que... Je n'aimais pas ça, fait que à 16 ans, j'ai lâché tout de suite, puis j'ai commencé à travailler.
- **OK, ouais. Fait que c'est ça, vous n'aimiez pas ça.**
- Non, jamais.
- **Vous n'aviez jamais aimé l'école...**
- Jamais... Pas plus là non (rire)...
- **Pas plus là?**
- Non.
- **Le fait de participer à des cours ici, ça ne change pas vraiment votre façon de voir l'école?**
- Non, non. Je ne vais pas plus aimer ça. (Malorie, Établissement de détention de Québec)

2. Connaître leur perception de leur expérience d'éducation en prison

Pour obtenir des informations sur ce thème, nous avons demandé l'avis des répondant·e·s sur l'accès aux programmes d'éducation et sur la qualité de ceux-ci. Nous leur avons aussi demandé de décrire leur perception de l'espace scolaire en prison et porter attention aux descriptions de relations avec les apprenant·e·s, les personnes formatrices et le personnel carcéral. Nous leur avons enfin demandé leur avis sur l'importance d'avoir une cérémonie de remise de diplômes.

2.1 Accès aux programmes d'éducation

A) Modalités d'accès

La plupart de nos répondant·e·s ont mentionné la simplicité du processus pour avoir accès aux programmes d'éducation en prison et le court délai entre la demande d'accès et l'accès, comme l'explique Alexandre :

- Bien c'est quand même facile de s'inscrire, c'est quand même assez accessible aussi. T'sais quand je suis arrivé, ce n'est pas tout de suite qu'on m'en a informé. Ça a pris à peu près 2, 3 semaines, mais à la minute que j'ai dit que je voulais rentrer dans ce programme-là, l'inscription a été faite, je pense, la journée même. Puis la journée d'après j'ai été appelé pour aller rencontrer le professeur, puis l'orientatrice. (Alexandre, Établissement de détention de Québec.)

La demande d'accès à un ou à des programmes se fait par mémo et le délai semble assez court entre la demande et la participation aux programmes.

Plusieurs personnes nous ont dit qu'elles ne s'attendaient pas à avoir accès à des programmes d'éducation, en exprimant l'idée qu'elles n'étaient pas en droit de s'attendre à quoi que ce soit puisqu'elles étaient en prison. Nous reviendrons sur ce point quand nous présenterons les réponses à la question « Éducation en prison : droit ou privilège? », mais pour le dire brièvement, plusieurs des personnes que nous avons rencontrées sont agréablement surprises par l'accessibilité des programmes d'éducation en prison. C'est le cas, par exemple, de Geneviève :

- Je ne veux pas faire de la prison ! Tu es punie ! C'est une punition ! T'sais moi j'ai fait mes fins de semaine puis ça a été de la prison, je venais ici en fin de semaine, tu t'en allais là dans le parloir, puis tu ne faisais rien, tu étais assise là, puis tu attends. Tu attends qu'il soit dimanche 4 h. C'est tout ! (...) Ton matelas, ils te le donnent le soir à 9 h, puis ils te l'enlèvent le lendemain matin. J'ai trouvé ça dur pour vrai. Moi je pensais que la prison c'était ça ! Que c'était de la prison ! Ça, c'est de la prison ! C'est pour ça qu'aujourd'hui, avec tous les cours qu'on a, (...) Fait que non, moi je trouve que c'est vraiment un privilège. (...) c'est une punition d'un côté. Parce que t'sais oui, je suis punie, sauf qu'ici en détention il va falloir que... C'est là que je me dis, il y a plein de privilèges qu'on a, une chance qu'il y a ça. Mais t'sais je le vois quand même comme une punition, c'est sûr, mais une chance qu'il y a ça pareil (Geneviève, Établissement de détention de Québec).

Le processus d'inscription décrit par les répondant·e·s varie d'un établissement à l'autre. Parfois un cours d'accueil présente tous les services, et les personnes choisissent ce qu'elles veulent faire à la fin du cours de cinq jours. Le cours d'accueil n'est toutefois pas offert dans tous les établissements, et ce, depuis la COVID-19. Ce manque semble occasionner une méconnaissance de l'offre de services. Plusieurs répondant·e·s nous ont souligné l'impression d'un manque d'information à ce sujet.

Les personnes contacts pour chacun des établissements nous ont expliqué qu'en plus du cours d'accueil, il y a des affiches dans les secteurs qui décrivent les différents programmes offerts aux personnes détenues. Les propos de certain·e·s de nos répondant·e·s laissent croire que ces affiches ne sont pas toujours claires et que l'information sur les programmes disponibles et les modalités d'inscriptions n'est pas facilement accessible.

Plusieurs participant·e·s nous ont dit avoir pris connaissance de l'offre de services par le biais des autres personnes détenues qui participaient aux programmes, et ce sont ces dernières qui les ont encouragées à s'inscrire. Jennifer témoigne de cet aspect.

- Ouais, c'est dans le fond, c'est que c'est pas tout à fait, quand qu'on arrive ici, y'a des pancartes qui sont affichées dans les secteurs, mais des fois, bon on les regarde pas ou on sait pas trop c'est quoi, ou sont déchirées ou peu importe, faque le, l'information sur les programmes circule beaucoup de détenues en détenues...
- **OK.**
- Faque c'est les filles qui informent les autres filles « Ah ! Ben là tu pourrais faire tel programme, y'a l'école, y'a ci y'a ça » pis, pis après ça on écrit des mémos³² là dans le fond (Jennifer, Établissement de détention de Laval).

Cela suggère une certaine entraide et donne de l'importance au bouche-à-oreille.

Quelques personnes nous ont parlé d'une conseillère³³ qui rencontrerait toutes les personnes qui souhaitent participer aux programmes d'éducation. Elle les oriente selon leurs objectifs ou leurs aspirations. Ces conseillères semblent jouer un rôle clé pour que les apprenant·e·s arrivent à voir les possibilités qui s'offrent à elles en fonction de leurs aspirations et de leurs limitations, comme on le voit dans le discours de Anne :

- **Ouais, dites-moi donc les programmes d'éducation auxquels vous participez... vous avez participé ici. C'est quoi?**
- Oui, ben moi du fait que... j'ai... euh... Comme j'vous disais euh... à l'instant, j'ai déjà une formation universitaire, donc euh... secondaire, c'est complété. C'est complété et réussi. Mais, y'a des cours optionnels qui se donnent et avec la conseillère pédagogique euh... Geneviève, elle a réussi à identifier des cours que... je... pouvais suivre euh... parce que j'ai une limitation du côté physique pour travailler.
- **Hum, OK.**
- Euh, j'ai un mal de dos chronique, et puis euh... j'vous avoue que c'est vraiment apprendre qui m'intéresse vraiment plus que d'aller plier des draps à la buanderie. (Anne, Établissement de Laval)

Cela étant dit, très peu de personnes nous ont parlé de ces rencontres et de leur déroulement.

³² Mémos : Notes que les personnes incarcérées écrivent pour demander à rencontrer une personne professionnelle ou signifier leur intérêt pour participer à des programmes ou pour travailler.

³³ Le discours des apprenant·e·s ne permet pas de déterminer avec certitude s'il s'agit de conseillères en milieu carcéral, de conseillères pédagogiques ou de conseillères en orientation.

B) Obstacles à l'accès

Au niveau des obstacles à l'accès aux programmes, les éléments qui reviennent le plus souvent se trouvent dans les catégories d'obstacles informationnels et institutionnels, tels qu'expliqués dans la revue de littérature. Depuis la pandémie de COVID-19, le cours d'accueil qui explique l'ensemble des programmes offerts n'est pas toujours disponible, donc l'information sur les programmes n'est souvent pas donnée directement aux personnes incarcérées dans les premiers temps de leur incarcération. L'information est parfois affichée dans les secteurs, mais il semble que cette information mériterait d'être plus claire, comme le soulève Stéphane :

- Bien il faudrait que ça soit plus expliqué. T'sais la Jonction là ! Tu as beau avoir des pancartes dans toutes les wings personne ne sait c'est quoi ou à peu près? Il n'y a pas de... Ce n'est pas présenté à personne OK. Tant que tu ne vas pas voir ta titulaire, ton ALC, ton agent de probation, ça ne t'est pas présenté si tu n'es pas allé en prison. Qu'il y a des programmes ! Le gars qui rentre en prison pour la première fois, personne ne lui a dit qu'il y a des programmes. Personne ne lui a dit que tu peux faire des choses. « Ah ! Tu peux aller faire des cours IS. ». OK. Oui, c'est l'fun. « Vas-y ! Ça donne 5 piastres à tous les coups. » [rire] Ce n'est pas ça le but. (Stéphane, Établissement de détention de Québec)

Il semble aussi que les personnes apprenantes prévenues n'aient pas toujours l'information nécessaire pour comprendre ce à quoi elles ont accès ou non en prison. L'accès pour les personnes prévenues semble d'ailleurs varier d'un établissement à l'autre. Comme on peut le voir dans le propos de Gabriel, les règles d'accès ne sont pas claires pour tous et toutes :

- **Ouais, OK. Donc, peut-être signaleur routier, pis comme prévenu t'as accès au cours de signaleur routier?**
- Ouais, j'imagine, parce que, ben en tout cas j'ai fait ma demande, j'imagine que j'verrais pas pourquoi... j'pense que oui. (Gabriel, Établissement de détention de Saint-Jérôme)

De plus, les personnes détenues dans certains secteurs n'ont pas accès aux programmes d'éducation soit pour des raisons de sécurité ou pour gérer les mesures sanitaires liées à la COVID-19 (afin de ne pas mélanger trop de personnes de différents secteurs pour limiter la propagation). Bianca explique que parfois, un transfert de secteur empêche l'accès à des programmes d'éducation :

- Euh, sinon euh, y’a beaucoup de secteurs qui voudraient aller à l’école ou du monde qui étaient dans mon secteur pis qui ont été transférés pis qui allaient à l’école pis qui ont été privés d’aller à l’école carrément, du jour au lendemain, parce qui sont pu dans le même secteur. [Bianca, Établissement de détention de Laval]

On constate aussi que les horaires des emplois que peuvent occuper les personnes incarcérées et des programmes d’éducation sont incompatibles. De plus, comme le travail est mieux rémunéré que l’école ou que les programmes d’éducation non formelle, Karine nous explique que plusieurs personnes qui auraient pu vouloir aller à l’école font le choix d’aller travailler :

- Euh, ben ça s’applique pas à moi là, mais y’a beaucoup de filles qui voudraient aller à l’école, mais qui y vont pas, parce qu’y paient pas assez, contrairement au travail.
- **Ah !**
- Genre juste un p’tit 10 piasses de plus là, pis y’aurait déjà plus de filles qui iraient là. [...] Ben c’est ça, les filles qui vont à l’école, c’est les filles qui ont pas de problème d’argent (Karine, Établissement de détention de Laval).

Un autre élément important est lié au fait que les sentences sont souvent trop courtes pour que les personnes aient le temps de s’inscrire et de participer aux programmes désirés. Notre échantillon illustre d’ailleurs ce fait, puisque les personnes ayant de courtes sentences sont très peu représentées. À titre d’exemple, sur les 41 personnes répondantes apprenantes incarcérées, seul Manuel a une sentence de moins de six mois. Alexandre démontre bien cette difficulté d’accès, ce qui est d’ailleurs confirmé par une professionnelle :

- Bien la première que j’ai faite, elle n’était pas longue. Fait que je n’ai pas eu le temps d’avoir ces offres-là d’école, etc. Je pense que j’ai fait 16 jours. [Alexandre, Établissement de détention de Québec]
- J’ai juste 200 détenues, puis 200 détenues là-dessus j’en ai qui sont ici en bas de 30 jours, ces filles-là je n’ai pas le temps de les pogner, si on veut. [Professionnelle 4]

Plusieurs personnes rencontrées évoquent aussi le manque de personnel carcéral et de professeur·e·s pour expliquer un accès limité aux programmes. Bianca et Jean-Philippe nous expliquent ce manque :

- Pis euh, ici quand y’a un manque de personnel la première chose qu’on coupe c’est, c’est l’école.
- **Oui.**

- Faque ça devrait pas être comme ça. On devrait couper la buanderie³⁴ [...] tout simplement, parce que la cuisine on n'en a besoin pour manger là. Faque on devrait couper la buanderie avant de couper l'école tsé. [Bianca, Établissement de détention de Laval]
- **OK. Puis pourquoi il manque de cours?**
- Bien first of all, [l'intervenante] est toute seule. Avant ça, elles étaient deux. Avant la COVID. Il y a un gros problème de rétention de personnel, parce que de la manière qu'elle expliquait, c'est qu'en étant pris en prison, les portes, le monde [les personnes formatrices] n'aiment pas ça. Ils viennent faire une journée d'essai puis après ça, ils s'en vont en réalité. Fait qu'elle se ramasse tout le temps toute seule. Puis l'école, bien veux, veux pas, c'est des petites salles, c'est des petites pièces, ce n'est pas... Ils ne peuvent pas faire une vraie salle de cours, fait que... [Jean-Philippe, Établissement de détention de Québec]

Des règles semblent limiter la capacité des étudiant·e·s à suivre les programmes qu'ils voudraient. Par exemple, certaines personnes nous ont dit qu'elles ne pouvaient suivre que deux ou trois cours en même temps à cause de contraintes liées à la disponibilité des locaux et aux mesures sanitaires liées à la COVID-19. Enfin, nous constatons que l'offre est déficiente pour les personnes qui ont déjà un diplôme d'études secondaires, puisqu'elles ne peuvent avoir accès à des cours d'éducation supérieure. C'est par exemple le cas de Anne qui possédant déjà un DES ne pouvait participer à des cours de secondaire malgré son intérêt. Toutefois, avec l'aide de la conseillère en orientation, elle a pu suivre un cours de niveau secondaire qu'elle n'avait pas suivi.

Les professionnelles nous ont confirmé qu'elles tentent parfois « d'ouvrir » des nouveaux cours, par exemple, histoire ou mathématique avancée, pour permettre à ces personnes de pouvoir suivre des cours malgré tout. Enfin, il ressort de nos entretiens avec les professionnelles que ceux et celles qui sont allés à l'école anglophone avant d'aller en prison n'ont pas l'occasion de terminer leur secondaire, puisque les centres de services scolaires anglophones ne sont pas présents dans tous les établissements de détention.

³⁴ Secteurs de la buanderie et de la cuisine en détention : les personnes incarcérées peuvent travailler dans ces secteurs en recevant un salaire horaire, plus élevé que l'allocation offerte pour ceux et celles qui participent à des programmes d'éducation.

2.2 Appréciation de l'offre des programmes d'éducation

Nous abordons ici l'appréciation de l'offre et de la disponibilité des cours et non pas les cours en eux-mêmes. Les participant-e-s nous ont parlé de l'adéquation entre leurs besoins et l'offre des programmes, de leur appréciation positive et des aspects à bonifier.

A) Adéquation entre les besoins d'éducation et l'offre d'éducation

Un de faits saillants de l'étude est de constater l'absence quasi complète — en tout cas, selon les personnes répondantes — d'une évaluation en bonne et due forme de leurs besoins, que ce soit en matière d'éducation ou en matière de suivi psychosocial, comme le suggère Kevin.

- C'qui serait l'fun, c'est que concrètement, au début de l'incarcération, y prennent le temps de, pas juste faire un accueil intégration, si tu rencontres les gens avec un horaire pis tu leur demandes qu'est-ce qu'ils veulent faire, pis selon qu'est-ce qu'ils veulent faire pis leur besoin qu'ils t'expriment, ben tu les enlignes vers les choses qu'ils veulent. Ils font pas ça. (Kevin, Établissement de détention de Saint-Jérôme)

Cela dit, les témoignages portent à croire que l'encadrement, une fois dans les programmes, est très personnalisé et répond aux besoins des personnes, ce que confirme une professionnelle rencontrée :

- Oui, puis les... T'sais moi je leur dis tout le temps aux gars : « L'éducation des adultes c'est de l'enseignement individualisé, mais ici vous êtes chanceux, vous avez de l'enseignement personnalisé. ». T'sais moi en classe... Mettons aux adultes réguliers, t'sais je reçois mes élèves, ils sont déjà classés. Moi je fais tout ça avec mes élèves. Fait que moi, les dossiers, c'est moi qui les monte. Les élèves, je les rencontre un par un. Je regarde avec lui, « OK, ton parcours à l'école, tu as fait quoi ? Tu étais où ? Ça allait comment ? ». T'sais j'ai le temps de vraiment voir avec eux... Fait que souvent ils me disent : « Ah ! Telle affaire... ». T'sais ils partent déjà avec des idées préconçues. Je fais « OK, regarde, on va y aller, puis on va voir comment ça se passe, puis on va prendre le temps de... ». (Professionnelle 3)

Concernant particulièrement les cours d'intégration sociale, bien qu'ils soient appréciés par plusieurs, certaines répondant-e-s qui avaient suivi une thérapie par le passé trouvent parfois les thèmes redondants. C'est le cas de Simon :

- C'est bien. J'trouve que [la personne qui enseigne le cours d'intégration sociale] aussi, tsé moi déjà, pour moi c'est dur rester assis là, tsé, j'trouve ça long fait que euh, elle parle fort là pis a fait rire fait que c'est, c'est...

- **OK.**
- (Rires)
- **Parce qu'elle parle fort, parce qu'elle fait rire à...**
- Ouin. Ben, moi c'est ça j'ai dit, comme j'te dis, j'ai déjà vue à, avant d'arriver ici j'faisais une thérapie 'fait que c'est ça, j'trouve ça redondant un p'tit peu parler de, de, là on a parlé de dépendance affective, aujourd'hui on est sur la communication c'est, c'est toujours euh, quand tu fais une thérapie à l'extérieur, une thérapie basée sur le comportement, mais c'est le même genre de, moi j'trouve ça un p'tit peu redondant là, là, mais... (Simon, Établissement de détention de Saint-Jérôme)

B) Appréciation positive de l'offre d'éducation

Globalement, les personnes répondantes disent apprécier l'ensemble de l'offre de programmes. Il y a assez d'offres, les cours sont suffisamment complets, etc. À cet égard, Laura, incarcérée à Québec, lance un cri du cœur pour que l'offre soit conservée malgré le fait qu'il n'y a que peu de participantes dans le secteur féminin de l'établissement de détention de Québec :

- **Est-ce qu'il y a quelque chose que vous ne m'aviez pas dit sur l'école que vous trouveriez important de me dire pour la recherche?**
- Hummm... De ne pas enlever l'école. Ne pas enlever l'école en détention, c'est vraiment quelque chose qui nous aide à nous sortir un peu de la prison. Je pense que c'est important même si on a une lourde peine, lourd délit, je pense que c'est important. De ne pas s'apitoyer sur soi, puis de foncer, d'aller à l'école, je pense que c'est bon en même temps. (Laura, Établissement de détention de Québec)

C) Aspects à bonifier

Plusieurs des personnes rencontrées ont regretté le fait qu'il n'y ait à peu près pas de possibilités de participer à des programmes d'éducation en prison pour les personnes qui détiennent déjà un diplôme d'études secondaires ou pour les personnes qui ne sont pas dans la « population générale³⁵ », c'est-à-dire pour les personnes qui sont en isolement ou en protection³⁶.

³⁵ Terme utilisé par les personnes incarcérées pour désigner celles qui sont dans les secteurs réguliers de détention.

³⁶ Pour plusieurs raisons, notamment à cause de la nature de leur délit, de leurs relations avec d'autres personnes incarcérées ou de leur statut de policier, par exemple, certaines personnes incarcérées sont sous protection et ne côtoient pas d'autres personnes incarcérées. Une personne est en isolement quand elle présente des risques suicidaires ou parce qu'elle présente un risque pour les autres personnes incarcérées.

La plupart des autres aspects négatifs soulevés sont liés à l'horaire des formations, au sens large. Par exemple, certaines des personnes rencontrées notent que les formations n'avancent pas toujours à un bon rythme ou bien sont étalées sur de trop longues périodes, particulièrement en intégration sociale. Jean-Philippe exprime ce désagrément :

- Ce que j'aime le moins, c'est que... C'est décalé, t'sais, il n'y a pas de... Un coup que tu commences un programme, tu pourrais en mettons une semaine, mais t'sais c'est une journée à toutes les semaines, fait que t'sais à un moment donné, ça te décale, ça te met moins dedans, surtout moi j'ai un problème justement de rétention... Ça fait qu'il faut tout le temps que tu te remettes dans le bain. (Jean-Philippe, Établissement de détention de Québec)

Plusieurs autres personnes ont mentionné que l'horaire des classes ne devrait pas suivre le calendrier scolaire ordinaire, puisqu'il ne correspond pas du tout à la réalité des personnes incarcérées. Par exemple, les personnes continuent d'être incarcérées durant l'été et sont disponibles la fin de semaine. Et comme le fait remarquer Daudet, les activités de la semaine sont beaucoup plus agréables pour les personnes incarcérées que la fin de semaine :

- À l'extérieur de la prison toute la semaine tu as hâte au week-end. Ici, tout le week-end tu as hâte à la semaine. (Daudet, Établissement de détention de Saint-Jérôme)

Les contraintes liées à l'horaire font en sorte que l'on pourrait donc rencontrer quelqu'un qui passe plus de trois mois en prison, ce qui est d'ailleurs plus long que la moyenne, sans jamais avoir l'occasion d'aller à l'école, comme ce fut d'ailleurs le cas pour Bianca :

- Faque j'tais plus tout l'temps dans l'couloir, dans la cuisine, tsé j'tais pas à l'aise d'être dans ma cellule, pis j'attendais juste ça que l'école commence tsé...
- **OK.**
- J'avais hâte là, j'suis arrivée en avril, fin avril dé —, fin avril début mai, pis euh... dans l'fond l'école a commencé en septembre.
- **Ouais, c'est ça.**
- Faque j'ai passé plusieurs mois à rien faire...
- **Pis à attendre.**
- Pis à attendre, ouais. (Bianca, Établissement de détention de Laval)

2.3. Perception de l'espace scolaire

Les répondant·e·s disent à peu près tous qu'ils apprécient l'espace scolaire, c'est-à-dire les locaux physiques occupés par l'école et l'ambiance qui y règne. L'école est perçue comme un lieu sûr où l'on ne se sent pas en prison, ce qui est un aspect positif soulevé très souvent, comme l'exprime Mansour :

- Bien ça se passe très, très bien parce que les problèmes carcéraux, les problèmes de l'extérieur ne rentrent jamais dans les classes. Fait que peu importe ce qui s'est passé dans ta journée ou dehors, tu ne peux pas venir en classe puis en parler. Ça doit vraiment rester avec toi. Si tu veux vraiment en parler, tu peux aller voir la professeure ou le professeur, puis en parler avec lui. Mais sinon le climat dans la classe, il est calme. Tout le monde est capable de travailler dans le silence. (Mansour Établissement de détention de Québec)

Certains répondant·e·s, comme Laura, nomment avoir le sentiment de s'évader lorsqu'ils sont dans ces locaux :

- Parce que ce qui se passe dans le secteur reste dans le secteur. Dans la classe, c'est dans la classe. Ça nous permet de nous évader, on est à l'école, donc, t'sais... On vide un peu le tiroir, ça nous fait du bien. Puis t'sais quand je dis le tiroir, c'est le tiroir mental, puis ça fait du bien, puis ça fait du bien, t'sais (Laura, Établissement de détention de Québec).

On apprécie aussi le fait qu'on peut être à l'aise ou échanger sur autre chose que la vie criminelle, comme l'exprime Daudet :

- **Comment est le climat dans la classe?**
- Bien c'est ça, c'est correct, c'est paisible, c'est l'fun. C'est sûr qu'une fois de temps en temps, il y a des détournements de sujets, puis on peut parler abstrait complètement de sujets de classe, puis t'sais tout le monde a sa propre, bon il y en a un qui est en français, en maths, un qui est sur informatique. L'autre qui continue son anglais fort. On est tous différemment, mais il y en a qui sont pareils sur les mêmes points. Donc, des fois, on commence à parler avec le prof, lui poser des questions que personne ne lui a posées. Puis là tout le monde embarque puis on commence à partir comme un débat, puis le débat peut finir super loin, abstrait à ce que la question était à la base. Fait qu'en même temps, ça, ça peut distraire les personnes, c'est une bonne distraction. Puis en même temps, c'est un bon débat qu'on peut faire. (Daudet, Établissement de détention de Saint-Jérôme)

Les règles de conduite sont strictes et serrées. Par exemple, l'assiduité est obligatoire, sous peine d'expulsion du programme. Il est cependant intéressant de noter que cette structure semble appréciée par les personnes apprenantes.

En classe, le format même de la formation générale aux adultes, où chacun chemine individuellement selon son niveau scolaire, fait en sorte que les échanges entre les apprenant·e·s sont limités. La règle de ne pas déranger les autres semble bien ancrée comme l'expriment Julien et Jean-Philippe :

- Mais la discipline, il n'y en a pas tant que ça, pour vrai, honnêtement... Parce que c'est ça, les vrais qui veulent réussir ils ne se gênent pas de dire : « Allo ! Tu me déranges. ». Fait que là, la professeure qui constate ça va renchérir en plus. 'Si tu veux, tu peux rester dans ton secteur, mais tu peux revenir demain quand tu veux. (Julien, Établissement de détention de Québec)
- **OK, très bien. Le climat dans la classe avec les autres gars, ça se passe comment?**
- Ça se passe super bien. On ne parle pas beaucoup parce qu'il faut qu'on soit à nos affaires, puis la prof, quand on était à l'école, vu qu'on n'a pas beaucoup d'heures, bien elle priorise l'école en premier, au lieu de parler des affaires, puis... Sinon ça fait perdre le temps. (Jean-Philippe, Établissement de détention de Québec)

Dans les cours d'insertion sociale, où les échanges sont au contraire favorisés, les règles d'écoute et de respect semblent assez claires comme le mentionne Geneviève :

- Ouais, puis tout le monde a le droit de parler, puis tout le monde a un vécu puis tu ne ries pas des autres, sinon, tu vas te faire **sortir c'est sûr**.
- Puis si tu te fais sortir une fois...
- Tu ne re-rentres pas dans le cours... (Geneviève, Établissement de détention de Québec)

2.4 Relations avec les autres apprenant·e·s en classe

Comme l'illustrent les propos de Sylvain et de Malorie, plusieurs personnes rencontrées disent « se mêler de leurs affaires » en classe, pour ne pas avoir de problème :

- **OK, alors euh, si on parle des relations avec les autres euh étudiants dans la classe?**
- Ben ça se passait bien là.
- **OK. Y'avait pas, y'avait pas de tensions... ?**
- Ben, moi j'en avais pas, là. Non. J'm'occupe de moi, là tsé. C'est sûr que, quand tu t'occupes pas de toé euh pis que tu t'occupes des autres, c'est sûr des fois ça fait des

conflits. Moi, j'ai jamais vraiment eu de problèmes en prison, là. Mais je m'embarque pas, première des choses, pis [hésitation]... pis j'm'occupe de mes affaires pis j'm'occupe pas des affaires des autres.

- **L'idée c'est d'pas avoir de troubles (rires).**
- Non c'est ça, pis icitte, des fois ça va vite quand que tu t'occupes pas de tes affaires là... (Sylvain, Établissement de détention de Montréal)

- **OK, ça se passe comment avec les autres?**
- Ça se passe bien. Je ne suis pas quelqu'un qui cherche vraiment la chicane, alors je fais mes affaires puis... C'est quand même tranquille, ce ne sont pas des personnes qui sont excitées, puis... Non, ça va bien.
- **Vous faites vos cahiers.**
- Ouais.
- **Puis quand vous avez des questions?**
- On va voir le professeur.
- **On va voir le prof. Puis est-ce qu'il y a des fois du temps où il y a des échanges en groupe ou?**
- Pas vraiment. Pas bien, bien non.
- **Non?**
- Non. (Malorie, Établissement de Québec)

Quand on les questionne sur leurs relations avec les autres participant·e·s, une grande partie des personnes nous disent, sans grande conviction, que l'ambiance est plutôt bonne sans nous dire qu'elles ont tissé des liens solides avec les autres. Il y a parfois tout de même un peu d'entraide comme l'explique Martin :

- **Puis avec les autres étudiants?**
- Je ne m'en mêle pas. Je fais mes affaires, des fois, l'autre à côté, il est comme vraiment au début préscolaire, des fois, il me demande : « C'est quoi ça? ». « Ce n'est pas compliqué, les voyelles, a, e, i, o, u, il te demande de les refaire. » Fait que là j'ai fait comme... humm... (rire)
- **Il part de loin, ouais.**
- Ouais, j'ai fait : « OK, ouais, toi tu es bon... ». Fait que je l'aide puis ça me fait plaisir.
- **OK. Puis comment vous vous sentez quand vous l'aidez?**
- C'est une aide normale là. Je ne me sens pas « Ah ! » parce que je l'ai aidé, je l'ai aidé, je l'ai aidé, c'est comme...
- **Puis ce n'est pas fatigant non plus?**
- Non, non, non ! C'est vraiment comme... C'est vraiment basique ses affaires, ça me prend 30 secondes à lire qu'est-ce qu'ils veulent. Puis après lui expliquer. C'est ça. (Martin, Établissement de détention de Hull)

Ceux et celles qui vont à l'école ne semblent donc pas se construire une identité collective différente du reste de la population incarcérée. Toutefois, les cours

d'intégration sociale semblent permettre certaines des discussions et des partages sur des sujets qui unissent les personnes incarcérées. Daudet évoque ici le fait qu'il s'est rapproché de certaines personnes à la suite du cours d'intégration sociale :

- **Donc ça rend proche un peu des personnes des secteurs aussi. Des personnes à qui tu ne penserais pas parler justement.**
- Mais ouais, pas que je parle, mais j'ai des conversations avec les personnes qu'à la base quand je les regardais, je me disais que je ne voulais pas trop lui parler. Puis là à cause de la classe, on est ensemble puis on crée les débats. Puis on vient qu'on se rapproche un peu, on voit que la personne a un peu les mêmes façons de penser que toi. Fait que tu peux aller lui parler, puis ça ne sera pas ton ami, mais tu vas lui parler, ouais. (Daudet, Établissement de détention de Saint-Jérôme)

Cela dit, plusieurs, comme Laura, expriment l'équilibre délicat entre l'importance de respecter les règles et de faire attention pour se protéger et le développement de relations avec les autres participant·e·s.

- **Les relations avec les autres dans la classe? Est-ce que vous vous échangez ensemble? Est-ce que vous parlez?**
- Eux, ils n'acceptent pas qu'on parle de nos problèmes, puis de ce qui se passe dans le secteur. C'est mieux.
- **OK.**
- Sinon, on n'est pas en prison pour se faire des amies. T'sais on fait ce qu'on a à faire puis on veut toutes sortir d'ici. On est toutes importantes, on est toutes une famille. On a toutes des valeurs différentes, ce qui nous différencie toutes les unes des autres. Moi, je me suis mis des œillères, puis j'ai tout... Moi, je suis là pour moi, puis je me choisis aujourd'hui.
- **Donc vous faites vos affaires à vous.**
- Ouais.
- **Puis ça s'arrête là.**
- Ouais.
- **Vous, vous ne voulez pas qu'il y ait plus d'entraide dans la classe...**
- Bien quand c'est nécessaire oui. Mais t'sais, il reste qu'on est en prison, on se méfie. On se méfie, bien moi, en tout cas. (Laura, Établissement de détention de Québec)

Dans un autre ordre d'idées, il est intéressant de noter que la notion « d'échange » peut avoir une connotation particulière dans le contexte carcéral. Par exemple, alors que l'intervieweuse pose une question sur les relations interpersonnelles et les « échanges » entre les apprenant·e·s, Paul insiste sur le fait qu'il n'y a pas d'échange et que tout le monde est respectueux. Les deux interlocuteurs se rendent compte assez rapidement du malentendu :

- **OK. Euh, comment ça se passe avec les autres dans les cours de français, musique, mathématiques? Est-ce qu'il y a des échanges? Est-ce que...**
- Non. Non. Pour vrai, tout l'monde est respectueux avec tout l'monde pis euh les professeurs aussi.
- **OK.**
- Moi, moi j'ai pas vu d'échange là.
- **Non, non, j'veux dire des échanges dans l'sens des, des, des discussions.**
- Ah OK !
- **Ouais. [Rires]**
- Ah, pour s'aider !
- **Ouais. [Rires]**
- Non, c'est parce qu'en plus là, la dernière fois, le dernier cours on était, j'étais en train de parler avec mon voisin, pis elle nous a regardé avec de gros yeux pis 'a pensait qu'on s'échangeait d'quoi la [ouais] () « non, non! J'fais "in qu'y parler ».
- **[Rires]**
- J'pensais, tout de suite quand j'ai entendu échanges, non, non on s'échange rien. [Rires]
- **Non, non, non. Échanges genre discussion que j'veulais dire. [Rires]**
- Oui, oui, oui, oui, oui. [Rires]. Ouin, mais en français y'en avait deux qui ont d'la misère un p'tit peu avec le français, 'fait que là, la professeure elle les a comme jumelés pour qu'ils pratiquent euh... (Paul, Établissement de Montréal)

2.5. Rapport aux personnes formatrices

Les témoignages des personnes rencontrées sont quasi unanimes sur l'appréciation très positive qu'elles ont des personnes formatrices, que cela soit le personnel enseignant ou les autres intervenant·e·s des programmes d'éducation non formelle. Malgré qu'elles apprécient plusieurs aspects, les répondant·e·s ont tout de même souligné des aspects qu'elles appréciaient moins.

A) Aspects appréciés dans le rapport aux personnes formatrices

Comme nous l'avons déjà dit, l'école semble un lieu sûr pour plusieurs personnes incarcérées et l'attitude des personnes formatrices, qui savent mettre les apprenant·e·s à l'aise et qui cultivent une attitude d'ouverture et d'empathie, ressort comme un facteur très important dans ce phénomène. De façon très majoritaire, les commentaires à l'égard des personnes formatrices sont élogieux. Ces personnes sont appréciées pour leurs « compétences », leur « gentillesse », leur « capacité d'encadrement de groupe » et leur « capacité à créer un bon climat ». Plusieurs extraits témoignent du rapport positif qu'entretiennent les apprenant·e·s avec les personnes formatrices. Elles les trouvent

engagées, passionnées, elles apprécient le soutien qu'elles donnent et les encouragements. Nous en reproduisons ici certains pour donner une meilleure idée de l'importance que ces personnes ont dans la vie des personnes incarcérées.

- (...) ils sont ici, vraiment, pour nous aider pis y'ont choisi de travailler avec les détenus, parce que c'est ça qui leur passionne... sont pas ici parce qu'ils savaient pas où c'qu' s'en allaient, ils sont ici pour nous aider, pis ils veulent voir qu'on va réussir dans la vie. (Éric, Établissement de détention de Saint-Jérôme)
- Surtout le fait d'avoir du soutien, j'penses. Soutien, de voir que tu es pas tout seul, t'es quelqu'un au final, autre que des gardiens qui te dévisagent toujours, qui est là, vraiment, qui te juge pas pis qui est juste vraiment là pour te monter la matière ou te changer les idées. Le prof de musique, oui, il nous montre des trucs, mais il t'écoute en même temps, là... Par exemple, j'rappe, y'écoute... mes sentiments, tu comprends? (Marco, Établissement de détention de Montréal)
- Puis là t'sais ils t'encouragent, ils te mettent en valeur le peu de temps que tu peux te mettre en valeur. Parce que ici tu fais de la culpabilité, de la honte. Tu as des remords, des regrets d'être ici [...]. Ouais, ce que j'aime le plus c'est la disponibilité des professeurs. Ils sont disponibles, puis ils sont prêts à vouloir t'aider, puis le fait qu'ils croient en toi, en la réhabilitation, on dirait que c'est encore plus motivant. (Julien, Établissement de détention de Québec)

Parmi les aspects les plus appréciés dans l'enseignement figurent la capacité d'encadrement du groupe, des règles qui sont très claires, le fait que le climat de classe soit positif et la capacité des personnes formatrices pour expliquer des notions concrètement comme l'explique Carl :

- Les qualités d'un bon prof, c'est de savoir... Savoir s'exprimer clairement. Savoir expliquer là... T'sais un prof qui est allumé là, un prof qui va comprendre où est-ce qu'on s'en va dans nos questions. T'sais des fois, on arrive au bureau puis on ne comprend trop notre question. Fait que là il s'assoit avec nous autres puis « OK, dans le fond, c'est ça que tu veux savoir? ». Parce que t'sais moi je suis rendu comme loin. Fait que t'sais des fois l'explication, il faut qu'elle soit longue. (...) Mais t'sais c'est merveilleux, elle me l'explique puis ça me rentre dans la tête. Ce n'est pas tous les profs qui ont ça, la petite twist là... (Carl, Établissement de détention de Québec)

Certains soulignent que les petits cadeaux apportés par ce groupe de professionnels, tels que des crayons ou de la nourriture, améliorent l'expérience, comme le souligne Samantha :

- Y font des cadeaux. Y donnent des affaires. Pis c'est vraiment cool. Y nous amènent de p'tites affaires à manger pis euh... Ouais, y'apportent des affaires à manger, tsé, des desserts là. (Samantha, Établissement de détention de Laval)

Quelques-uns mentionnent que lorsque les personnes formatrices abordent d'autres sujets, par exemple l'actualité, cela leur permet de décrocher de leur réalité carcérale, comme en témoigne Francis :

- ... T'sais prendre le premier cinq minutes puis de jaser de tout et de rien, ça fait du bien. Avec quelqu'un d'autre, autre que les gars de la wing. Un gars qui est capable de te faire accrocher à l'école, mais décrocher que tu es en prison. (Francis, Établissement de détention de Québec)

L'enseignement individualisé et la capacité de l'enseignant-e d'aller au-devant des questions des plus timides sont également des aspects très appréciés. Enfin, dans certains établissements, des personnes participantes soulignent apprécier grandement quand les personnes formatrices partagent leur expérience personnelle, puisque cela contribue à donner encore plus de crédibilité à leur enseignement. C'est le cas de Daudet qui dit apprécier le fait que l'enseignante d'Insertion sociale possède et partage son vécu personnel :

- Puis elle dit les vraies choses. C'est juste que c'est quand même dans le fond elle a un bon vécu de ce qu'elle parle. Ce n'est pas... Tout le temps en dénigration. Une personne qui sort de l'école puis qui va venir essayer de t'enseigner. Qui connaît rien de la vie, qui n'a jamais... Mettons qui n'a jamais eu de problème... Les problèmes de quoi qu'elle parle, elle les a eus elle-même, puis encore aujourd'hui, elle travaille sur certains points. Donc, tu vois que tu parles avec quelqu'un d'expérience. (Daudet, Établissement de détention de Saint-Jérôme)

On apprécie aussi l'encadrement personnalisé qui est possible dans le cadre de l'éducation en prison comme l'exprime Véronique :

- Ça, ouais, j'avais été aux adultes, mais t'sais aux adultes à l'extérieur, c'est différent qu'en prison. Ça, c'est mon opinion là.
- **Pourquoi? Expliquez-moi ça, ça m'intéresse?**
- Euh... Je te dirais que c'est... Bien pour moi, c'est facile d'aller à l'école en prison. Comparativement à l'extérieur. Ça peut être différent pour d'autres, ça peut être le contraire. Mais, je me consacre vraiment comme à mes études, puis tout est comme à la portée de la main, puis les professeurs sont quasiment juste pour nous toutes seules, c'est... Il faut en profiter, je pense. C'est quasiment des formations comme individuelles, contrairement à une classe de 30 élèves à l'extérieur. (Véronique, Établissement de détention de Québec)

Le discours des répondant·e·s permet donc de constater que ce groupe professionnel est parfois le seul qui permet un contact avec le monde extérieur à la prison. Qui plus est, ces interactions sont souvent les seuls moments où elles nous disent se sentir considérées autrement que comme des personnes incarcérées, comme le mentionnent Mansour, Marc et Pierrot:

- Je me sens en confiance, je me sens écouté, je sais qu'ils sont là, puis ils ne nous niaient pas, ils ne nous prennent pas pour des... excusez-moi pour le terme, mais des cons. Ils nous prennent vraiment au sérieux, ils nous prennent vraiment pour leurs élèves, puis comme des êtres humains, des personnes comme eux, malgré les affaires qui nous ont menés ici, malgré qu'on soit ici. Ils sont là, ils sont reconnaissants, puis ils nous écoutent. (Mansour, Établissement de détention de Québec)
- On est vraiment comme des personnes normales. Il n'y a pas de discrimination, puis il n'y a pas de jugement. (Marc, Établissement de détention de Hull)

On note aussi que les personnes formatrices semblent souvent aller au-delà de leur mandat, ce qui est grandement apprécié. Par exemple, une conseillère d'orientation peut aider une personne incarcérée à faire les démarches pour obtenir une nouvelle carte d'assurance maladie. Elles semblent aussi jouer un rôle d'aidantes psychosociales, puisqu'il n'y a pas de psychologue ou de travailleuse sociale bien souvent. Stéphane témoigne de ce fait :

- C'est (l'intervenante de La Jonction) qui m'a fait faire ça. OK, aujourd'hui, on a appelé pour mon permis de conduire, mes tickets, tatati, tatata. J'avais une faculté affaiblie par la drogue. Bon, comment ça marche? Qu'est-ce qu'il faut... On a tout fait ça aujourd'hui. T'sais ce n'est pas vraiment de son ressort, mais je pense qu'elle est consciente que le système est malade puis que ces téléphones-là, on n'a pas la capacité de le faire. (...) Fait qu'elle a fait mon CV, de façon à ce qu'il va être présentable bien que ça fait 20 ans que je ne travaille pas. (...) Comme je te dis, ne serait-ce que d'aller la voir pour parler à quelqu'un, parce que tu n'as pas de visite. Ça fait ça. Elle est capable de le faire, puis (elle) a quand même la vocation de sa job, puis elle fait de l'entraide. (Stéphane, Établissement de détention de Québec)

Ces propos sont aussi corroborés par des professionnelles rencontrées :

- Bien je pense qu'ils apprécient quand même notre ouverture puis le fait... T'sais ils peuvent quand même se confier. Même avec... Je dis le prof de maths, t'sais ça a arrivé. La personne rentre, elle est bougon, tu vois que ça ne file pas, fait que ça se peut que l'enseignant prenne deux minutes pour dire : « Je le vois dans ta face que ça ne marche pas pantoute. Qu'est-ce qu'il se passe? Est-ce que tu veux qu'on en jase? ».

Fait qu'on va peut-être un peu au-delà de notre mandat. En fait, on va tous régulièrement au-delà de notre mandat dans le fond... Le prof de maths ne va pas qu'enseigner les mathématiques, il va faire un peu une relation socio... t'sais personnelle, on demeure des confidents entre guillemets, pour certaines choses. Fait que ça, je pense qu'ils l'apprécient beaucoup. Règle générale une relation de confiance. (Professionnelle 2)

- ... Bien comme moi, vu que je suis responsable à l'école puis tout ça, s'il y a des gars que vraiment ça ne fonctionne pas bien en classe ou il y a... Bien t'sais moi, je vais prendre le temps souvent de les rencontrer dans mon bureau. Puis là, bien des fois on va essayer de travailler au niveau de sa matière, mais là des fois, ça déborde parce que le gars... T'sais les services en détention, il n'y en a pas... Accès au psychologue puis au... Il n'y en a pas ! Fait que t'sais moi, je ne vais pas faire une thérapie avec le gars, mais des fois, il a juste besoin de parler ou il vit quelque chose de difficile, bien juste le fait de le verbaliser puis de... Bien ça l'aide. (Professionnelle 3)

B) Aspects moins appréciés

Bien que ces professionnels soient très appréciés, il y a tout de même des aspects qui deviennent des irritants. Ceux et celles qui n'ont pas le souci d'accorder du temps à toutes les personnes participantes de façon équitable ou qui éprouvent des difficultés à faire de la discipline amènent aussi des frustrations, comme l'explique Gabriel :

- Ben c'est sûr qu'elle essaie quand même d'avoir un certain contrôle, là. Mais, en même temps euh [souponne], des fois c'est sûr qu'a... elle a pas nécessairement, ben pas qu'elle a pas l'choix, mais des fois elle prend le choix de laisser un peu aller aussi.
- **Mm mm [acquiescement].**
- Faque, ça rendu là, je sais pas, moi j'suis pas professeur non plus là, mais...
- **Non, non, non.**
- Mais c'est ça. Des fois, de mettre un stop, (Gabriel, Établissement de détention de Saint-Jérôme)

D'autres irritants sont mentionnés par quelques personnes, tel le fait que les personnes formatrices ne sont pas toujours qualifiées pour la matière enseignée, qu'elles dérogent parfois de la question initiale et font des réponses beaucoup trop longues ou que le ratio dix étudiant-e-s pour un enseignant-e est trop élevé. Quelques personnes soulignent que certaines personnes formatrices ne sont pas impliquées dans leur emploi et qu'elles ne semblent là que pour le salaire. Alors que le partage du vécu personnel des personnes formatrices est apprécié par plusieurs, ce même partage irrite d'autres personnes.

Enfin, selon quelques répondant·e·s, il manque parfois de proactivité dans les cours, les personnes formatrices se contentant de répondre aux questions sans initier des activités spéciales, telles que souligner la fête de Noël ou encore en faisant une activité particulière pour terminer la semaine. Quelques professionnelles rencontrées nous ont aussi confié qu'elles aimeraient bien que certain·e·s de leurs collègues soient plus proactifs.

2.6 Rapport au personnel carcéral

Alors que les personnes répondant·e·s ont souligné apprécier la façon respectueuse que les personnes formatrices ont de les aborder, de façon générale, elles perçoivent leurs relations avec le personnel carcéral comme teintées d'un rapport d'autorité et de pouvoir comme le laisse entendre Jean-Philippe :

- **Ah ! Oui, OK, donc le contact est plus là.**
- Ouais, mais t'sais un agent de prison, ce n'est pas quelque chose qui est bon à nos yeux pour nous autres.
- **C'est logique hein !**
- Ouais.
- **Alors que le prof pour vous?**
- Ce n'est pas une notion d'autorité. (Jean-Philippe, Établissement de détention de Québec)

Alexandre, quant à lui, nous montre bien à quel point le contraste entre le personnel carcéral et entre le personnel enseignant concernant les relations est marqué :

- On a une meilleure relation avec un prof qu'avec un gardien. On ne se fera pas de cachette là, les gardiens on les a dans le cul ! Puis loin ! Loin, loin, loin ! Tandis que le prof t'sais on peut avoir une conversation... (Alexandre, Établissement de détention de Québec)

Plusieurs éprouvent, par exemple, de la frustration d'être traités de façon irrespectueuse en soulignant toutefois qu'il y a certain·e·s agent·e·s carcéraux plus proéducation qui ont une attitude plus obligeante à leur égard. Marco constate cette différence :

- Parce que tu as deux types d'agents... tu as les agents qui font leur travail normalement, qui savent ce qu'ils ont à faire pis qui sont contents de voir des gens

qui y'ont fait des erreurs pis qui... se remettre dans le droit chemin en venant à l'école ou aller travailler.

- **Hum, hum.**
- Pis, t'as les gardiens qui, désolé d'le dire, mais... qui sont là, à s'pogner le beigne pis là, tu leur demandes quelque chose, jamais ça va se faire faire ou... ils sont là juste pour te faire chier. T'as vraiment des gardiens comme ça. (silence) t'as deux types de gardiens.
- **Hum, OK.**
- Faque, d'après moi, t'as les gardiens qui sont contents pis qui respectent les autres pis t'as les gardiens que... c'est eux le pouvoir, selon eux, là. (Marco, Établissement de détention de Montréal)

Beaucoup de personnes rencontrées ont l'impression, comme Jessy, d'être à la merci de la disponibilité des agent-e-s carcéraux pour pouvoir accéder aux locaux de l'école :

- Et puis, y'a aussi que, qu'est-ce qui met des freins à notre apprentissage, c'est les gardiens, c'est (hésite), y sont pas disponibles, c'est eux autres qui rentrent pas travailler. Short staff, on n'ouvre pas l'école ! Short staff, on n'ouvre pas les portes dans la wing. (Jessy, Établissement de détention de Montréal)

La présence du personnel carcéral dans le secteur école s'organise différemment selon les établissements. Dans certains établissements, il y a une équipe dédiée à l'école, alors que dans d'autres, il y a un roulement de personnel. Plusieurs répondant-e-s remarquent que, lorsqu'ils sont à l'école, le personnel carcéral a des attitudes plus courtoises et humaines. Sébastien témoigne de cet aspect :

- Pis, m'a te dire euh, non, sont là pour faire leur job that's it, that's all eux autres.
- **Ouais.**
- Mais quand j'rentre au centre de formation, j'trouve que les gardiens en rentrant très polis, très neutres, y'est en arrière du bureau comme ça pis l'autre y dirige les étudiants : « ok t'es icitte pour anglais, français? Porte numéro 3 », tu l'sais, mais il te le dit encore.
- **Ouais.**
- Pas comme, ouais, très polis euh... (Sébastien, Établissement de détention de Montréal)

Mansour souligne qu'il apprécie quand on parle de lui comme « étudiant » plutôt que comme une « personne incarcérée » :

- « Les étudiants », ils [les agents correctionnels] utilisent vraiment ce terme-là. Ça, c'est quelque chose qui m'a surpris parce qu'ils auraient juste pu dire : « Les

personnes incarcérées qui vont à l'école. » ou « Les écoliers. », bien les écoliers ça c'est ce qu'ils disent aussi ou les gens qui vont à l'école. Mais ils nous disent vraiment : « Les étudiants pour l'école, c'est l'heure. ». Fait que là nous autres on se prépare avec nos cahiers, nos équipements puis on s'en va devant la porte.

- **Pourquoi ça t'a surpris?**
- Parce que dans ma tête je me disais qu'ils allaient peut-être nous appeler « les personnes incarcérées », parce que c'est ça le terme qu'ils doivent utiliser dans le système carcéral. Je pensais que ça allait être ça, ou les détenus qui vont à l'école. Mais je ne savais pas qu'on allait avoir un titre comme ça si on allait à l'école.
- **Puis qu'est-ce que ça te fait d'avoir ce titre-là?**
- Bien ça montre du respect envers les agents, ça montre qu'ils sont capables de nous respecter pareil même si on est des détenus. Fait que nous autres aussi on est capable de les respecter, fait que... (Mansour, Établissement de détention de Québec)

2.7 Cérémonie de remise de diplômes

Nous avons ajouté une question sur l'intérêt des répondant-e-s à participer à une cérémonie de remise de diplômes en cours de route, parce que l'idée qu'une telle cérémonie puisse avoir un impact significatif sur le sens et les effets de l'éducation en prison nous est apparue après que les entretiens eurent commencé. C'est notamment le fait d'assister à une telle cérémonie dans un établissement de détention fédéral, qui a fait émerger cette idée dans notre esprit. Ces cérémonies sont organisées par l'école et financées par le fonds des détenus. On y mange un repas spécial, et il y a parfois une prise de photo avec la toge et le mortier traditionnels.

Carl nous a raconté qu'il avait dû insister pour qu'une petite cérémonie avec photo, toge et mortier soit organisée pour sa graduation. Dans l'extrait qui suit, on constate qu'il voulait une « vraie » cérémonie. Sa demande a finalement été entendue et depuis ce temps dit-il, le rituel fait désormais partie des pratiques de l'établissement selon ses dires:

- Mais elle est où ma toge puis mon mortier? ». (...) J'ai dit : « Ouais, moi avec ma photo, avec la toge ! Christ, c'est une fierté. ». Moi je... T'sais, ils ne le faisaient pas dans ce temps-là. Je me suis battu, je me suis battu ! Puis le professeur a embarqué avec moi dans... depuis... Je l'ai eue ma photo avec la toge puis mon... Puis, depuis ce temps-là, bien ils l'ont ici la photo avec la toge puis le mortier ! (...) J'ai implanté ça ici. Ah ! oui ! Puis je n'avais rien que ça à faire. T'sais bien je le voulais pour de vrai. Puis le professeur, il voyait que c'était raisonnable, d'avance. T'sais on ne demande pas grand-chose. On demande, une toge, un mortier. C'est tout ce qu'on demande. T'sais, il y a le petit papier ici. (Carl, Établissement de détention de Québec)

Une professionnelle note que lors de la remise des diplômes, elle voit une fierté dans les visages. Elle croit qu'obtenir le DES en prison engendre parfois plus de fierté qu'un DES ordinaire. Les propos de quelques répondant·e·s le confirment tels que ceux de Francis :

- **Puis le fait que là, bientôt tu vas avoir ton diplôme.**
- Oui.
- **Ça fait quoi?**
- Bien, ça te rajoute une petite fierté. Parce que t'sais en prison, il y a un petit nombre qui veulent finir justement l'école. Il y a un petit nombre qui peuvent finir l'école parce qu'il y a beaucoup de monde ici qui commence avec des sixièmes années, des secondaires I, t'sais... Dehors, tout le monde qui a un secondaire V, 90 % finissent avec leur diplôme. Ici, il y a 5 % de la prison qui va à l'école puis selon moi, s'il y a 1 % du 5 % qui finissent par avoir leur diplôme, tu es vraiment un cas spécial. Fait que t'sais ça te rajoute un petit quelque chose. Tandis que... ouais... Dehors tout le monde l'avait, fait qu'il n'y avait rien de... « Bravo ! Tu as ton diplôme ! », puis ici tu as...
- **Je comprends ce que tu veux dire, le diplôme, la valeur du diplôme en prison.**
- Elle vaut plus que...
- **Elle vaut plus que la valeur du diplôme.**
- Quand tu étais dehors. (Francis, Établissement de détention de Québec)

La valeur symbolique des diplômes (officiels ou non) semble perçue comme une preuve tangible qu'ils sont capables de réussir (Carl) :

- **Puis pour les autres, pensez-vous que c'est important?**
- Ah ! moi, je pense que c'est important pour tout le monde parce que... T'sais je veux dire. Ça, c'est une photo que tu amènes chez vous. Une photo que tu vas mettre dans un cadre puis qu'à un moment donné, bien quand tu vas être désespéré, tu vas peut-être passer à côté de cette photo-là, puis tu vas dire : « Aïe ! C'est vrai j'ai ça moi ! Attends un peu, je suis peut-être pas si gnochon [bête] que ça. ». T'sais je suis fier ! J'ai été capable de faire ça. Je suis capable de passer au travers d'un petit obstacle. T'sais des fois, ça donne de l'espérance. (Carl, Établissement de détention de Québec)

La question de la remise de diplômes paraît particulièrement délicate pour d'autres répondant·e·s. Par exemple Julien, même s'il est fier de la reconnaissance symbolique qui vient avec le diplôme, se sent mal à l'aise de le recevoir devant les autres, qui ont peut-être plus de difficultés que lui et qui ne pourront jamais l'obtenir probablement :

- Non, non ! C'est... Bien c'est juste de le faire, de le recevoir devant des personnes qui ont peut-être plus de misère que moi, c'est dans ce sens-là.
- **Ah ! OK ! C'est intéressant.**

- C'est comme ça que...
- **Vous ne voulez pas paraître plus beau que les autres?**
- Non, c'est juste ça, c'est juste ça. Sinon, c'est une extrême grosse fierté. (Julien, Établissement de détention de Québec)

Certains, comme Marcel, nous disent cependant que ce genre de cérémonie est empreint de solidarité et que tous les gars sont contents pour ceux qui réussissent, qu'elle concrétise leurs efforts et y voient la possibilité de générer de l'émulation.

- Y'a comme une cérémonie où ils se font remettre un diplôme.
- **Qu'est-ce que vous en pensez de ça?**
- C'est bon, c'est une reconnaissance. C'est euh... Ouin. J pense que c'est l'fun tsé dire, pis hey, les gars ils sont, les gars-là quand tu fais un bon coup, étrangement sont très encourageants. Quand euh, tu réussis quelque chose là, ils sont très solidaires. Sont contents pour toi. « Fait que, ouin. Ça peut être euh... Ouais.
- **(...), Mais ça serait quoi l'effet sur les gars, d'après vous?**
- Ben, c'est euh, crime euh y'a, y'a été capable lui. C'est un effet miroir. (Marcel, Établissement de détention de Saint-Jérôme)

Le fait qu'il y ait régulièrement de petits diplômes remis (sans qu'ils soient officiels) est apprécié. Cette marque de réussite semble avoir un effet très motivant. Toutefois, certaines personnes s'inquiètent que les diplômes et les certificats obtenus en prison portent une marque qui pourrait contribuer à la stigmatisation des personnes en processus de réinsertion sociale, comme l'évoque ici Kevin :

- **Mm mm (acquiescement). Ouais, ouais j'comprends. Euh...**
- Y disent qu'y nous donnent un diplôme, y faut qu'on démontre nos compétences, ben oui, tu vas aller appliquer pour une job j'vais dire « j'ai été pogné dans, de l'expérience dans le centre de détention de Saint-Jérôme ». Mets ça sur un CV c'que t'as eu comme compétence, pis là après ça que t'es as eu en détention.
- **Ouais.**
- J'vais pas me faire regarder de travers par l'employeur tu penses toi? Voyons !
- **Ouais, c'est ça. Ouais.**
- Hostie que c'est mal géré. (Kevin, Établissement de Saint-Jérôme)

3. Identifier les effets de la participation à des programmes d'éducation

Les effets positifs associés à la participation à des programmes d'éducation sont multiples et sont tangibles très rapidement, ne serait-ce que parce que cette participation permet de sortir du secteur, nous disent les personnes rencontrées. Dans ce qui suit, nous verrons notamment que les répondant-e-s nous parlent que la participation leur permet

de se recréer une identité qui n'est pas associée à la criminalité, que les réussites permettent d'envisager un avenir meilleur à la sortie, que la participation réduit la tension dans les secteurs, qu'elle permet de s'occuper l'esprit et de diminuer la charge mentale, ce qui aide à réduire également l'anxiété. Nous verrons d'ailleurs que les témoignages des professionnelles rencontrées font écho au discours des personnes apprenantes incarcérées.

Nous avons regroupé les effets sous trois catégories : les effets sur la vie en détention ; ceux sur la perception d'eux-mêmes et la connaissance de soi et enfin, ceux sur les perspectives à la sortie.

3.1 Effets sur la vie en détention

A) Effets sur le rapport au temps de la journée

La participation à des programmes de formation améliore grandement le quotidien en détention. C'est presque à l'unanimité que les personnes rencontrées témoignent de ces effets. En plus de donner une routine qui structure le temps, cela fait passer le temps et fait en sorte que les journées sont moins longues. Les témoignages d'Alexandre et de Marco sont élogieux à cet égard.

- L'effet de l'école sur ma vie en détention ? Bien, c'est que ça me fait passer du meilleur temps. Parce que comme je te disais tantôt, on fait toujours la même chose ici, fait qu'il n'y a pas de nouveauté, puis il n'y a pas de « demain, va être un autre jour différent », c'est la même affaire. Tandis qu'avec l'école bien t'sais à chaque jour tu apprends de quoi de nouveau. Tu peux te lever... Ça te donne une routine aussi. Ça te donne une routine de te lever à l'heure pour aller à l'école. Puis t'sais tu restes quand même avec ta responsabilité d'être autonome. Ils callent dans le cours, ils callent dans le secteur quand la classe ouvre le matin. Tu as dix minutes pour t'y rendre, si tu ne te rends pas en dix minutes, bien c'est un retard, au bout de trois retards tu es retiré de la classe. Ils donnent la place à l'autre. Fait que tu as quand même la liberté d'être autonome là-dessus, puis d'avoir une routine, tu peux faire ta routine à toi. T'sais tu reviens pour le dîner, tu repars, tu reviens pour une pause, tu repars. (Alexandre, Établissement de détention de Québec)
- Ben honnêtement, juste le fait que ça te fait autre chose d'autre à faire que de rester... euh... dans un secteur toute la journée, sans voir le soleil là.
- **Hum, hum.**
- C'est juste ça. Ça change vraiment l'effet. Tu te sens comme un peu revivre genre. Tu sens que t'es pas... t'es pas juste enfermé, tu fais quelque chose... de ton temps.
- **Hum.**
- Pis, ça aide.

- **Pis là, c’est drôle parce que vous dites voir le soleil, mais, pourtant, il n’y a pas de fenêtre.**
- Ouais, y’a pas de fenêtre, mais justement... Ça fait...
- **Mais, c’est comme voir le soleil, finalement.**
- Ouais, c’est différent... (Marco, Établissement de détention de Montréal)

Certaines personnes, comme Martin, Manon et Jessy, mentionnent même qu’elles oublient qu’elles sont en prison, que leur participation est une échappatoire :

- Bien ça passe plus vite ! C’est sûr ! L’ambiance n’est pas aussi comme... une prison. (Martin, Établissement de détention de Hull)
- **Qu’est-ce que vous appréciez de ces programmes-là?**
- Euh... Qu’une fois que j’rentre dans le local, mais j’suis pu en prison.
- **Ah ! OK.**
- J’suis pu en prison, j’suis, je déconnecte avec le quotidien d’ici, des bruits d’clés, des gardiens, de, j’déconnecte avec tout ça) (Jessy, Établissement de détention de Montréal)

Ces effets sur le quotidien sont les mêmes en détention, peu importe les programmes suivis (scolaires ou non formels). Jennifer, Paul et Daudet nous racontent enfin que ces effets sont multiples et interreliés :

- Euh, puis le fait d’épargner avant de sortir...
- **OK.**
- ... pour avoir une genre de stabilité, pis au final c’est comme sur notre comportement que ça l’a un effet qui est bénéfique, mais tsé c’est pas quantifiable, faque...
- **Ouais, non, mais tu le remarques ou du moins tu le sens en toi?**
- C’est ça, ouais. (Jennifer, Établissement de détention de Laval)
- **Donc, vous me dites que depuis que vous suivez des programmes d’éducation, ça l’a vraiment un effet sur votre quotidien?**
- Oui. Oui, oui, ben oui, ben oui. Le temps passe plus vite pis au moins on a la tête occupée ailleurs qu’à penser euh, à penser à notre famille dehors, à penser à tout qu’est-ce qu’on perd dehors, qu’on manque pis... (Paul, Établissement de détention de Montréal)
- Bien ça me permet de sortir de mon secteur. Pas que j’oublie que je suis ici en prison, mais j’ai la tête ailleurs, parce que je me concentre dans des bouquins, dans des livres à apprendre, puis à résoudre des problèmes, fait que c’est pas mal ce qui est l’fun de l’école en prison. (Daudet, Établissement de détention de Saint-Jérôme)

B) Effets sur les comportements et l'ambiance dans les secteurs

En plus d'occuper le temps, la participation semble avoir un impact sur les comportements et l'impulsivité, soit parce qu'elle permet d'évacuer leur colère dans les cours comme l'explique Éric, soit parce que les personnes ne veulent pas perdre le droit d'aller à l'école en raison de mauvais comportements.

- Mais, ces cours-là, t'sais... ils m'ont fait, comment... j'peux évacuer la colère que j'avais, pis ils m'amènent un peu de la sérénité pis ça couvre mon impulsivité, là. Même d'être derrière les barreaux (Éric, Établissement de détention de Saint-Jérôme).

Jennifer remarque d'ailleurs que cela améliore la dynamique dans les secteurs et qu'il y a moins de tension :

- Faque y'a des filles aussi qui ont dépensé une énergie sainement, faque tsé y'a moins de tensions, parce que là j'suis dans un secteur que y'a eu beaucoup, que la majorité travaille ou vont à l'école, faque ça va super bien, j'ai jamais été dans un secteur tranquille comme ça. (Jennifer, Établissement de détention de Laval)

C) Effets sur la santé

Les témoignages de plusieurs personnes mettent en évidence des effets bénéfiques de la participation sur la santé mentale. On nous a dit que la participation améliore l'humeur, qu'elle rend plus souriant et donne de l'énergie positive, comme le mentionne ci-bas Mansour. Ces effets sont associés au fait d'utiliser son temps de détention de façon positive :

- Que ça avait un bon impact sur mon humeur, sur mon moral. Comme je vous disais à la place que d'être assis dans le secteur. Moi je suis beaucoup mieux en classe, en train de travailler sur mes projets, sur mes devoirs, parce que c'est sur mon avenir que je travaille, puis je me dis que je ne fais pas ça pour rien. Fait qu'à la fin de la journée quand je reviens, je suis moralisé puis je suis bien content, j'ai le sourire dans la face, puis je me sens prêt à affronter tout quand je reviens de l'école (Mansour, Établissement de détention de Québec).

Au-delà de l'amélioration de l'humeur, certains et certaines, comme Jessy, notent que le fait que le temps soit plus délimité, morcelé en petits échéanciers, rythmé par les cahiers à terminer et les examens à faire, soutient également le moral :

- Oui, oui, oui ! Oui, oui, ça joue sur le moral, parce que là, euh, tu vois pu ton temps en tant que euh, que, qu’, que compte à rebours jusqu’à ta sortie, tu vois comment tu l’penses de ah ! La semaine prochaine, j’ai un examen de maths, j’ai ci, j’ai ça, ah ! Pis t’as deux semaines après, j’vais p’t-être avoir fini tel module, j’ai fini tel secondaire, yes ! Après ça, tsé, c’est comme tu vois pu là tes, ton temps est, est, est morcelé en p’tits compartiments. (Jessy, Établissement de détention de Montréal)

Un autre aspect assez majeur est celui de contenir la détresse. Plusieurs ont mentionné que de se concentrer sur leurs apprentissages les empêche de penser aux multiples inquiétudes qu’ils peuvent vivre. C’est le cas pour Carl, Manuel et Julien notamment :

- Parce que t’sais le 4 heures que je passe dans les livres à l’école, c’est le 4 heures que je ne pense pas à qu’est-ce qui arrive dans ma cause, qu’est-ce qui... Puis 4 heures de moins de stress, c’est... Moi, je me demande souvent là : « Mon père est-il tombé ? » Parce qu’il tombait des fois, il fallait que je le ramasse. « Est-il tombé ? » (Carl, Établissement de détention de Québec)
- It makes it no stress, no pain.
- **Pain?**
- Yeah.
- **Why is that?**
- Why is that?
- **Yes.**
- The thing? ‘Cause I’m ... I don’t know, I just have time to think in the wing and it feels like every people, everybody’s thinking ... think about when I’m gonna go to the time of release.
- **Yes.**
- Yeah, something like that. (Manuel, Établissement de détention de Montréal)
- Ah ! Ça me tient occupé. Au lieu d’être préoccupé. C’est clairement ça. (...) Sans parler d’idées suicidaires, mais t’sais des moments noirs où est-ce que tu ne vois pas que ça avance. Puis là dès qu’arrivent des connaissances, de donner accès à de la connaissance, ça là, c’est tellement merveilleux (Julien, Établissement de détention de Québec)

Il y a même parfois un aspect thérapeutique à la participation aux programmes, comme le soulignent Carlo et Nathalie :

- Mais le cours d’art, c’est très thérapeutique. Ça c’est, je veux dire, c’est très, très thérapeutique. Deux heures, tu t’envoies, Tsé. (Carlo, Établissement de détention de Saint-Jérôme)
- (...) ça reste une mini-thérapie pareil parce que, t’es là, le monde qui sont avec toi ont, tsé on a p’t-être pas toutes les mêmes problèmes, mais on est capable toutes de se

reconnaitre à que » que part. C'est là, la solitude des fois ça, en haut ça tue hein? Faque ici de savoir qu'on est pas seules pis la prof a nous donne des trucs pis j'trouve ça intéressant. (Nathalie, Établissement de détention de Laval)

D) Effets sur les occasions d'activités illicites

La participation à des programmes permet de sortir du secteur et d'éviter les activités illicites qui s'y déroulent. Mansour et Jessy abordent aussi le fait qu'ils vont à l'école pour s'éloigner des tentations liées à la criminalité :

- Ouais ! C'est... D'après moi, oui, ça peut. Parce qu'il y a... Je ne sais pas si c'était cette semaine justement, je ne suis pas été à l'école. Puis je suis rentré de la sortie de cour, mais je me suis fait intercepter quand je suis rentré de la sortie de cour. Les gardiens m'ont arrêté, mais c'est parce que je faisais des affaires avec d'autres gars. Mais je me dis que si j'avais été à l'école cette journée-là, peut-être que ça ne se serait pas passé comme ça, puis peut-être que j'aurais fait autre chose, puis peut-être que je serais... (Mansour, Établissement de détention de Québec)
- Après ça, y vont v'nir me voir pis y vont être OK hey ho, j'ai besoin d'toi, OK quoi, j'ai besoin d'toi qu'tu fasses diversion... Pourquoi? OK, y va avoir du stock qui va rentrer dans la f'nêtre, faque y faut qu't'ailles déranger l'agent dis ça pour pas qui r'garde par-là, oh c'est l'bordel. C'est la meilleure manière de s'embarquer.
- **Alors, c'est, c'est l'éducation, c'est les programmes d'éducation c'est un autre effet, ça vous permet de rester dans le droit chemin aussi.**
- Exactement.
- **De pas avoir l'influence d'la wing, ben du secteur et puis euh...**
- Ouais, exactement. (Jessy, Établissement de détention de Montréal)

Une des personnes rencontrées dans le cadre de la recherche, Jean-Philippe, nous a dit que l'école devient parfois un lieu de circulation et d'échange pour la contrebande. Le malentendu sur la compréhension du mot « échange » entre la chercheuse et Paul, cité précédemment, montre aussi que la possibilité qu'il y ait des « échanges » dans les classes fait partie de la réalité scolaire en milieu carcéral :

- **Donc vous avez l'impression que vous aussi, vous êtes un étudiant et non un détenu.**
- Ouais, c'est ça. À part quand on se promène dans les couloirs, qu'ils appellent. Mais sinon, t'sais elle nous appelle « ses élèves » puis t'sais on n'est pas traité comme des détenus. C'est sûr que t'sais il y a tout le temps de la contrebande puis tout. Des affaires de même. Mais c'est ça, on est en prison, mais ça, c'est parce que c'est ça, c'est plus « touchy » parce que c'est un... À l'école, c'est les seuls moments que tu peux croiser d'autre monde, fait que là c'est plus propice à faire des échanges.
- **Tout à fait. Dans les cahiers, puis...**
- Ouais, c'est ça.

- **C'est ça. Puis en même temps, les profs, est-ce qu'ils les voient les échanges?**
- Non.
- **Ils ne les voient pas.**
- Non.
- **Puis s'ils les voyaient, ils doivent, j'imagine, le dire.**
- Ouais, ouais, mais... Ouais, ouais, ouais... Puis j'ai déjà vu un de mes amis qui est dans ma wing, lui, il était tanné. T'sais il n'est pas donné la chance là ! Il ne comprenait rien comme moi, il s'est découragé. Il a fait deux cours, puis il a crissé ça là. Il est parti. Puis vu qu'il n'a pas fini la période, ils l'ont mis fouille à nu. Fait que t'sais ils ne niaient pas avec ça.
- **Ouais, OK, fait que c'est l'fun l'école, mais en même temps, si tu ne finis pas ta période ou tu es suspecté bien ils te fouillent.**
- Ouais, ouais, ouais, c'est ça, tu as des fouilles sommaires, mais lui c'était une fouille à nu. T'sais une fouille sommaire, c'est une petite fouille de même...
- **Non, c'est complètement...**
- Mais moi à date je ne me suis jamais fait fouiller. En tout cas, en allant à l'école. (Jean-Philippe, Établissement de Québec)

3.2 Effets sur la perception et la connaissance de soi

A) Effets sur l'estime de soi et le sentiment de compétence

Une grande majorité des personnes répondantes notent que leur participation à des programmes, qu'ils soient formels ou non, augmente leur estime de soi et leur sentiment de compétence. Autrement dit, comme nous l'avons décrit dans la revue de la littérature, les apprenant·e·s disent acquérir la croyance qu'ils sont capables de réussir à l'école. Manon et Francis expriment d'ailleurs de la fierté puisqu'elles ont l'impression de réaliser quelque chose de positif :

- **Est-ce que ça change la perception que vous avez de vous-même, quand vous participez avec OPEX³⁷ [...]?**
- Ouais. Ouais... (...) ben, je... je... j'me suis... j't'ais sur un... un... ben tout allait ben dans ma vie j't'ait tellement... j'ai tombée ben bas, là. J't'en train d'remonter les échelons.
- **Hum, hum.**
- J't'entraîne de... me... euh... de m'donner confiance.
- **Hum. Pis... ça, qu'est qui vous donne de la confiance?**
- C'est... c'est... de... euh, j'sais pas, c'est avec OPEX, ça m'a donné confiance euh... euh... tsé, a l'a vu, a l'a vu qu'esse que j'aimais, a m'a valorisé.
- **Hum ! OK.**
- Au lieu d'tout l'temps m'sentir dévalorisée ici, là. (Manon, Établissement de détention de Laval)

³⁷ OPEX : Organisme offrant des services d'employabilité

- Parce que même que ça soit SAMiS³⁸ qui t'écoute avec le programme que tu as. T'sais, ce n'est pas qu'il te gonfle la tête, mais t'sais il essaie de te dire tes points forts plus souvent qu'autrement, fait que ça fait en sorte que tu réalises que même si tu as fait des gaffes, bien tu as quand même des points forts, tu es capable de faire quelque chose avec ta vie, puis tu es quand même... Fait que t'sais veux, veux pas tu reviens dans ton secteur puis t'sais ça te fait du bien. Tu fais « Christ ! C'est vrai, je ne suis peut-être pas si un cas perdu que ça en réalité. », puis t'sais ça... (Francis, Établissement de détention de Québec)

Plusieurs personnes participantes ont souligné que les réussites amènent une meilleure estime de soi et augmentent le sentiment de compétence, puisqu'elles réalisent qu'elles sont capables de réussir, alors qu'elles s'en croyaient incapables. Chaque petite réussite est un moteur de prise de confiance pour la suite. Cet aspect est d'autant plus important pour ceux et celles qui font un retour à l'école après plusieurs années. Samantha et Jessy nous parle de cette augmentation du sentiment de compétence :

- Euh... Oui ! Parce que j'me rends compte que j'suis capable de faire bien, pis que j'suis capable de faire bien des choses qu'à la place de, à la place de m'dire « ah ! J'suis pas bonne à rien » pis tout, j'suis capable, je me rends compte que j'suis capable de réussir. (Samantha, Établissement de détention de Laval)
- Fait que j'ai demandé à l'enseignant l'autre fois : « Mettons si je finis mon V cette année, je suis le numéro quoi de ceux qui ont fini leur V? ». Bien il a dit « On peut les compter sur deux mains. ». Oh ! OK. Fait que ça m'a donné un petit coup... Ah ! Je vais essayer de le faire ! C'est ça, ouais.
- **Puis ça, c'est... Décrivez-moi un peu plus ce sentiment-là que vous décrivez?**
- Bien c'est le sentiment d'accomplissement... puis de réussite aussi là.
- **Est-ce que ça vous surprend?**
- Peut-être un peu ouais. Peut-être un peu. Je ne pensais pas d'être aussi... Parce que dans le fond, ça fait quand même 10 ans, la dernière fois que j'ai ouvert les livres. Puis j'ai fait « Ouais, je ne suis pas si loin que ça. ». (Martin, Établissement de détention de Hull)
- Tsé c'est comme, t'as un diplôme, t'as jamais eu un diplôme de toute ta vie, tu commences déjà pis en deux semaines t'as eu un diplôme, c'est comme l'achèvement de quelque chose, c'est comme tu réussis à compléter quelque chose et puis qui t'es utile, c'est à toi personne peut te le retirer là, rendu là. Et puis, t'as avancé puis qu'ça t'es utile dans la vie d'tous les jours en plus, c'est magnifique. (Jessy, Établissement de détention de Montréal)

Manon mentionne que le fait de faire un CV lui a apporté un sentiment de fierté :

³⁸ SAMiS : Service d'accompagnement en milieu scolaire, offert aux personnes pendant et après la détention à l'Établissement de détention de Québec

- **Vous diriez c’est quoi qui est le plus pertinent que vous avez appris à travers de OPEX, à travers de l’art thérapie... c’est quoi les apprentissages les plus importants que vous avez fait avec eux autres?**
- Euh... C’est mon CV... ()
- **Vous en aviez pas avant?**
- Oui, j’en avais déjà eu... (...) désuet.
- **Hum, hum.**
- Pis euh... Y’é tellement beau que j’vas aller l’monttrer à tout le monde.
- **Quand même hein? C’est important.**
- Ouais, c’t’une fierté. Je l’ai montré à tout le monde dans le secteur. (Manon, Établissement de détention de Laval)

La participation à des programmes de formation contribue parfois à redonner le sentiment d’être une personne, comme le relate Francis :

- T’sais, c’est ce côté-là de ma vie en prison qui a fait en sorte que je me sente un peu plus à la maison. Je ne me sens pas chez nous, mais je me sens... T’sais je me sens apprécié, je me sens quelqu’un, je pense que c’est ça. Je pense que quand je suis rentré ici, tu te sens...
- **Dépersonnalisé complètement**
- C’est ça, exactement, puis ce monde-là a fait en sorte que je suis... Je me suis rappelé qui je suis, puis je me suis rappelé qu’il fallait...
- **Ça t’a redonné ta personnalité.**
- Exactement. Exactement. (Francis, Établissement de détention de Québec)

La participation n’a que peu d’effet chez certaines personnes quant à leur estime d’elles-mêmes et leur sentiment de compétence puisqu’elles possèdent déjà une bonne estime et savent que si elles veulent, elles sont capables de réussir, comme nous l’explique Mathieu :

- Moi personnellement jusque-là, t’sais, j’ai une bonne estime de moi, fait que ça ne change pas vraiment grand-chose pour moi, mais je pense que pour d’autres personnes, oui, ça peut changer quelque chose, ouais. (Mathieu, Établissement de détention de Hull)

B) Effets sur la prise de conscience

Nous avons regroupé dans ce thème les passages dans lesquels les répondant-e-s évoquent l’idée d’une prise de conscience sur leur vie, sur leur avenir, sur leurs relations, sur leurs capacités, etc. Plusieurs personnes nous ont dit que leur participation aux programmes leur a permis de faire certaines réalisations sur leur vie, sur leur passé, sur leur délit, etc., et qu’elles en sont maintenant plus conscientes. Nathalie, Éric et Marcel

expliquent que les programmes d'éducation ou les lectures faites en détention semblent parfois contribuer à des prises de conscience chez les apprenant-e-s.

- Aujourd'hui, j'ai fait beaucoup de cheminement en participant à des cours comme ça euh, autant euh, psychologie euh, ma santé mentale euh, mon p't-être mon état physique pis de voir les choses différemment. C'est sûr que quand on voit noir, on voit juste noir? (...) Mais, en étant ici euh, ça m'a permis de euh, de regarder de l'autre côté de la clôture, pis y'en a de la couleur. (Nathalie, Établissement de détention de Laval)
- Au début, quand j'suis rentré ici, j'tais vraiment en colère. Pis, quand que j'ai commencé à faire ces cours-là, y'a comme une euh... comment j'pourrais te dire ça, comme une sagesse, pas une sagesse, p't-être ouais, comme une sagesse qui s'est inculquée dans mon corps, pis t'sais, j'prends plus le temps pour moi (...), comme qu'ils disent dans les cours, ils disent : « Lâchez prise, pis laisse le faire, travaille sur toi », pis euh c'est ça qui fait que tu deviens un homme meilleur chaque jour. (Éric, Établissement de détention de Saint-Jérôme)
- Tsé euh, mais y'en a un gros méchant avec nous autres pis il se découvre à 40 et quelques années. (...) C'est comme si ces données-là, y'en n'ont jamais entendu parler. (...) Euh, tsé, la confiance en soi, les choses comme ça pourquoi tu, tu pognes les nerfs pour rien. Pis les raisons et tout ça. Pis les gars y'en sont, y'en sont pas conscient. Y'ont jamais regardé ça. (Marcel, Établissement de détention de Saint-Jérôme)

3.3 Effets sur les perspectives d'avenir

A) Effets sur les compétences

Les compétences et les connaissances acquises lors de la participation à des programmes d'éducation qui semblent les plus importantes selon le discours des personnes répondantes sont les compétences connexes — les « *soft skills* » — tel que de mieux s'exprimer, apprendre à être en bonne interaction avec les autres ou encore apprendre à respecter une routine, un cadre de vie, des règles. Carl, Francis, Normand et Jessy nomment quelques-unes des compétences acquises lors de cette participation et l'un d'eux va même jusqu'à souligner que l'acquisition d'un vocabulaire plus riche aide à mieux défendre ses droits :

- Oui ! C'est vrai ! La manière de l'exprimer je l'ai appris en prison. Avant je parlais comme la rue ! T'sais je n'étais pas capable de parler intelligemment, brillamment...
- **Qu'est-ce qui vous a appris à bien parler en prison?**
- Bien c'est l'éducation à l'école. Les mots ! J'ai appris des mots ! T'sais, quand tu élargis ton vocabulaire, bien tu es capable de former des phrases plus... Après ça, bien il faut que tu sois rationnel. (...) C'est que... T'sais mettons, je vous donne un exemple, on

passer la libération conditionnelle. Le gars qui a de la misère à s'expliquer, mais qui est vraiment... Un gars qui a de la misère à s'exprimer ses sentiments, tout exprimer tout ce que ça fait. T'sais à un moment donné, il risque de « Ouais ! Mais... »...

- **De se choquer?**
- Ouais, puis là t'sais les libérations voient ça puis juste parce qu'il ne sait pas comment bien s'exprimer, il reste en prison, t'sais...
- **Alors que vous...**
- Alors qu'un autre, (...) le gars que ça fait une couple de sentences qu'il fait. Bien t'sais il est instruit, c'est plate à dire, mais t'sais il est plus capable d'endormir les commissaires mettons. Sans les endormir, mettons, tabarouette ! Ça fait de l'impression. Ça fait une prestance ! Un gars, t'sais qui est capable de s'exprimer. Puis « Ah ! moi, par rapport à ce que j'ai à changer, bien regardez mes changements ici, l'évolution c'est ça. ». T'sais il a tout fait ça ! Tabarnak ! Allez ! Sortez-le ! T'sais... Mais le gars qui ne sait pas s'exprimer bien il est barré. (Carl, Établissement de détention de Québec)
- Puis le fait que je suis capable de me découvrir. J'appelle ma mère le soir, puis je lui dis : « Aïe ! M'man, sais-tu qu'est-ce que j'ai appris? ». Puis je découvre une nouvelle personnalité, puis un nouveau moi que je ne pensais pas connaître. Il y a des affaires que j'avais de la misère à me contrôler dans la vie, ça me donne des outils dans ma vie, il va falloir que je les mette en pratique. Là c'est beau les avoir sur papier, mais t'sais au moins là j'ai plus de... Je me connais mieux (Francis, Établissement de détention de Québec)
- C'est parce que t'as... t'as certaines affaires que tu dis d'une manière, mais qui se disent d'une autre manière.
- **Ah oui, OK.**
- C'est ça qu'ils veulent dire.
- **Des façons plus... euh... polies...**
- Ça... ça pis sophistiqué (...)
- **Qu'est-ce que ça l'a comme effet sur votre euh... sur... sur votre détention de suivre ce cours, là? Avez-vous vu quelque chose qui a changé?**
- J'suis plus calme.
- **Vous êtes plus calme.**
- Ouais. Je respecte plus aussi.
- **Ah OK !**
- J' respecte plus le monde, euh... j'écoute, euh... à part d'ça, (soupir) si y'en n'a qui m'envoie chier, j'vas les envoyer chier. Mais j'chu ben, ben, ben... à l'écoute de ça.
- **Wow ! Pis c'est vraiment le cours qui vous a apporté ça?**
- Oui. Parce que qu'avant, j'écoutais jamais personne, j'les nvoiais chier. Écœure-moi pas.
- **Qu'est-ce qui s'est passé?**
- Ben, ça a changé mon p'tit mode de vie. Avant, j'me câlissais de tout le monde pis astheure, j'me préoccupe un peu du monde. Pis euh... du monde que j'aimais pas, ben là, pas que j'aime plus, mais j'suis plus attentif.
- **Vous êtes plus attentif.**
- C'est ça. (Normand, Établissement de détention de Montréal)

- C’est... vraiment pour apprendre... pour apprendre. C’est, c’est pour aussi m’inculquer, pour retrouver aussi la routine, la routine gagnante de on se réveille le matin, on va à l’école, on s’éveille le matin, on va travailler, on s’éveille, on a un horaire !
- **Ouais.**
- On a quelque chose, on a une structure quelque part. Et ce, et se respecter dans la structure, se fier à notre structure... C’est plus pour mettre les bases un peu d’une bonne vie à l’extérieur aussi, que j’fais aussi à l’intérieur. Euh, que j’commence déjà ici : les trois repas, et puis euh l’heure de, de coucher, l’heure de réveil. Ça, c’est donné ici. Ça, cette base-là, cette structure-là est donnée ici. Là, c’est qu’est-ce que tu fais entre-temps. (Jessy, Établissement de détention de Montréal)

Dave, quant à lui, remarque qu’il écrit et calcule mieux :

- Mais, en fait de matières oui, j’en apprends beaucoup chaque jour. Pis ça fait de moi comme, une meilleure personne dans un sens, parce que je suis capable de mieux écrire des lettres, je suis capable de mieux calculer si j’ai pas de calculatrice, mon anglais, mon parlé, pis toute (...) (Dave, Établissement de détention de Montréal)

Au-delà de l’acquisition de compétences de base, certains constatent l’augmentation de leurs compétences dans différents domaines. Les extraits suivants illustrent différentes compétences acquises :

- Quoi ne pas utiliser, quoi utiliser. Tel pinceau pour telle texture, fait que ça, ça m’aide beaucoup ça. (Paul, Établissement de détention de Montréal)
- **Bon, OK, alors... Ouais, vous avez dit de quoi de bien intéressant, malgré que l’école c’est une réussite pour vous. Vous êtes toujours resté criminel par ailleurs.**
- Oui.
- **Ça n’a pas changé sur votre**
- Bien c’est con à dire là, hostie... Ça m’a rendu un meilleur criminel hein ! (rires) Aïe ! En tout cas, excusez les choses, mais... Aïe ! C’est ça que ça a fait pareil ! Plus in... T’sais tu es plus allumé dans la vie ! Tu es plus allumé dans... T’sais je veux dire, ça... Excusez ! Mais c’est ça pareil ! (Carl, Établissement de détention de Québec)
- **Est-ce que vous avez découvert des choses que vous ne saviez pas que vous étiez capable de faire?**
- Ouais, oui, oui ! (rire)
- **Comme quoi?**
- Écrire des poèmes (...) Les mathématiques aussi, je... Mathématiques SN qu’ils appellent astheure, moi quand j’allais à l’école c’était les 436 qu’ils appelaient.
- **Ouais, tout à fait.**
- Puis t’sais au début, je me suis dit, je vais taponner un petit peu avec ça. Là la manipulation algébrique là t’sais, puis là... Ayoye ! Il y a un sens ! Il y a une logique ! (...) La logique qu’il y a là-dedans, j’aime ça ! T’sais j’en fais là, puis j’en ai fait tout seul

pendant 3 mois. J'aimais ça ! Je me suis découvert comme un... (Julien, Établissement de détention de Québec)

B) Effets sur les aspirations et sur le sentiment de capacité à réussir sa sortie

Il semble que le fait de vivre des réussites dans les programmes d'éducation en prison amène les personnes à avoir confiance de réussir une fois leur sentence terminée :

- **OK. Donc est-ce que votre sentiment de compétence, l'idée que vous savez que vous êtes capable de réussir, est-ce qu'elle a changé en cours de route?**
- Ouais, vraiment parce que je réussis. Je peux réussir à certaines choses ici, pourquoi pas je ne peux pas réussir quand je vais sortir dehors, puis suivre une vie normale avec ma famille, c'est ça. (Marc, Établissement de détention de Hull)

Les effets sur les perspectives à la sortie sont très limités pour ceux et celles qui ont déjà un métier ou qui avaient entamé un projet avant leur incarcération, même s'ils nous disent que les apprentissages vont peut-être les aider à concrétiser leurs projets à l'extérieur :

- **OK. Euh, est-ce que le fait de suivre des programmes de formation ça l'a changé vos... c'que vous vouliez faire à la sortie de prison?**
- Euh, dans mon cas, non... Non. Parce quand j'm'étais inscrit pour le cours de poseur de système intérieur y man... y manquait... j'me suis essayé, j'avais déjà un DEP tsé, moi j'suis camionneur ç'fait 20 ans. Ça... ça va m'permettre de... J'dis j'vas m'inscrire pareil y m'prendront sûrement pas, pis finalement y m'ont pris pareil tsé. Mais j'ai appris d'quoi pareil tsé. Mais mon métier, c'est camionneur. (Sylvain, Établissement de détention de Montréal)

Ceux et celles qui situent leur participation dans un plan plus global, c'est-à-dire avec un objectif clairement nommé comme obtenir son DES, voient de nouvelles portes qui s'ouvrent à la sortie : aller au Cégep, par exemple, comme nous l'explique Alexandre :

- **OK. Puis c'est quoi... Y a-t-il quelque chose... à part juste finir tes études puis l'avoir fait, est-ce qu'il y a quelque chose qui te motive particulièrement à aller à l'école?**
- Bien pas particulièrement. C'est sûr que j'ai déjà un point fixe, j'ai déjà un objectif fixe qui est un métier que je veux avoir, que je n'avais pas auparavant. Fait que là, bien si je peux avancer le plus possible ici pendant que j'ai le temps, parce qu'on a juste ça à faire. Fait que plus que je peux avancer possible, je vais le faire. Puis à la sortie, bien s'il me reste juste un an d'études, je vais le faire comme ça, ça va être super, je vais pouvoir avoir un métier plus vite que je pensais. Tandis qu'en ne le faisant pas ici, bien c'est du temps perdu. (Alexandre, Établissement de détention de Québec)

Les services d'employabilité (programmes d'éducation non formelle) en particulier, apportent une aide concrète pour la préparation à la sortie. Ils permettent notamment aux personnes incarcérées de récupérer des documents importants (p. ex., carte d'assurance maladie, permis de conduire et certificat de naissance) ou encore de récupérer l'ensemble des informations pour faire les rapports d'impôts en retard. Ils orientent aussi les personnes vers des métiers qu'on peut exercer même en ayant un dossier criminel. Ce soutien est d'autant plus important que les organismes d'employabilité comme OPEX sont souvent les seuls capables de tisser un lien entre les programmes suivis en prison et la vie à l'extérieur, comme Karine et Carlo l'expliquent.

- **(...) Pu de cartes d'identité, pu, pu grand-chose.**
- Faque là... Tsé c'est ça, toutes les services sont là pour que, quand tu sors, euh t'aiespas de problèmes là, tu sors pis, moi j'pense que quand tu sors de prison c'est, t'as une nouvelle chance que la vie te donne là. (...) De recommencer à zéro pis de partir du bon point. Faque si tu pars avec, d'ici avec c'que t'avais dehors, qui fallait que t'aïlles à plein de places pis fallait que t'aïlles à plein de rendez-vous pis faut que tu fasses plein d'appels, sauf que t'as même pas besoin de faire ça là.
- **C'est aidant.**
- C'est, oui ça l'aide à... À fond là. (...) t'as pas besoin de bouger, y bougent pour toi. (...) Mais euh, non, c'est ça, quand c'tait pour moi ç'a vraiment été une renaissance... (Karine, Établissement de détention de Laval)
- Je savais c'que je voulais, mais elle m'a donné tellement d'informations, tellement complet. J'étais comme tsé, de, je voyais pour la première fois, je voyais tellement, de quoi, tellement complet de tsé, ici à l'intérieur, parce que c'est difficile tsé, avoir euh, de l'aide de l'extérieur. Mais là, j'avais toute, toute l'information que j'ai demandée, j'les ai toutes eues, euh, toutes les spécifications, absolument tout. « Fait que là, j'ai identifié c'est ça que je voulais. (...) Et là, j'comme à la fin, euh, je m'inscris la semaine prochaine.
- **Tu t'inscris en quoi?**
- Euh, je fais un certificat en sortant à l'ETS en gestion de la construction. (Carlo, Établissement de détention de Saint-Jérôme)

Bien que les perspectives à la sortie aient changé pour plusieurs participant·e·s, nous n'avons pas les données nécessaires pour déterminer si ces personnes sauront répondre aux multiples défis de la réintégration. Cela dit, même s'il est difficile de mesurer l'impact réel des programmes d'éducation sur la non-récidive, Sébastien explique en peu de mots que l'absence de programme aurait sans doute des effets encore pires sur la récidive :

- Si c’t’ait pas disponible? On resterait dans nos, nos cages, pis on penserait rien qu’à faire du crime en sortant, ça c’est clair, pour ma part moi. **Pis, est-ce que, d’après vous, ça l’a, ç’a changé, est-ce que ça l’a changé vos projets à la sortie?**
- Euh, là c’est tôt un peu, mais sûrement que ça va avoir, ça va changer quelque chose à quelque part.
- **OK.**
- J’veux dire, au lieu de boire de l’hostie de bière, j’veais p’t-être finir avec mes livres plutôt que sur la brosse. (Sébastien, Établissement de détention de Montréal)

Une professionnelle de l’éducation note que l’important, c’est de « semer une graine ».

- Des fois, tu sais, ils ne suivent pas le plan nécessairement rendus en communauté, mais ça reste qu’on a semé une graine, que des fois, ils sont réincarcérés à nouveau, ils sont... Puis ils me disent : « Bien je n’ai pas oublié mon projet, ça n’a pas fonctionné. » ou « Je n’ai pas été capable de mettre toutes les ressources nécessaires en place. » ou c’était le plan financier. (Professionnelle 2)

4. Identifier les facteurs qui facilitent ou qui nuisent à la persévérance

Nous avons questionné les répondant·e·s sur les différents éléments qui peuvent faciliter ou nuire à leur participation. Les données recueillies sont nombreuses, mais convergent vers quelques facteurs principaux qui favorisent ou qui nuisent à la persévérance. Ceux-ci sont divisés en catégories qui sont présentées dans ce qui suit.

4.1 Facteurs facilitant la persévérance

Nous présentons ici des éléments qui contribuent à la persévérance, une fois que la personne est inscrite dans une formation.

A) Soutien du personnel enseignant, des formateur·trice·s et des coapprenant·e·s

Les professeur·e·s contribuent aussi à la persévérance des personnes apprenantes en encourageant et en accompagnant les personnes comme Samantha et Daudet l’expriment :

- C’est juste la dernière étape qui va être un peu plus euh, comme là en histoire c’est ma dernière étape, qui est un peu plus dure pour moi, pis euh, c’est vraiment le soutien du professeur qui fait en sorte que j’comprends, là. (Samantha, Établissement de détention de Laval)
- **Est-ce qu’au-delà de ta motivation personnelle, il y a des choses qui t’ont aidé à persévérer, à réussir.**

- Ouais, les profs.
- **OK.**
- Les profs sont motivants, j'ai dit relativement motivants, mais ils sont motivants. Même si des fois ils peuvent comme dire des... pas des petits *inside*, mais en même temps c'est comme un *inside* de motivation. (Daudet, Établissement de détention de Saint-Jérôme)

Bianca explique même qu'elle a augmenté sa confiance en elle grâce au soutien d'une de ces personnes :

- **Qu'est-ce qui fait que vous êtes capable maintenant?**
- Euh, j pense que c'est mon prof qui m'a beaucoup aidée.
- **Ah ouais ! OK, on revient encore au prof.**
- Parce que, que c'est la confiance en soi que j'avais pas. (Bianca, Établissement de détention de Laval)

Certaines des personnes apprenantes évoquent aussi un phénomène d'émulation dans le groupe : quand les personnes sont motivées et sérieuses, la classe va mieux. Les professionnelles ajoutent quant à elles l'importance d'une approche ciblée/différenciée. Elles corroborent aussi la plupart des éléments évoqués par les personnes apprenantes sur ce thème.

B) Le fait d'être en détention donne le temps d'avoir le temps

Le thème qui revient le plus souvent est l'importance d'avoir du temps, de prendre le temps. Plusieurs personnes nous disent qu'elles profitent du temps qu'elles ont en prison, qu'elles veulent occuper leur temps, qu'elles n'ont pas le temps à l'extérieur de la prison pour faire ce qu'elles font à l'intérieur. Ce temps supplémentaire libre en prison leur permet d'aller à l'école et de persévérer, comme Bianca et Alexandre l'expriment.

- Faque, euh... Après, j'm'inscrivais tsé dans des écoles d'adultes, mais... j'tais trop distraite, j pense, à l'extérieur, c'tait plus aussi euh, plein d'monde qui vient pis tsé je voulais pas être en classe, j'venais jamais, j'me faisais renvoyer, j'me réinscrivais, pis j pense que c'tait vraiment ça, c'tait un cercle vicieux là, c'tait pas que j'tais pas capable de finir mon secondaire, c'tait juste plus comme j'avais pas l'temps pis j'avais d'autres choses, j'travailais à temps plein pis, j'avais vraiment pas le temps faque le fait d'le faire ici, ça m'a vraiment montré que j'étais capable de le faire, j'aurais dû l'faire depuis longtemps là.
- **Wow. Et, finalement, la condition de détention a été favorable pour vous, pour vous permettre d'obtenir votre diplôme.**
- Ouais, ben si j'serais pas venue ici, j'aurais pas euh, a, accompli toute ça j pense là. (Bianca, Établissement de détention de Laval)

- Mais rendu dehors, tu retournes dans tes patterns que tu avais, tu ne fais pas ton école parce que ça ne te tente pas. Tandis qu'ici tu as le temps, tu le prends. Prends le temps que tu as, fais-le. Moi, c'est ça que je me dis là. (Alexandre, Établissement de détention de Québec)

C) Avoir un objectif à court ou à moyen terme

Un autre thème important se dégage autour de la notion d'objectifs. Pour Jean-Philippe et d'autres répondant-e-s, il semble plus facile de persévérer quand on a un objectif clair, à court ou moyen terme (DES, TDG, DEP, etc.).

- OK. Si je vous demandais c'est quoi les 3, 4 facteurs principaux qui font en sorte que vous continuez à l'école?
- Ma motivation. Le fait que j'ai un but dans la vie, que je veux m'en aller en coiffure ou en cuisine. Puis c'est à peu près ça. (Jean-Philippe, Établissement de détention de Québec)

D) Vivre des petites réussites

Pour plusieurs, comme Roberto, les petites réussites amènent la motivation à poursuivre :

- Ouais, ça c'est quelque chose que j'ai pogné récemment aussi, avant j'avais tendance à commencer quelque chose puis ne pas le finir. Mais t'sais je n'ai pas vraiment gagné le sentiment d'accomplissement, je commençais à le finir, c'est devenu comme... Comment je pourrais dire? Comme une source de motivation, t'sais ça fait du bien. Quand tu sens... Si tu sens que tu es capable, t'sais ça devient... Ça t'incite à continuer comme ça, comme ça, de ne jamais t'arrêter. (Roberto, Établissement de détention de Montréal)

4.2 Facteurs nuisant à la persévérance et la participation

Les personnes répondantes ont nommé de nombreux obstacles à la participation, alors qu'elles sont déjà inscrites aux programmes. Il ne s'agit donc pas d'obstacles à l'accès, mais d'obstacles à la persévérance. Ces obstacles se regroupent dans les catégories suivantes : obstacles institutionnels, dispositionnels et situationnels tels qu'ils ont été définis dans la revue de littérature.

A) Obstacles institutionnels

Plusieurs obstacles institutionnels sont soulignés par les répondant-e-s comme étant des freins à leur persévérance. Premièrement, l'horaire des cours qui débutent trop tôt peut être un frein à la persévérance comme nous l'expliquent Jean-Philippe et Normand :

- Ce n’est pas tout le monde qui vient récurrent. Il y en a que... ils *chokent*.
- **Pourquoi, tu penses?**
- Bien parce que c’est de bonne heure le matin ! Genre. T’sais on se lève nous autres, les portes ouvrent à 8 h, OK. Puis à 8 h et demie, il faut être au cours. Fait que ça ne te donne pas grand temps. Fait que là, les portes ouvrent, tu es à la course, tu n’as même pas le temps de déjeuner quasiment, te brosser les dents, t’sais (Jean-Philippe, Établissement de détention de Québec)
- Mais euh... trop de bonne heure () écoute, t’as à peine le temps de... de prendre ton café, t’as même pas déjeuné, faut que t’aïlles à l’école... (Fait pfff de la bouche) (Normand, Établissement de détention de Montréal)

Les retards dans les déplacements entre les secteurs de détention et le secteur « École » est une grande source de frustration pour les répondant·e·s. On note, par exemple, qu’il n’y a pas assez de temps entre l’ouverture des cellules le matin et le départ en classe. Certains ont même l’impression que les agent·e·s correctionnel·e·s font exprès de retarder l’ouverture des portes. Cela pourrait aussi être attribuable au manque de personnel comme l’exprime Jessy :

- Et puis, y’a aussi que, qu’est-ce qui met des freins à notre apprentissage, c’est les gardiens, c’est (hésites), y sont pas disponibles, c’est eux autres qui rentrent pas travailler. Short staff, on n’ouvre pas l’école ! Short staff, on n’ouvre pas les portes dans...
- **[En même temps] dans la wing.**
- C’est comme l’école est rentre, OK parfait, c’est ouais, ouais, les gardiens sont là, bah ouais ouais, mais dans la *wing* là, le bloc là, y’a pas assez de gardiens pour ouvrir les portes, y ouvrent pas les portes. Mais pendant c’temps-là, nous autres ici à l’intérieur, on va pas à l’école ! On n’apprend rien ! On enrage plus, on sort trois fois plus révoltés, on nous remet sur l’asphalte, on est plus révoltés !
- **Ben oui !**
- Faque on veut encore moins écouter qu’est-ce que les gens nous disent qui est le bon chemin, on retourne directement à la criminalité, on refait coupure, on revient ici. (Jessy, Établissement de détention de Montréal)

Quelques éléments liés à l’organisation scolaire semblent aussi poser des défis aux personnes apprenantes. Par exemple, le fait que dans une même classe les étudiant·e·s soient de niveaux différents semble parfois nuire à la persévérance puisque des personnes ont l’impression que l’enseignant·e est accaparé par les personnes étant de plus faibles niveaux. Par exemple, un apprenant peut se désintéresser quand il perçoit que le professeur gère mal le temps accordé aux apprenant·e·s ou qu’il manque de proactivité. C’est le cas de Bianca :

- Ben moi j’ai mis mes maths en suspens à cause de ça, parce que j’avançais pas assez vite en maths parce que la prof est tout le temps occupée.
- **Mm mm (acquiescement).**
- Tout le temps occupé, pis c’est souvent avec les mêmes élèves. Pis ça prend toute la période au complet avec la prof, pis nous on est comme ça à attendre nos questions tsé. On essaie d’avancer le plus qu’on peut, mais quand t’es bloquée de toutes les côtés tsé, on n’avance pas, pis j’ pense que c’est ça qui a fait en sorte que j’ai mis un stand-by sur les maths (...) Sa gestion de ben, c’est des élèves là parce que les « j’comprends rien, j’comprends rien, allo, allo, allo, allo? Allo? ». Euh, attends ton tour, attends ton tour, comme tout l’monde, tsé moi j’suis en silence pis j’attends mon tour, faque c’est vraiment aussi la discipline en classe. (...) C’est vraiment plus dire à l’élève « écoute, j’suis avec quelqu’un, j’vais finir mon explication, attends ton tour ». [laisse tomber ses poings sur la table].
- **Ça doit créer des tensions, un peu, entre vous autres?**
- Ben, ça fait en sorte que j’ai pas envie d’être en classe, pis ça mm... C’est pas quelque chose qui vaut la peine, j’vais pas à l’école pour prendre un rapport parce que l’autre a me gosse, faque selon moi, c’est quelque chose que la prof devrait gérer. C’est la prof, c’est la prof qui devrait lui dire « écoute », c’ pas à moi d’lui dire ferme ta criss de gueule, tu comprends? (Bianca, Établissement de détention de Laval)

Au moins une personne nous a partagé sa frustration de ne pas pouvoir faire plus d’un examen une fois par semaine, ce qui amène du retard dans la progression. Enfin, les locaux parfois inadéquats en raison de trop grands bruits, de mauvais chauffage ou de senteurs d’essence nuisent à la concentration de certain·e·s, ce qui peut avoir ultimement un impact sur la persévérance. Tous ces obstacles institutionnels et génèrent beaucoup de frustrations de la part des personnes que nous avons rencontrées.

Alors que certaines personnes nous ont dit que l’allocation remise aux personnes quand elles fréquentent des programmes d’éducation pouvait les motiver à s’inscrire et persévérer, il appert que ces allocations sont significativement moins élevées que le salaire qu’une personne peut gagner en travaillant à la buanderie. Cette différence est ici relevée par Karine, qui pense que certaines femmes choisissent de travailler plutôt que d’aller à l’école parce que c’est plus payant :

- **Ok. En terminant, est-ce que t’as d’autres choses à me dire dont on n’a pas parlé sur les cours, sur l’éducation en prison, les effets euh...que tu jugerais pertinent de me parler?**
- Euh, ben ça s’applique pas à moi là, mais y’a beaucoup de filles qui voudraient aller à l’école, mais qui y vont pas, parce qu’y paient pas assez, contrairement au travail. Genre juste un p’tit 10 piasses de plus là, pis y’aurait déjà plus de filles qui iraient là.

- **Démêle-moi donc là, quand mettons on travaille, on gagne combien?**
- J’pense tu fais 50 par semaine.
- **50 par semaine.**
- Ben là t’as 50, pour ton 50 là ici t’as ta cantine pis t’as un compte-épargne.
- **Ok, donc...**
- Tu fais 100 piasses par semaine, ouin.
- **Ok, donc c’est 50 cantine, 50 épargne?**
- Mm mm (acquiescement).
- **Ok.**
- Tu sors d’ici pis t’as euh [laisse tomber ses mains en signe d’ignorance du montant].
- **Ouais, dépendamment là.**
- C’est ça.
- **Puis, l’école, c’est quoi?**
- C’est 5 piasses la journée, on est là 4 jours ça fait 20 piasses par semaine. [...]
- **Ok.**
- Pis j’ai, j’ai même moi-même demandé aux filles euh, tu irais, tu irais à partir de combien?
- **Mm mm (acquiescement).**
- Pis, y’en a c’est, ben c’est ça, c’est j’veux 10 piasses de plus. [...]
- **Ok. [...] Parce que les personnes avec, à qui j’ai parlé qui vont à l’école pis tout ça, ça importe peu l’argent finalement, parce que, j’m’en rends compte, les personnes sont motivées à aller à l’école.**
- Ben c’est ça, c’est ça les filles qui vont à l’école c’est les filles qui ont pas de problème d’argent ou... (Karine, Établissement de détention de Québec)

Une dernière classe d’obstacles institutionnels est liée au fait que la participation à des programmes d’éducation est conditionnelle au respect des règles, notamment en matière d’assiduité et de comportements, comme on peut le voir dans les citations suivantes. Serge souligne aussi que c’est parfois l’ensemble du groupe qui est pénalisé pour les manquements d’un individu.

- Bon là, il y en a qui se sont fait crisser dehors, beaucoup, de ce temps-ci.
- **Pourquoi?**
- Je pense qu’il y en a qui se sont fait pogner avec de la drogue en arrière de l’école. Il y en a un qui s’est fait pogner, puis trop d’absentéisme. Il y en a beaucoup (...) (Jean-Philippe, Établissement de détention de Québec)
- Tsé euh... C’est pas euh... c’est, c’est...des fois c’est, ça arrive, ça arrive...subitement là, que j’pars un rapport disciplinaire pis que...c’est coupé des, des, des privilèges que j’avais des cours.
- **C’est ça ! Du moment qu’y a un rapport disciplinaire, y’a plus de privilège d’avoir les cours.**

- C’est ça. Là ça fait plus qu’un an, ça prend un an avant de, que les rapports euh...y’en fasse pas d’cas là, mais sont marqués là, mais y’en fasse pas de cas là. (Serge, Établissement de détention de Montréal)
- Ben, y’a des fois que moi c’est certains que si j’vois quelque chose, j’parlerais pas là. Tsé, ben, tsé des fois j’trouve pas ça plaisant parce que si y’arrive quelque chose, ils coupent tout pis euh... tsé euh, j’ai, comme l’autre fois on a eu une fouille euh... Tsé avec...là y’a pas d’école pis j’viens pour me faire fouiller et puis euh, tsé euh les pertes de temps là pis, tsé d’arriver pis de se dire ben tsé à cause qui n’en un qui s’est [hésitation], qui s’est essayé pis ces choses-là ou quelque chose du genre ben, toute, toute l’école paie pour. (Serge, Établissement de détention de Montréal)

B) Obstacles dispositionnels

Les obstacles dispositionnels à la persévérance décrits par les personnes répondantes relèvent de difficultés liées à la concentration, que ce soit à cause d’un TDAH (diagnostiqué ou non) ou de difficultés d’apprentissage. C’est le cas de Samantha qui explique avoir abandonné l’école pour cette raison :

- Si euh, tsé comme moi j’ai d’la misère en mathématiques pis c’est pour ça j’ai lâché l’école, parce que j’avais d’la misère en mathématiques, mais si j’aurais eu quelqu’un pour m’expliquer pis être tu seule avec moi pour m’aider à écrire, j’aurais p’t-être réussi tsé. (Samantha, Établissement de détention de Laval)

D’autres pensent — à tort ou à raison — qu’elles n’auront pas le temps et n’ont pas envie de s’engager dans des programmes ou des études parce qu’elles n’ont pas l’impression qu’elles pourront le terminer. En somme, les personnes apprenantes incarcérées ne sont pas toujours dans les meilleures dispositions pour apprendre comme le mentionne Anne, en parlant d’autres apprenantes incarcérées :

- (...) pour les inciter à prendre conscience de ce qu’elles ont vécu, de l’impact que ça l’a sur leurs vies parce que y faut... moi... moi aussi j’m sens concernée par ça, y faut se débarrasser de... de... de certaines fissures qu’on n’a en nous, des blessures. Avant de pouvoir entreprendre un processus d’apprentissage comme une école, parce que souvent, quand on n’est pas libéré de ça, ben, on n’est pas capable de se concentrer pis... d’ailleurs, c’est ce que j’vois dans les cours. C’est que, c’est des femmes qui ont pas fait le... le... le... du ménage dans leur passé ou euh... tsé... euh... y faut s’en occuper là. (Anne, Établissement de détention de Laval)

Enfin, plusieurs ont l’impression de faire face à des défis insurmontables, comme nous le décrit ici Julien :

- Ouais. Oui, le défi trop gros. Ils voient un gros livre, gros de même, mais ils se disent qu'ils en ont six autres à faire avant de finir leur secondaire. Fait que... Comme j'ai vu du monde venir deux jours puis repartir. T'sais ils voient l'Everest (Julien, Établissement de détention de Québec)

On peut donc voir que certains des répondant·e·s nous ont dit avoir l'impression que plusieurs se découragent des programmes s'ils n'ont pas d'objectif clair ou atteignable et si ces personnes n'ont pas de soutien psychosocial pour faire face à leurs difficultés d'apprentissage.

C) Obstacles situationnels

Les apprenant·e·s incarcérées vivent de nombreuses situations qui peuvent nuire à leur persévérance. Il peut s'agir de problèmes de santé passagers ou de situations personnelles préoccupantes qui affectent leur motivation à poursuivre l'école. Jeanne vit cette ambivalence à poursuivre l'école :

- Mais quand j'ai manqué, les professeurs faisaient toujours un sous-entendu, parce que sans parler de moi, ils parlaient de moi. [...]. Mais mon prof de français justement, il a dit : « En tout cas, je comprends qui se passent des choses des fois dans votre vie, qui font que vous vous absentez. ». Moi quand ils m'ont fait signer la résiliation de bail, puis qu'on m'a dit que j'avais un solde de 1 000 \$ à payer, les maths le matin, je n'étais pas trop fraîche ! Dans l'après-midi je n'y ai pas été ! Aïe ! Je n'avais aucune concentration. Fait que je te dirais, parfois ces problèmes extérieurs là, sur un parcours académique, je me pose des questions à savoir si je devrais continuer ou pas. Puis le fait que je suis en détention, c'est plus difficile. Depuis deux semaines, je trouve ça dur, aller à l'école. C'est ces problèmes-là qui me pèsent sur le dos. Je suis tannée. (Jeanne, Établissement de détention de Québec)

On constate aussi que les classes peuvent être perturbées quand, par exemple, les thèmes abordés dans le cours d'intégration sociale génèrent de grandes réactions émotives chez certain·e·s participant·e·s.

- Euh, ça c't'un peu difficile j'te dirais, euh là c'est sûr quand qui a des chiffres pis toute j'suis capable de m'concentrer là, mais quand ça part, pis qu'ça devient des sujets touchy pis toute c'est, des gens qui ont d'la misère là, je les entends là, j'suis capable d'entendre pleurer ou s'aggraver là, j'les entends toutes là tsé?
- **C'est ça qui rend difficile?**
- Oui ! C'est ça qui rend difficile, le monde sont pas capables de...
- **De se gérer?**
- De se gérer tsé. (Natalie, Établissement de détention de Laval)

Nous avons également noté dans plusieurs entretiens des situations liées à la vie carcérale, par exemple le passage devant la commission de libération, qui peuvent troubler la concentration et la motivation des personnes apprenantes. Les rencontres avec des intervenant-e-s pour préparer les demandes de libérations conditionnelles affectent aussi parfois négativement la motivation d'aller à l'école, comme l'explique Jeanne, qui venait tout juste de rencontrer une intervenante à ce sujet avant notre entretien :

- C'est ce que j'ai fait ce matin, ah j'en ai besoin. J'ai la larme à l'œil un peu parce que j'ai parlé des choses un peu terribles, fait que là, dans ce temps-là, j'ai envie de brailler puis je n'ai pas de raison.
- **Bien vous avez le droit de pleurer.**
- Ah ! c'est poche, je n'ai pas le goût d'aller à l'école ce matin, à cause de ça. Ça remue des affaires, ça vient me chercher, ils me parlent d'un gros choc post-traumatique, c'est quand même ma liberté qui est en jeu. Tu veux te faire prendre, tu veux être libre, tu veux... Tu parles de des affaires qui sont difficiles. (...) Fait que tantôt, je ne sais pas si ça me tente de retourner à l'école, tout l'après-midi, j'ai averti le professeur. (Jeanne, Établissement de détention de Québec)

Les fréquents *deadlock*, qui font en sorte que les personnes incarcérées sont confinées dans leur cellule et ne peuvent donc assister aux cours prévus, s'ajoutent aux situations qui affectent parfois la motivation à persévérer comme en témoigne Véronique :

- Je vois des fois des projets qui sont là, puis quand je vois comme huit rencontres et après ça, avoir ton certificat puis tout, je suis comme... Ouf ! T'sais déjà là en partant je me dis, OK, huit rencontres, les huit rencontres là, ça va être marqué sur notre horaire, mettons dans notre secteur. On a un horaire. Puis ça va être marqué, mettons « Gestion des émotions », on parle d'un cours en particulier.
- **Oui, oui.**
- Là ça va être marqué comme deux fois dans la semaine. Mais là si mettons, il arrive quoi que ce soit, il n'a pas lieu, fait que là c'est reporté... (...) Des fois que t'sais il y a un arrêt de circulation, n'importe quoi. Ça nous arrive d'être enfermées comme dans nos cellules, on ne sait pas pourquoi parce qu'il y a des interventions. Bien si ça nuit à cette intervention-là, bien là elle s'en va, elle va être reportée d'une semaine plus loin.
- Ça devient décourageant...
- Ça devient... ouais, décourageant, puis c'est plate pour la personne qui veut compléter ça éventuellement puis qui veut mettre ça comme dans son coffre à outils. (Véronique, Établissement de détention de Québec)

En terminant, il y a parfois tout un mélange de facteurs, qui relèvent à la fois de l'institution ou de situations personnelles, qui peuvent expliquer qu'une personne ne persévère pas. C'est le cas de Julien qui trouve qu'il n'avance pas assez vite et qui souhaiterait pouvoir bénéficier de plus d'argent en allant travailler :

- Bien au départ, c'est que c'est la première chose qu'on m'a offerte (l'école). Je l'ai acceptée. Là, on m'a offert cette semaine d'aller travailler aussi. Ultimatum : « Tu choisis l'école ou le travail? ». L'école va être plus bénéfique pour moi dans 10 ans plutôt que le travail ici pendant 2 mois et demi, 3 mois. Fait que je suis entre les deux, par contre, en travaillant tu te fais 90 piastres par semaine. Fait que t'sais, c'est quand même un bon... C'est l'fun là, ça te fait de bonnes cantines à chaque semaine. Puis la cantine, ici, c'est quasiment tous notre préférée en dedans là, c'est tout ce que tu peux avoir. Fait que... Si tu veux l'avoir tu vas la prendre. Fait que j'attends, t'sais peut-être d'ici une semaine ou deux... Je ne pense pas que ça arrive, mais d'ici une semaine ou deux, si je rush trop en classe puis que ça ne change pas. T'sais les gars, ils foutent le bordel une fois ou deux par semaine, dans la classe. Puis qu'il n'y a pas moyen que je puisse avancer, puis que je n'aie pas les réponses à mes questions, je vais switcher. (Julien, Établissement de détention de Québec)

4.3 Impact de la pandémie de COVID-19 sur l'accès et sur la persévérance

Comme nous le verrons dans les citations suivantes, la pandémie de COVID-19 a eu un impact majeur sur l'accessibilité des programmes d'éducation en prison, la persévérance des participants et sur la motivation-rétention du personnel enseignant en milieu carcéral. Comme expliqué dans la partie méthodologique, les cours ont été suspendus pendant près d'un an et ont repris ensuite très graduellement, et étaient de nouveau suspendus. Comme les personnes contacts de chacun des établissements nous l'ont expliqué, aucune formation qualifiante de type ASP n'a été offerte depuis dans les cinq établissements de détention participants et les programmes d'éducation non formelle (employabilité, soutien aux mères, etc.) ont repris lentement, souvent avec une offre réduite et différente en raison des enjeux d'éclosion liés à la COVID-19. Par exemple, certains programmes comme l'accompagnement d'OPEX ou de Élisabeth-Fry étaient offerts par téléphone, ce qui semble avoir été source de démotivation pour les personnes participantes.

Depuis la réouverture, plusieurs changements se remarquent nous ont expliqué les personnes contacts. En raison des mesures sanitaires, des contraintes doivent être

respectées : il ne faut pas mélanger trop de personnes provenant de différents secteurs et la taille des groupes est réduite. De plus, dans certains établissements, le cours d'accueil qui présente l'ensemble des possibilités offertes a été suspendu, ce qui a comme conséquence que les personnes détenues sont moins au fait des possibilités de participation à des programmes comme nous en avons parlé dans la partie portant sur l'accès aux programmes.

Ces arrêts-reprises ont eu de grandes conséquences tant pour les participant·e·s que pour le climat carcéral : démotivation, humeur sombre, augmentation des activités illicites comme en témoignent Jessy et Dave :

- Si avec la COVID y'a beaucoup de choses qui ont été retranchées ici. C'est effrayant comment qu'on se tourne les pouces en vrai, dans, dans, dans notre aire commune et puis euh, faut dire que c'est euh... C'est dans ces moments-là malheureusement que des détenus s'embarquent plus, s'enlisent plus dans la criminalité que de se sortir de la criminalité. (Jessy, Établissement de détention de Montréal)
- Ben, ça a vraiment débalancé beaucoup de personnes. Comme moi j'étais ici depuis octobre, faque j'avais préparé mes cadeaux de Noël en poterie, j'ai trouvé ça très triste. Ça m'a fait beaucoup de peine. Ma famille, j'avais fait des cadeaux. J'étais supposé les envoyer, même l'école tout le monde on l'disait : « ça nous manque », comme on était enfermé dans notre cellule pis on était comme « câline, j'aimerais ça aller à l'école ». Y a ben du monde qui ont été obligés de reprendre l'éducation. De faire toute un remue-méninge pour toute se souvenir, où qui sontaient rendus, rafraichir là.
- **Ouais.**
- La COVID, ça été vraiment dur pour tout le monde. (Dave, Établissement de détention de Montréal)

Cela a également eu un effet sur la persévérance des participant·e·s comme le fait remarquer Francis :

- Ouais, exactement. Quasiment trois mois, puis c'était dur de revenir à l'école, de revenir dedans. Ce n'était pas si pire, je parle pour moi-même parce que je continue à faire des mathématiques sur le *side*, je continuais justement à travailler mes livres une fois de temps en temps, fait que t'sais ça m'a gardé un peu la tête dedans. Mais il y a beaucoup de monde qui a juste lâché, parce qu'ils allaient à l'école, puis à un moment donné, ils ont juste lâché pendant trois mois, là ils n'avaient plus la motivation, ils n'avaient plus... le... Je vais dire l'énergie, mais ce n'est pas vraiment l'énergie, mais ils n'avaient plus la volonté de continuer. (Francis, Établissement de détention de Québec)

Pour pallier l'arrêt des programmes à la suite d'éclosions, un établissement a trouvé une solution afin que les participants poursuivent leurs études dans leur secteur, ce qui a été apprécié. Un effet positif imprévu de cette pandémie aura été la réduction de la taille des groupes qui semblent être appréciée par les participants.

Finalement, les professionnelles rencontrées corroborent ce que les apprenant-e-s ont perçu : l'éducation en prison a été reléguée au second rang durant la pandémie. De plus, comme le remarquent certaines professionnelles, les programmes d'éducation n'ont pas été considérés comme services essentiels :

- C'est très... Honnêtement on va faire une petite parenthèse, mais c'était vraiment très déplorable durant la pandémie. On était considéré comme un service non essentiel, fait qu'à chaque fois qu'il y avait un ou deux cas, bien ils fermaient l'école tout le temps. Pour vrai, c'est très déplorable, puis c'est... T'sais c'était comme si ce n'était pas important. En tout cas, je vais le dire comme je l'ai perçu, c'est comme si le milieu carcéral nous faisait sentir que ce n'était pas important l'école pour les personnes incarcérées, puis l'aide qu'on leur apportait aussi là, c'est... Je sais que ce n'était pas ça, puis c'étaient les mesures sanitaires. (Professionnelle 2)
- Aïe ! Est-ce que c'est important l'école ou ça ne l'est pas? Parce que je trouve qu'on met beaucoup... T'sais la réinsertion sociale pendant la pandémie, elle a été mise en veilleuse. (Professionnelle 4)

5. Connaître le point de vue des apprenant-e-s sur le droit à l'éducation en prison

Comme expliqué dans la revue de littérature, le statut de l'éducation en prison fait débat : est-ce un droit ou un privilège? Nous étions curieux de connaître l'avis des répondant-e-s sur cet aspect. Environ la moitié des répondant-e-s nous répondent spontanément que c'est un droit et l'autre moitié nous dit que c'est un privilège. Quand on approfondit un peu plus, plusieurs nous disent que ça « devrait » être un droit, mais que c'est plutôt un privilège lié au comportement :

- C'est un privilège. Tant qu'à moi, c'est un privilège. Veux, veux pas, écoute l'éducation, les professeurs sont payés, payés par le gouvernement. Nous, on est ici, on est payé par le gouvernement, on est à la charge du gouvernement. C'est un privilège finalement. On est chanceux d'être au Canada, d'avoir... (Mathieu, Établissement de détention de Hull)

- Ça serait sensé être un droit, mais euh, eux autres [le personnel carcéral] disent que c’t’un privilège.
- **OK.**
- C’est pas un privilège d’avoir le droit d’aller à l’école, c’est pas un privilège de travailler. C’t’un droit, travailler c’t’un droit, si t’as pas envie d’aller à l’école, t’as le choix des deux.
- **Ouais.**
- Faque en ayant le choix, c’est pas, c’t’un droit, c’est pas, c’est pas un privilège. (Kevin, Établissement de détention de Saint-Jérôme)
- Ben parce que tsé on peut, on est punie, mais c’est un droit pour toutes les humains, on est humain, tsé encore pis ça peut tsé, y’en a des miracles, y’en a des gens qui s’en sortent, c’est de donner une chance, c’est d’éviter que la personne retourne juste dans la criminalité, faque pour moi c’est pas, c’est un privilège dans le sens qui faut qu’on ait un bon comportement pis qu’on soit capable de se comporter socialement dans une classe ou avec d’autres codétenues, ça, ça c’est la partie privilège, mais que les cours soient offerts pis que y’ait de l’éducation offerte, ça pour moi c’t’un droit. (Jennifer, Établissement de détention Laval)
- C’est complètement un privilège. C’est un privilège. La prison, c’est la prison. Les droits sont...
- **Sont suspendus...?**
- Sont suspendus en prison, donc c’est un privilège. Tout ce que tu as, d’un petit peu plus en prison, c’est un privilège. (Stéphane, Établissement de détention de Québec)

Les professionnelles rencontrées parlent aussi de cette ambiguïté :

- Puis ils ont avantage aussi, parce que c’est quand même un privilège de venir à l’école. Donc, s’ils ne fonctionnent pas bien en classe, nous, ils n’ont pas beaucoup de chance. [...] Fait qu’il y a des secteurs où il y a des types de secteurs où ils n’ont pas accès du tout à l’école. OK, question de logistique, de catégorie de détenus, on ne peut pas. (...) « Oui, tu es chanceux, c’est un privilège qu’on te permette d’accéder à ça. » C’est plus dans ce sens-là. Mais t’sais ce n’est pas : « Bien moi, je suis à l’école, j’ai le droit à ça, je vais... ». Non, non, non ! [rire] On est là pour t’offrir le service, puis c’est un droit dans le sens que tout le monde devrait avoir accès à ça, mais il y a des conditions aussi à respecter là-dedans. (Professionnelle 3)

Quand on pousse encore plus loin, on se rend compte que certaines personnes, disant que l’éducation en prison est un privilège, le disent principalement parce qu’elles se sentent privilégiées d’y avoir accès. Ici, ce n’est pas tant qu’elles croient que l’éducation en prison n’est pas un droit. Il semble plutôt que, comme une grande partie de la population, ces personnes considèrent que la prison est une punition et, pour cette

raison, elles n'ont aucune attente en matière de services éducatifs, comme l'explique Geneviève :

- **En terminant, trouvez-vous que les programmes d'éducation en prison, c'est plus un droit ou c'est un privilège?**
- C'est un privilège.
- **C'est un privilège.**
- Ouais, puis je ne pensais pas qu'il y avait ça !
- **C'est vrai?**
- Bien ouais ! Parce que t'sais ça peut être n'importe qui, qui est en prison. Je ne veux pas faire de la prison ! Tu es punie ! C'est une punition ! (Geneviève, Établissement de détention de Québec)

Certains soulignent que l'éducation en prison est un devoir que la société a envers les personnes incarcérées parce qu'elle favorise la réhabilitation, qui est au cœur de la mission des services correctionnels.

- Ouin, ben moi j'trouve c't'un devoir parce qu'ils veulent qu'on change. Ben la société veut qu'on change. Ils veulent pas remettre du monde à l'extérieur qui vont refaire des crimes. Mais si tu veux pas que le monde refasse des crimes pour la société, la société peut donner une chance à ces personnes-là. Comme la boussole, le YMCA, [...], pis toutes des petites choses comme ça pour faire qu'une personne ne retournera pas dans son crime. (Dave, Établissement de détention de Montréal)

D'autres ont cependant souligné que si l'accès à l'éducation en milieu carcéral était universel, c'est-à-dire sans sélection aucune, il y aurait des personnes qui ne seraient pas en classe pour les bonnes raisons et que cela affecterait le climat de classe :

- C'est un privilège parce que ce n'est pas tout le monde qui est accepté.
- **OK. Puis est-ce que tout le monde devrait être accepté?**
- Non. Parce que si tout le monde est accepté, bien premièrement ça enlèverait peut-être comme... pas l'importance, mais la qualité de l'enseignement. Il y aurait du monde qui serait là peut-être pour niaiser, ou comme pour sortir du secteur (Martin, Établissement de détention de Hull)

6. Identifier des pistes pour améliorer les activités d'éducation

Cette partie rapporte les propos des personnes répondantes sur les suggestions d'amélioration des programmes d'éducation. Dans la conclusion, nous présenterons nos propres recommandations qui seront inspirées des suggestions des personnes répondantes et de l'analyse globale du corpus. Questionnées sur ce qui pourrait être

amélioré, quelques personnes apprenant·e·s nous ont dit se trouver déjà très chanceuses d’avoir des programmes de formation en détention et qu’en ce sens, elles ne se sentaient pas vraiment en droit de demander des améliorations. Toutefois, des suggestions d’amélioration ont été évoquées par plusieurs personnes et nous les catégorisons ici en fonction des thèmes suivant : accès, offre, conditions de formation et concertation entre les services offerts à « l’intérieur » de la prison et ceux à « l’extérieur ». Il faut noter que les propos des professionnelles rejoignent souvent les suggestions des apprenant·e·s incarcéré·e·s.

6.1 Suggestions pour améliorer l’offre

- Augmenter la quantité de plages horaires (soir, fin de semaine, été)
- Des cours d’activités physiques (yoga, sport, etc.)
- Cours technologiques

6.2 Suggestions pour améliorer l’accès

- Mieux transmettre les informations sur les cours disponibles ; améliorer la visibilité de la formation et clarifier la mission des organismes présents
- Mieux rémunérer les participants pour permettre aux personnes ayant de plus faibles revenus de participer si elles le souhaitent
- Améliorer l’accès pour les personnes prévenues
- Importance d’une vraie rencontre d’évaluation des besoins, le passage à l’école ou dans un programme devrait toujours être lié à un objectif à court et moyen terme.

6.3 Suggestions pour améliorer les conditions de formation

- Fournir gratuitement le matériel scolaire aux personnes incarcérées
- Permettre un meilleur accès aux technologies numériques
- S’assurer que les personnes qui s’inscrivent aux programmes participent bien et ne nuisent pas aux autres
- Avoir au moins deux classes, dont une pourrait permettre aux performants de mieux performer.
- Soutien orthopédagogique pour ceux qui rencontrent des difficultés d’apprentissage
- Soutien psychologique pour ceux qui sont vulnérables psychologiquement
- Plus d’un professeur dans une classe
- Meilleure gestion de la dynamique de classe, des règles, du temps accordé à chacun.
- Former les professeurs à la gestion de classe

- Pouvoir passer les examens plus souvent
- Saluer la réussite en augmentant les primes pour la réussite d'un examen
- Délai plus long entre l'ouverture des cellules et le début des cours
- Une personne suggère un mécanisme de pairs aidants pour aider les personnes à mieux comprendre les processus liés à l'éducation en prison

6.4 Suggestions pour améliorer le pont entre les services à l'intérieur de la prison et après la sortie de celle-ci

- Améliorer le suivi du cheminement des apprenant·e·s — meilleure distribution de l'information entre les différentes institutions
- Améliorer l'homogénéité des services à travers le réseau

Discussion et interprétation des résultats

Ce chapitre a pour but de contextualiser et d’approfondir l’analyse des résultats présentés au chapitre précédent. Pour ce faire, nous présenterons nos principales conclusions pour chacun des objectifs de la recherche en les juxtaposant avec d’autres études sur le même sujet. Nous terminerons cette partie en soulevant quelques faits saillants sur certaines catégories de notre échantillon et en faisant un bref retour sur les similitudes et sur les différences entre le contenu recueilli auprès des personnes participantes à la recherche et celui récolté auprès des personnes expertes terrain.

Nous pouvons noter d’entrée de jeu que plusieurs des résultats rapportés au chapitre précédent trouvent un écho dans des études semblables réalisées récemment dans d’autres juridictions, et ce, malgré les différences structurelles dans l’organisation des prisons et dans l’organisation de la formation en contexte carcéral (Cleere, 2020 ; Nichols, 2021). Nous constatons aussi que nos conclusions générales s’alignent avec celles qui sont exposées dans la théorie générale de l’éducation en prison présentée par Szifris et ses collaborateurs (Szifris *et al.*, 2018). Nous reviendrons sur ces points de convergences et de divergences au fil du chapitre.

1. Un rapport à l’éducation assez positif et l’envie de bien occuper son temps

Notre premier objectif était de mieux comprendre le rapport à l’éducation qu’entretenaient les personnes apprenantes incarcérées. Nos résultats nous permettent de mettre en évidence des éléments significatifs sur la trajectoire scolaire des personnes que nous avons rencontrées, sur leur rapport à l’éducation ainsi que sur leurs motivations.

1.1 Trajectoire scolaire antérieure et rapport à l’éducation

Comme la figure 2 l’indique à la page suivante, près de la moitié (49 %) de nos répondant·e·s n’avait aucun diplôme au moment de nous rencontrer et seulement 22 % d’entre eux avaient un DES, ce qui donne un portrait de la scolarité des apprenants incarcérés qui est très différent de celui de la population en général (voir fig. 3). Il est

intéressant de noter que parmi les personnes qui avaient un DES au moment de nous rencontrer, trois (7 %) l'avaient obtenu durant une peine de prison antérieure. Le fait que près de la moitié de nos répondant.e.s ont évoqué une ou des expériences négatives liées à leur trajectoire scolaire antérieure n'a donc rien de surprenant. Plusieurs évoquent des difficultés liées à un trouble de déficit de l'attention ou à des troubles de comportements. D'autres parlent de manque de motivation, de mauvaises habitudes (p. ex., drogues, mauvaises fréquentations) ou de difficultés d'apprentissage.

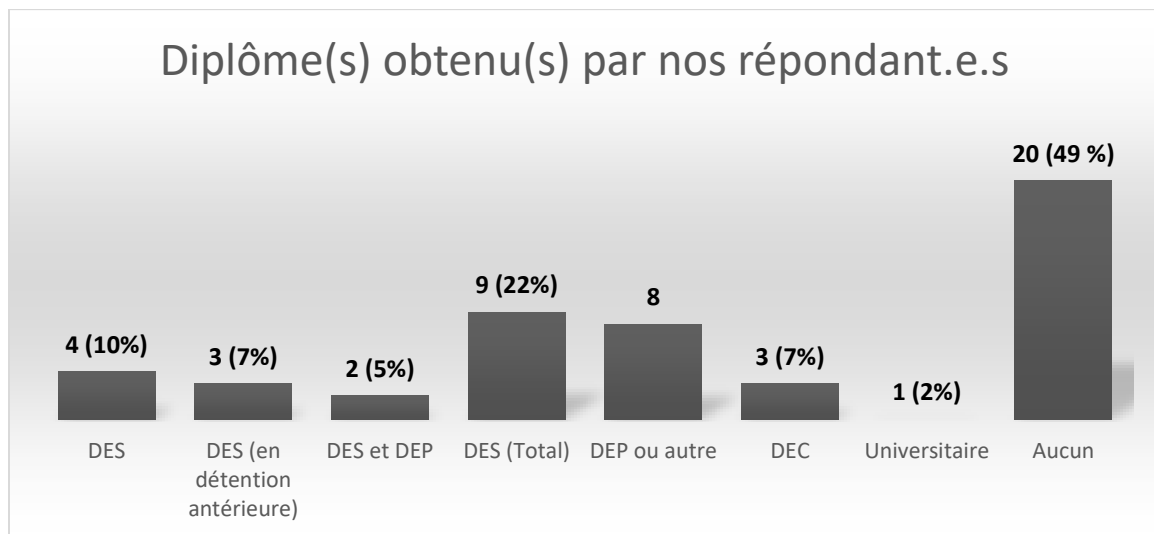


Figure 2 Diplôme(s) obtenu(s) par nos répondant.e.s

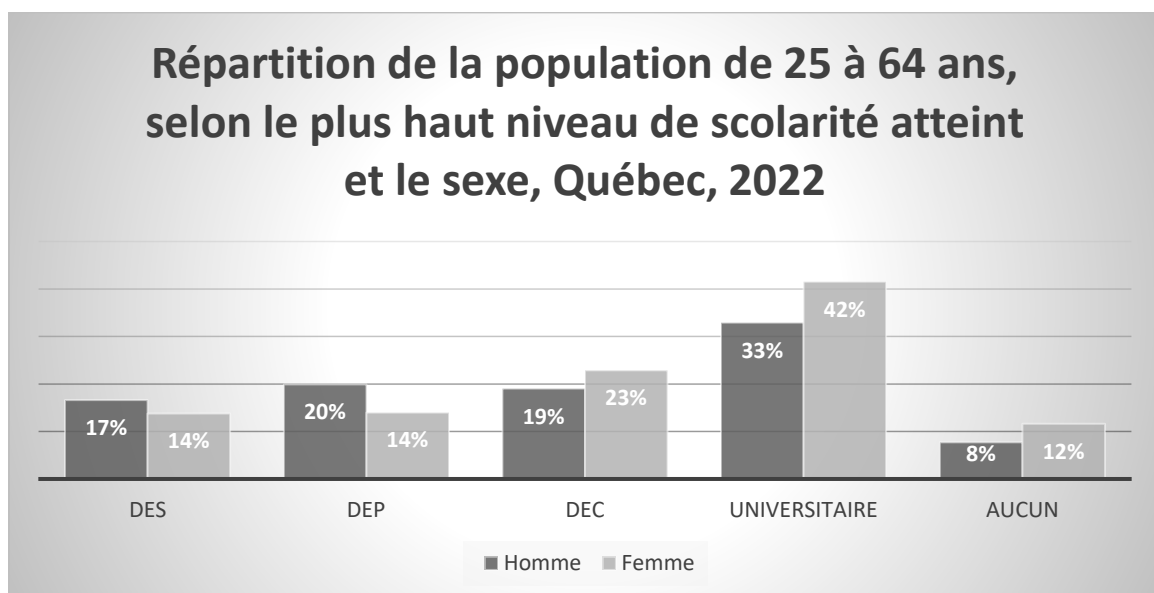


Figure 3 Répartition de la population québécoise en fonction du dernier diplôme obtenu (2022) (Institut de la Statistique du Québec)

Il est intéressant de noter qu'aucune des personnes rencontrées ne nous a partagé d'expériences scolaires particulièrement traumatisantes ou difficiles. Nous pensons qu'il est important de noter cette absence pour au moins deux raisons. Premièrement, si la littérature nous encourage à croire que le passé scolaire des personnes incarcérées au Québec « serait marqué par de nombreux échecs et par un taux de décrochage élevé » (Perreault et Meilleur, 2015, p. 29), rien de nous permet de conclure qu'elles ont un rapport à l'éducation qui serait fondamentalement différent de la population en général. Évidemment, la proportion de nos répondant·e·s qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires est beaucoup plus élevée que dans la population en général, mais cela ne veut pas nécessairement dire que leur parcours scolaire était exceptionnellement difficile. En effet, plusieurs éléments peuvent expliquer le décrochage scolaire d'une personne sans que leur rapport à l'éducation soit en jeu. Autrement dit, il n'y a pas nécessaire de tension entre le fait que plusieurs des personnes que nous avons rencontrées nous aient dit qu'elles aimaient l'école et qu'elles valorisaient l'éducation et le fait qu'elles n'aient pas eu de diplôme d'étude secondaire. Cela dit, et c'est la deuxième raison pour laquelle nous soulevons cet élément, l'absence d'expérience foncièrement négative dans le discours de nos répondant·e·s est peut-être attribuable au fait que nous n'ayons rencontré que des personnes qui s'étaient inscrites à des programmes d'éducation en prison, ce qui suggère qu'elles n'étaient pas complètement repoussées par l'idée de retourner à l'école. Or, nous pensons qu'il est raisonnable de croire que le portrait du rapport à l'éducation des personnes incarcérées aurait été différent si nous avions rencontré des personnes qui n'étaient pas inscrites à des programmes d'éducation en prison. Mis en commun, ces éléments nous poussent à nuancer un discours qui soutiendrait que l'éducation en prison a le pouvoir de changer fondamentalement le rapport des personnes à l'éducation et nous permet de soulever une question qui se trouve encore dans l'angle mort de la recherche et que nous évoquerons dans les pistes à poursuivre en conclusion.

Nous n'avons pas non plus recueilli de témoignages de grandes métamorphoses ou de grandes remises en question sur le rôle que peut avoir l'éducation dans la vie d'une

personne. Quelques personnes ont évoqué leurs enfants pour expliquer pourquoi elles voyaient maintenant l'éducation autrement, ce qui suggère que ces changements sont davantage attribuables à leur contexte de vie qu'à leur expérience de l'éducation en prison. Il est tout de même intéressant de noter que, pour quelques-unes des personnes rencontrées, le mode d'apprentissage favorisé dans les programmes d'éducation formelle en prison (enseignement individualisé par module) semble offrir une nouvelle perspective sur l'éducation en général. Plusieurs des personnes qui avaient un passé scolaire difficile nous ont partagé leur étonnement par rapport à leur capacité d'apprendre et d'avancer dans ce nouveau contexte d'apprentissage, et certaines d'entre elles ont été amenées à réviser leur perception de l'éducation. Il est probable que les activités d'apprentissage soient davantage perçues comme des opportunités de passer le temps de manière agréable plutôt que des contraintes, lorsque les apprenant·e·s ont l'occasion d'avancer dans des cahiers d'exercices modulaires, à leur rythme et selon leurs intérêts. C'est d'ailleurs l'un des principes fondamentaux de l'andragogie, qui veut que l'éducation des adultes promeuve l'autodétermination (la « *self-direction* ») et l'autonomie des apprenant·e·s (Conway, 2022). Dans ce contexte, le rapport aux personnes formatrices est potentiellement moins tendu que dans les classes ordinaires, puisque les personnes formatrices sont manifestement et explicitement disponibles pour accompagner les apprenant·e·s et pour répondre à leurs questions sans devoir mettre l'accent sur le respect de la discipline de classe.

En somme, nous constatons que l'expérience de l'éducation en prison est différente de l'expérience de l'éducation formelle ordinaire — quoique similaire à l'expérience de l'éducation aux adultes dans le système régulier — et qu'elle permet à plusieurs personnes au passé scolaire difficile de réviser leur conception de l'éducation et, surtout, leur sentiment d'autocompétence. Cela dit, nous n'avons pas rencontré des personnes qui auraient été fondamentalement opposées à l'éducation en général et dont l'opinion de l'éducation aurait changé du tout au tout à cause de leur expérience de l'éducation en prison. Même si la plupart de nos répondant·e·s considéraient déjà que l'éducation était

importante avant de s'inscrire à des programmes en prison, il est important de souligner que plusieurs ont été surpris de réaliser qu'elle pouvait aussi être agréable et valorisante.

1.2 Motivations

Comme dans l'étude de Cleere avant nous, la plupart des personnes que nous avons rencontrées se sont inscrites à des programmes d'éducation en prison à partir d'un profil motivationnel extrinsèque qui, la plupart du temps, fonctionne de manière négative (Cleere, 2020, p. 64-74). En d'autres mots, les personnes incarcérées qui s'inscrivent à des programmes le font davantage pour fuir l'ambiance de la prison plutôt que pour le simple plaisir de s'éduquer. On pourrait aussi dire que les personnes incarcérées sont davantage « poussées » vers l'éducation parce qu'elles veulent éviter les éléments les plus difficiles de la prison plutôt qu'« attirées » par les attraits de l'éducation en prison (Cleere, 2020, p. 216 ; Manger *et al.*, 2010).

Nos résultats paraissent donc entrer en tension avec ceux de l'équipe de Halimi *et al.* qui rapportaient que les motivations les plus souvent citées par des apprenants incarcérés sont intrinsèques, parce que liées au simple plaisir d'apprendre (Halimi *et al.*, 2017). Cette tension nous paraît cependant davantage liée à des enjeux sémantiques et méthodologiques qu'à des différences fondamentales dans les motivations des deux groupes de répondant·e·s. Rappelons que nous utilisons les définitions de Deci et Ryan et que les motivations d'une personne sont intrinsèques si elle s'adonne à une activité pour le simple plaisir de participer à l'activité et qu'elles sont extrinsèques si c'est un facteur externe à l'activité (p.ex., une récompense, un avantage, fuir un désagrément), qui pousse la personne vers l'activité. Halimi, quant à elles, disent d'une personne qu'elle a une motivation intrinsèque si elles ont répondu, entre autres choses, « *I want to improve my knowledge and skills* » à leur questionnaire.³⁹ Or, comme le reconnaissent Halimi *et al.*, leur questionnaire ne permettait pas aux répondant·e·s de hiérarchiser leurs motivations ni de nuancer leurs réponses. Puisque les motivations d'un individu sont complexes et puisqu'elles existent sur un continuum (Deci et Ryan, 1985 ; Manger *et al.*, 2020 ; Ryan et

³⁹ « Je veux améliorer mes connaissances et mes compétences. ». Traduction libre.

Deci, 2000) l'analyse devrait être réalisée à partir d'un traitement qualitatif du discours plus nuancé ou à partir des résultats d'un questionnaire validé comme le *Academic Motivation Scale* (Ratelle *et al.*, 2007; Vallerand *et al.*, 1989). En somme, on ne peut pas conclure qu'une personne est intrinsèquement motivée à s'éduquer simplement parce qu'elle nous dit qu'elle veut améliorer ses connaissances ou ses compétences. De plus, même si Halimi *et al.* rapportent que cette motivation est citée par 63,2% des répondants, cela ne veut pas dire que cette motivation est forcément plus significative que les autres. Autrement dit, ce n'est pas parce que plusieurs personnes disent qu'elles s'inscrivent à l'école pour apprendre que l'apprentissage est au cœur de leurs motivations. En somme, même si plusieurs de nos répondant·e·s nous ont aussi dit qu'elles s'étaient inscrites pour apprendre, le reste de leur discours montre bien que les facteurs de motivations extrinsèques sont à la fois plus nombreux et plus intenses, dans la plupart des cas.

Comme nous l'avons déjà évoqué, Cleere souligne que la plupart des personnes qui travaillent en éducation valorisent les motivations intrinsèques parce que ces dernières sont associées à de meilleures performances et des apprentissages plus significatifs (Cleere, 2020, p. 59). La motivation intrinsèque est une motivation pour l'apprentissage en elle-même, une motivation autodéterminée — qui vient de la personne elle-même — et, surtout, une motivation qui ne repose pas sur la volonté d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition. Les motivations intrinsèques sont donc souvent présentées comme « meilleures », parce qu'un·e apprenant·e motivé·e par le simple plaisir par d'apprendre réussira mieux qu'un·e·autre qui est simplement motivé·e·par des incitatifs externes (Deci et Ryan, 1985). Deci et Ryan ont même constaté que l'introduction de motivateurs extrinsèques pouvait, dans certains cas, diminuer la motivation intrinsèque des apprenant·e·s (Deci, 1971 ; Ryan et Deci, 2000), un constat corroboré par une méta-analyse de 128 études (Deci *et al.*, 1999). On pourrait donc penser qu'il faut tout faire pour favoriser les motivations intrinsèques, y compris diminuer le genre d'incitatifs qui diminuent leur intensité.

En rapportant ces idées au contexte de l'éducation en prison, on pourrait être tenté de croire qu'on ne devrait pas encourager les personnes incarcérées à s'inscrire à des

programmes d'éducation à l'aide d'incitatifs externes, *a fortiori* parce que des études sur la question montrent, tout comme la nôtre, que la motivation intrinsèque chez les apprenants incarcérés est déjà plutôt faible (Manger *et al.*, 2010, 2013; Parsons et Langenbach, 1993). De plus, la plupart nos répondant·e·s nous ont clairement dit que ce sont principalement les incitatifs extrinsèques à l'éducation comme telle qui les motivaient à s'inscrire (p. ex., rémunération, désennui, perspectives d'un meilleur emploi, fuir le secteur).

De prime abord, ces deux constats — (1) les apprenant·e·s incarcéré·e·s n'ont pas un haut niveau de motivation intrinsèque et (2) des mesures incitatives extrinsèques sont en place pour les encourager à s'inscrire « tant qu'à y être » — pourraient nous encourager à prendre des mesures pour cultiver le simple plaisir d'apprendre chez les apprenant·e·s incarcéré·e·s et pour diminuer l'importance ou l'intensité des facteurs de motivation extrinsèques dans le processus décisionnel des apprenant·e·s. Le portrait qui se dégage de nos entretiens nous pousse toutefois à contester la pertinence de cette stratégie. Comme dans les études de Cleere, Costelloe et Forster (Costelloe, 2003 ; Forster, 1976), les témoignages recueillis dans notre étude montrent plutôt que les motivations des apprenant·e·s peuvent changer de nature et s'intensifier durant le processus d'apprentissage. En effet, même si la plupart des personnes rencontrées se sont inscrites pour des raisons extrinsèques, plusieurs nous ont aussi dit qu'elles en étaient venues, avec une certaine surprise, à s'intéresser à l'éducation pour elle-même, ce qui suggère qu'elles commençaient à se bâtir un profil motivationnel plus intrinsèque.

De plus, nos résultats mettent en lumière le fait que différents profils motivationnels sont porteurs ou prometteurs, autant pour amener les personnes à s'inscrire dans les programmes d'éducation que pour les encourager à persévérer. Comme mentionné plus tôt, nous avons constaté des transitions d'un profil motivationnel à l'autre. En d'autres mots, que la motivation initiale soit de « sortir de la *wing* », l'espoir d'un meilleur emploi, de terminer son secondaire pour faire plaisir à ses parents ou donner un bon exemple à ses enfants, de faire un peu d'argent facilement ou, encore, portée par l'amour de la connaissance en soi et pour soi, il est possible que la motivation se modifie et s'intensifie

durant la participation, ce qui contribue à la persévérance et à la réussite. Comme le dit Cleere, la participation à des programmes d'éducation permet d'accrocher les apprenant·e·s dans une démarche de désistance plus généralisée (Cleere, 2020, p. 217). Encore faut-il que les personnes incarcérées aient envie de se rendre en classe en premier lieu. Bien que l'on puisse croire que l'idéal serait de faire en sorte que les personnes incarcérées aient davantage envie d'aller à l'école pour le simple plaisir d'apprendre, plutôt que l'envie de fuir le secteur, les connaissances sur les interactions entre motivations intrinsèques et motivations extrinsèques présentées précédemment ainsi que les données qualitatives recueillies par Cleere et nous-mêmes montrent bien que ce soi-disant idéal n'est pas la seule façon d'assurer que l'éducation en prison ait un impact positif dans la vie des personnes incarcérées. Il ne faudrait donc pas éviter de mettre en place des stratégies pour attirer les apprenant·e·s qui impliqueraient, par exemple, des récompenses ou d'autres incitatifs extrinsèques, sous prétexte que ces facteurs de motivation diminueraient leur motivation intrinsèque.

Comme les résultats de la recherche le montrent, la motivation à participer grandit souvent au gré des petites réussites vécues par les apprenant·e·s, des encouragements des personnes formatrices et du sentiment de compétence qui se solidifie. Autrement dit, pour que la motivation des apprenant·e·s augmente et s'intensifie, il faut d'abord qu'elles se rendent en classe. Et il ne semble pas y avoir de contre-indication au fait d'attirer les apprenant·e·s avec de l'argent ou des formations plus attrayantes.

2. Un lieu « hors de la prison » pour se (re)bâtir et mieux faire son temps

Le second objectif de la recherche visait à connaître la perception des personnes apprenantes incarcérées de leur expérience de la participation à des programmes d'éducation en prison. Des éléments intéressants ressortent dans les dimensions suivantes : accès à l'éducation, appréciation de l'offre des programmes, perception de l'espace scolaire, rapport au personnel carcéral, sens donné à la participation.

2.1 Accès aux programmes d'éducation

Dans son plan stratégique de 2019-2023, le ministère de la Sécurité publique prévoit « mettre en œuvre des mesures d'accompagnement qui visent d'abord à mieux connaître la personne, à consolider une relation de confiance avec elle et à lui offrir des services adaptés à ses besoins de manière à soutenir son cheminement en mettant à contribution son réseau familial et social. » (Plan stratégique 2019-2023, 2019, p. 19). On pourrait donc croire que l'accès à des programmes d'éducation en prison passe d'abord par une rencontre individuelle pour déterminer les besoins des personnes incarcérées.

Sur cette question, il ressort de l'analyse que les pratiques sont différentes d'un établissement à l'autre. Quelques apprenant·e·s nous ont dit avoir été rencontré·e·s par une conseillère avant de s'inscrire à un programme d'éducation. Il est cependant difficile de savoir s'il s'agit d'une conseillère en orientation, en emploi ou d'une agente de probation puisque le terme « conseillère » est rarement suivi d'un qualificatif précis, sauf à Québec où le terme « conseillère en orientation » revient dans plusieurs entretiens. Malgré cela, nous ne nous pouvons pas de tracer un lien entre une rencontre d'évaluation des besoins et la participation à des programmes d'éducation. En effet, la majorité des personnes rencontrées disent s'être inscrites à la suite d'une démarche personnelle. Qu'il y ait effectivement des rencontres ou non, force est de constater que très peu de participants semblent relier cette rencontre à leur participation.

L'accès aux programmes est néanmoins assez simple pour la majorité des personnes rencontrées. Les mémos sont traités rapidement et l'accès aux programmes de bases se fait sans heurt. C'est quand on regarde au-delà de la formation de base et des cours d'intégration sociale qu'on constate des problèmes d'accessibilité plus sérieux. Par exemple, les personnes détentrice d'un DES n'ont pas la possibilité de participer à des cours d'éducation formelle de niveau supérieur. Elles peuvent parfois, et avec l'aide des conseillères pédagogiques, s'inscrire à des cours de niveau secondaire qu'elles n'ont pas suivit, mais leurs possibilités demeurent très restreintes. On note aussi une quasi-absence de formations qualifiantes permettant d'accéder à un emploi lors de la sortie. Enfin, alors que les services en employabilité sont fortement appréciés et apportent une aide

concrète et pratique qui s'inscrit dans un processus de réhabilitation pour plusieurs personnes, l'offre demeure parcellaire et limitée.

En somme, l'offre éducationnelle est accessible dans tous les établissements, mais pourrait être facilitée par une meilleure évaluation des besoins des personnes incarcérées, et ce dans le respect des orientations stratégiques du MSP.

2.2 Appréciation de l'offre des programmes d'éducation

L'offre et l'organisation de la formation varient d'un établissement à l'autre, mais il ressort de cela que les programmes d'éducation sont généralement appréciés par nos répondant·e·s, bien que le discours de celles-ci ne nous donne que très peu d'indices sur la nature de leurs attentes. Alors que les cours principaux de niveau secondaire (mathématique et français, principalement) sont offerts dans tous les établissements, les cours optionnels diffèrent. Par exemple, ce n'est qu'à l'établissement de Montréal que les cours de musique et de poterie — forts appréciés par ailleurs — sont offerts. Une plus grande diversité dans les offres d'éducation formelles serait sans doute appréciée des apprenant·e·s, mais leur discours ne laisse pas transparaître un manque de satisfaction à l'égard de l'offre actuelle.

La façon dont les cours d'Intégration sociale sont dispensés diffère aussi grandement selon l'établissement. Par exemple, le cours d'IS de Saint-Jérôme est axé sur la discussion et le développement de la conscience de soi et des autres et de l'estime de soi, alors qu'à l'établissement de Hull, les cours d'IS, mieux connus sous l'appellation « Les Thèmes », survolent de manière séquentielle des thèmes comme la toxicomanie, la dépendance affective, etc. Ces cours d'Intégration sociale semblent particulièrement appréciés par plusieurs participants. Cela leur permet de réfléchir sur la façon dont ils réagissent à des situations de vie, sur la gestion de leurs émotions et sur la façon dont ils gèrent leurs relations interpersonnelles. Plusieurs participants ont nommé avoir entamé, grâce à ce cours, une réflexion sur soi qui leur permet de mieux se connaître et de faire des prises de conscience. Toutefois, les personnes ayant suivi des thérapies mentionnent que le contenu est répétitif et ne va pas assez en profondeur.

2.3 Perception de l'espace scolaire

Le sentiment de n'être plus en prison quand on est dans l'espace scolaire est présent dans le discours de la plupart de nos répondant·e·s et son intensité est très significative. L'environnement d'apprentissage est rassurant, il diminue l'ennui ou l'anxiété et permet d'endosser une autre identité plus positive, celle d'étudiant·e, pendant une partie de la journée. L'école, le bureau de l'intervenante en employabilité ou l'atelier sont sans conteste des espaces sécuritaires (« *safe space* ») où les personnes incarcérées peuvent penser à autre chose que la réalité carcérale, une pause qui peut avoir des effets cognitifs importants, notamment sur leur capacité d'empathie et d'introspection, et qui peut contribuer, à terme, à la désistance (Szifris *et al.*, 2018, p. 57). Ces résultats ne sont pas étonnants et font échos à la plupart des études qualitatives sur le sujet.

Nous pensions observer des effets sur la capacité des apprenant·e·s à construire des relations avec les autres. Quand on regarde, par exemple, la série documentaire *College Behind Bars* (N. Novick, 2019), on constate que les étudiants viennent à former une communauté qui n'aurait pas été possible sans leur participation à des activités éducatives. Or, nos entretiens ne nous permettent pas d'inférer que la participation à des programmes d'éducation dans les prisons provinciales du Québec encourage les répondant·e·s à bâtir une identité commune qui, sans y être opposée frontalement, serait différente de l'identité de la population carcérale en général. Il semble en effet qu'une majorité des personnes rencontrées font profil bas, ce qui apparaît comme une stratégie pour éviter les conflits avec les autres personnes incarcérées. La participation à des programmes d'éducation ne semble pas suffisante pour diminuer cette méfiance. En somme, même si nous avons noté quelques exemples de camaraderie ou d'entraide, les participant·e·s ne se voient manifestement pas comme faisant partie d'une communauté d'apprentissage.

Selon nous, au moins deux éléments expliquent ce manque de sentiment d'appartenance. Premièrement, les programmes sont tout simplement trop courts pour que ce sentiment se constitue. Ensuite, le mode d'éducation privilégié dans les classes en milieu carcéral — une formation individualisée dans des cahiers d'exercices — limite les

contacts interpersonnels dans la classe puisque chacun·e travaille dans son cahier sans discuter avec les autres. Si les cours non formels permettent des échanges plus soutenus, notamment en Intégration sociale, ils demeurent sans doute trop courts et ne sont pas conçus pour générer un sentiment de communauté chez les participant·e·s.

2.4 Rapport au personnel d'éducation

De façon très majoritaire, les commentaires sont élogieux à l'égard des personnes formatrices. Ces personnes sont appréciées pour leurs compétences, leur gentillesse, leur capacité d'encadrement de groupe et leur capacité à créer un bon climat. À travers les propos des répondant·e·s, le personnel d'éducation se révèle être un des éléments qui contribue le plus significativement à l'appréciation globale de l'éducation en prison. Le nuage de mots suivant, généré à l'aide de NVivo, montre les mots qui reviennent le plus souvent dans les extraits codés sous ce thème et il est facile de constater la connotation positive des mots utilisés pour parler du rapport au personnel d'éducation.

Figure no. 4 : Fréquence des mots dans les extraits liés au personnel d'éducation



Le discours des répondant·e·s permet aussi de constater que ce groupe professionnel est souvent le seul avec qui les personnes apprenantes parlent librement ou qui représentent un contact avec le monde extérieur. Qui plus est, ces interactions

sont souvent les seuls moments où elles se sentent considérées autrement que comme des prisonniers.

Il ressort aussi de nos entretiens que les personnes formatrices vont souvent au-delà de leur mandat, ce qui est grandement apprécié par les répondantes. Par exemple, une conseillère d'orientation peut aider une personne incarcérée à faire les démarches pour obtenir une nouvelle carte d'assurance maladie. Elles semblent aussi jouer un rôle d'aidantes psychosociales, puisqu'il n'y a pas de psychologue ou de travailleuse sociale bien souvent, etc. Les professionnelles rencontrées confirment d'ailleurs que leur intervention va souvent au-delà de leurs tâches officielles.

2.5 Rapport au personnel carcéral

De façon générale, les personnes rencontrées décrivent des relations tendues avec le personnel carcéral et des interactions qui sont généralement teintées de rapports d'autorité et de pouvoir qui ne sont pas perçus comme légitimes. Le contraste avec les relations établies avec le personnel enseignant est ainsi très marqué. Ce constat n'est pas très surprenant puisqu'il correspond à une notion connue dans la sociologie de la prison (Vacheret et Lemire, 2007).

Nous tenions quand même à questionner nos répondant·e·s sur cette question pour tenter de déterminer si les relations avec le personnel carcéral dépendaient en partie de la participation aux programmes et si les agents attitrés au secteur de l'école étaient perçus différemment par les apprenant·e·s. Bien que ces éléments varient considérablement d'un individu à l'autre, il ressort de notre analyse que certaines pratiques contribuent à diminuer les tensions décrites au paragraphe précédent. Par exemple, plusieurs personnes nous ont dit apprécier que les agents correctionnels utilisent le terme « étudiant » pour désigner les personnes qui vont à l'école. Cela participe d'ailleurs au sentiment de ne plus être en prison décrit plus haut. Il semble aussi que les agents qui sont assignés à l'école soient perçus comme plus respectueux, plus « pro-détenus ». Il est aussi intéressant de noter une spécificité à l'Établissement de détention de Hull : les agents correctionnels assignés au secteur où les programmes d'éducation sont offerts portent un uniforme de sport — t-shirt et short avec un logo des

services correctionnels — plutôt que l’uniforme standard. Le contraste est frappant, et les répondants nous ont dit apprécier cet élément, notamment parce que cela permet aux agents de participer aux activités sportives. Bref, la participation à des programmes d’éducation en prison ne change pas fondamentalement la dynamique d’opposition qui existe entre les personnes incarcérées et le personnel carcéral, mais ces tensions semblent quand même moins fortes dans le secteur de l’école.

2.6 Quel sens donner à la participation à des programmes d’éducation en prison?

Les sections précédentes décrivent les perceptions des apprenant·e·s sur leur expérience de l’éducation en prison. Il ressort de l’analyse que l’éducation est perçue de manière globalement positive, malgré certains défis d’accessibilité. Avant de présenter notre analyse des effets de l’éducation en prison, nous devons prendre le temps de discuter du sens que donnent nos répondant·e·s à leur expérience. Pourquoi s’inscrire à l’école, consulter un organisme en employabilité quand on est incarcéré·e ou participer à des groupes de discussion d’Insertion sociale? Quel sens donner à cette activité? Répondre à ces questions est difficile, car cela demande une réflexivité et une introspection qui ne viennent généralement qu’après un certain temps ou qui n’arrivent qu’après la fin d’une activité de formation. En rencontrant des personnes pendant qu’elles suivaient un programme d’éducation en prison, nous avons été limités, par la force des choses, à recueillir des réactions à chaud qui ne reflètent certainement pas l’étendue du sens que peut avoir l’éducation en prison dans la vie d’une personne. Nos résultats montrent néanmoins trois tendances sur le sens donné par les apprenant·e·s à leur expérience d’éducation en prison.

Nous avons premièrement constaté que, mis à part quelques exceptions, le sens que donnent nos répondant·e·s à leur participation n’est pas très bien défini. La très grande majorité nous a dit, en gros, que l’éducation en prison était importante ou que leur participation était ou serait éventuellement significative pour leur développement personnel ou professionnel. Cependant, ces personnes ne nous ont pas donné des raisons claires pour justifier ces réponses. On nous a souvent parlé de l’importance du DES pour avoir un bon emploi, et quelques personnes ont évoqué la possibilité de continuer la

formation à leur sortie de prison. Cependant, dans les faits, très peu de personnes avaient de réelles chances d'obtenir leur diplôme durant leur brève période d'incarcération et la plupart n'avaient pas de plan clair pour continuer à l'extérieur. Questionnées sur leurs plans concrets ou sur les services qu'elles allaient consulter après leur sortie de prison, les personnes restaient vagues et incertaines. Il est possible que certaines personnes aient voulu donner la « bonne » réponse en répétant un discours qu'elles connaissent bien sur l'importance de l'éducation et sa contribution à la réinsertion sociale. Nous nous permettons ce scepticisme parce que nous avons eu l'impression, à quelques reprises, que la personne qui se trouvait devant nous avait choisi de s'inscrire à un programme d'éducation par dépit, parce qu'elle ne pouvait pas travailler ou simplement par ennui.

Sans être complètement absurde, l'éducation en prison n'avait donc pas pour ces personnes une signification particulière. Cela étant dit, nos répondantes·e-s ne disent pas que l'éducation est une manière *parmi tant d'autres* de passer le temps. Dans presque tous les cas, l'éducation est présentée comme une « très bonne » manière, une manière « utile », une manière « constructive » d'occuper ou de « faire son temps », pour utiliser une expression caractéristique du monde carcéral. Si l'éducation en prison n'a pas de sens clairement défini pour plusieurs de nos répondant·e-s, nous verrons dans la prochaine section qu'elle a clairement des effets positifs, autant sur leur vie en détention que sur leur vie en général.

Nous constatons ensuite que le sens donné à l'éducation en prison évolue dans le temps. Pour les personnes qui sont inscrites depuis plus longtemps ou pour celles qui ont eu du succès rapidement, l'éducation en prison prend éventuellement une signification beaucoup plus importante. Alors que ces personnes s'inscrivent essentiellement pour les mêmes raisons que les autres, elles en viennent, au gré des réussites et des encouragements des intervenant·e-s, à se (re) construire un sentiment de compétence scolaire qui (re) donnent du sens au processus d'apprentissage en tant que tel. Comme pour les enjeux motivationnels discutés précédemment, la question du sens de l'éducation en prison évolue et se complexifie au fil du temps. Sans cette opportunité,

sans cette première expérience positive de l'éducation, plusieurs de nos répondant·e·s n'auraient peut-être jamais vraiment eu d'expérience positive de l'éducation.

Finalement, nous constatons qu'il est plus facile pour les personnes incarcérées de donner du sens à leur participation à un programme d'éducation en prison quand celle-ci se place dans un plan à court ou moyen terme ou quand ces personnes ont des objectifs clairement définis. Même si l'affirmation semble évidente, nous souhaitons lui donner un éclairage particulier qui pourrait avoir un impact sur la manière de concevoir l'éducation en prison par ceux et celles qui conçoivent les programmes et prévoient les services. De notre point de vue, après avoir parlé à 41 personnes qui se sont inscrites à des programmes d'éducation en prison avec des objectifs plus ou moins définis, ces objectifs n'ont pas besoin de correspondre à ce que d'aucuns identifient comme de « bonnes raisons de s'éduquer » pour avoir un effet sur la participation et la persévérance. Il semble suffisant que l'objectif soit concret et clair pour que la participation ne soit pas absurde. Par exemple, « sortir du secteur » ou briser l'ennui sont des objectifs tout à fait clairs et concrets, qui semblent vraiment motiver les personnes incarcérées à fréquenter des programmes d'éducation en prison. Autrement dit, la participation n'a pas besoin de « servir à quelque chose » pour que l'éducation en prison ait des effets positifs sur la vie des personnes incarcérées.

3. Diminution des souffrances de l'enfermement et (re)construction de l'identité

Nous voulions également savoir si la participation à des programmes d'éducation en prison avait des effets sur les personnes apprenantes incarcérées. Tout comme d'autres études, nos résultats mettent en lumière des effets positifs qui se font sentir à très court terme. Les effets les plus significatifs sont constatés au niveau de la vie en détention et de la perception et la connaissance de soi, tandis que nous observons des effets plus subtils et moins généralisés sur les perspectives d'avenir des participant·e·s.

3.1 Effets sur la vie en détention

Ce sont les effets positifs sur le quotidien et sur l'humeur des personnes incarcérées qui ressortent le plus de nos entretiens. Même si certaines études tendent à montrer que les bénéfices de l'éducation sur le taux de récidive ou les inconduites disciplinaires ne s'observent que chez les personnes qui *complètent* leurs études, soit par l'obtention d'un *GED*⁴⁰ ou d'une attestation professionnelle (Pompoco *et al.*, 2017), il demeure important de souligner les effets immédiats et concrets qu'une simple participation à des programmes, aussi brève soit-elle, peut avoir sur les apprenant·e·s incarcéré·e·s. Les personnes qui participent à des programmes d'éducation en prison se disent plus calmes à leur retour au secteur. Le temps passe plus vite et l'ennui est moins lourd à porter. La compensation offerte permet d'accumuler de l'argent et de se procurer des biens à la cantine, ce qui serait impossible pour certaines personnes autrement. En somme, la participation à des programmes d'éducation en prison, quelle que soit la nature du programme, diminue les douleurs de l'enfermement.

Nous pouvons aussi noter que certaines personnes jugent que leur participation à des programmes d'éducation en prison les éloigne de la tentation de consommer des drogues ou de participer à des activités illicites dans les secteurs de la prison. Même s'il ne faut pas faire preuve d'angélisme en niant que les personnes inscrites à l'école peuvent aussi s'adonner à ce type d'activités, il ressort d'une analyse du discours des apprenant·e·s que l'école est perçue comme un lieu différent où l'on se doit d'adopter un comportement respectueux. Il semble aussi que les personnes incarcérées sentent que l'accès à l'école pourrait être suspendu rapidement si les règles n'étaient pas respectées. Il semble donc y avoir un accord tacite entre les apprenant·e·s pour ne pas mettre en danger ces activités pour les autres.

3.2 Effets sur la perception et la connaissance de soi

Nos entretiens montrent aussi que l'éducation en prison a des effets sur l'estime de soi et le sentiment de compétence des apprenant·e·s. Comme nous l'avons déjà souligné,

⁴⁰ Le *General educational development* est constitué d'un ensemble de tests qui, une fois réussis, certifient qu'une personne a atteint l'équivalent d'un diplôme d'éducation secondaire.

plusieurs de nos répondant·e·s nous ont dit qu’elles et ils avaient initialement des doutes sur leur capacité ou sur leurs compétences scolaires qui se sont dissipés durant leur participation à des programmes, que ce soit grâce à l’encouragement et la bienveillance des personnes formatrices ou parce que leurs réussites étaient si frappantes qu’ils et elles ne pouvaient plus vraiment douter de leurs capacités. Même si nous avons été limités à discuter avec des personnes qui suivaient des cours du niveau secondaire et des formations non formelles, et même si nous n’avons malheureusement pas pu parler à des personnes qui avaient abandonné leurs programmes, ces résultats font écho à ceux rapportés dans Baranger *et al.* (2018), Binda *et al.* (2020), et Evans *et al.* (2018) qui notent que la participation à des programmes d’éducation postsecondaire en prison contribue à une meilleure perception de soi et à un sentiment d’*empowerment*.

3.3 Effets sur les perspectives d’avenir

Même si l’on a noté plusieurs indices que l’estime de soi et les sentiments de compétence de nos répondant·e·s se sont améliorés durant leurs programmes d’éducation, nos résultats ne nous permettent pas de dire avec certitude si les personnes que nous avons rencontrées croient sincèrement que leur formation leur sera réellement utile dans leur vie après la prison. Certaines personnes nous ont dit que les formations leur seraient utiles, mais elles n’avaient pas toutes des plans tangibles et concrets et n’avaient pas d’idées claires sur les prochaines étapes de leur formation.

Même si nous ne pouvons pas nous prononcer sur les effets sur le taux de récidive, nous avons tout de même constaté que les effets sur les perspectives à la sortie ne sont pas particulièrement significatifs. Certaines des personnes rencontrées avaient un plan clair pour leur sortie de prison, mais les formations suivies en prison n’étaient pas directement impliquées dans ces plans. D’autres nous disaient que les programmes suivis en prison leur permettaient d’imaginer de compléter leur secondaire, voire d’aller au Cégep une fois sorti. Toutefois, ces discours ne nous ont pas paru s’appuyer sur des plans concrets ou une sur une véritable connaissance de l’encadrement disponible, ou non, à l’extérieur. Nous ne pouvons donc pas déterminer si les améliorations constatées en matière de sentiment de compétence vont de pair avec le sentiment sincère et informé

que l'éducation en prison est utile pour le développement personnel et la réinsertion sociale, et nous constatons aussi un manque de connaissance sur les ressources disponibles à l'extérieur. En somme, la participation à un programme d'éducation durant une peine de prison provinciale ne semble pas jouer un rôle significatif dans l'élaboration d'un plan de sortie ou sur les perspectives d'avenir des personnes rencontrées. Comme pour la persévérance en général, il est possible que la brièveté de certaines expériences de formation en milieu carcéral empêche aux apprenant·e·s d'aborder leur formation dans un horizon temporel plus long qui permettrait à l'éducation au sens large d'avoir un impact plus durable et significatif dans leur vie. Dit autrement, il semble que la participation à des programmes a davantage d'effets à court terme que d'effets sur les perspectives de réinsertion socioprofessionnelles des personnes incarcérées.

Cela dit, notre étude s'ajoute aux recherches récentes sur l'éducation en prison, qui constatent des effets importants et rapides sur d'autres facteurs qui, eux, favorisent la désistance, à moyen et long terme (Cleere, 2020; Nichols, 2021; Szifris *et al.*, 2018). Comme Nichols, nous notons que l'éducation en prison permet aux apprenant·e·s de trouver ou de construire une nouvelle voix et une nouvelle identité et de se (re) bâtir une bonne estime de soi, ne serait-ce que pour un temps (Nichols, 2021, p. 76-78). Nous constatons aussi que la classe est un lieu sûr qui permet de faire face aux douleurs physiques et psychologiques de l'emprisonnement, un effet qui va bien au-delà de l'employabilité ou de la récidive et qui est sans doute utile pour envisager une vie en dehors de la délinquance (Nichols, 2021, p. 45-63 ; Szifris , 2018). Cependant, même si nous avons perçu le début d'une reconstruction des capacités et des « *soft skills* » qui permettent de tisser des relations sociales positives, surtout avec les intervenant·e·s et les personnes formatrices, nous n'avons pas été en mesure, contrairement à Cleere, de constater d'effets sur la capacité des apprenant·e·s à s'éloigner de leurs relations avec d'autres délinquants afin de se créer des relations moins criminogènes (Cleere, 2020, p. 220-222). Enfin, comme l'ont suggéré Szifris *et al.*, il nous semble que la (re)construction du sentiment de compétence chez certaines des personnes rencontrées soit un élément plus significatif que l'acquisition d'un diplôme ou de nouvelles

compétences, particulièrement dans le contexte des prisons provinciales où la durée des peines ne permet pas de donner beaucoup de formations qualifiantes. En somme, même si le parcours d'apprentissage amorcé en prison est parfois trop court pour avoir un impact direct sur certains des éléments qui favorisent la réinsertion sociale des personnes incarcérées, il est plausible de croire que certains des effets à court terme d'une participation à des programmes d'éducation en prison auront un effet indirect en agissant notamment sur leur sentiment de compétence et sur leur capacité à construire et maintenir des relations prosociales.

En conclusion, notre étude fait écho à plusieurs éléments de la littérature qui suggèrent que les programmes d'éducation et de formation professionnelle ont un impact significatif sur le quotidien en prison, sur leur estime de soi et sur leur engagement dans un processus de désistance, alors que ces effets sont plus minces quant à l'acquisition de compétences réelles et en ce qui concerne le sentiment de capacité à réussir à la sortie. Or, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises dans le premier chapitre, la plupart des études qui s'intéressent aux effets de l'éducation en prison tentent de mesurer les liens entre la participation aux programmes et les taux de récidive ou l'employabilité, elle-même comprise comme un facteur qui permet de diminuer le taux de récidive (L. Davis et al., 2014; Duguid et al., 1998; Duwe et Clark, 2014; Ellison et al., 2017b). La nature de notre étude nous empêche de nous prononcer sur ces effets, puisque nous ne saurons jamais ce que nos répondant·e·s auront fait après leur sortie de prison. Nous pouvons cependant faire comme Cleere, Nichols et Szifris et ses collègues et placer notre analyse des effets de l'éducation en prison dans le cadre d'une analyse plus large du processus de désistance. Dans cette optique, l'objectif n'est pas de déterminer si les participant·e·s sont plus susceptibles de cesser d'avoir des comportements délinquants de manière définitive — ce serait impossible — mais bien d'évaluer si la participation a des effets, comme l'amélioration de l'estime de soi, la construction de sentiments prosociaux ou l'acquisition de nouvelles compétences, qui ont des effets connus sur le processus de désistance (Côté et Levine, 2014 ; Giordano *et al.*, 2002 ; Ubah et Robinson Jr, 2003). Nos données qualitatives ne nous permettent pas de mesurer

précisément ces effets sur nos répondant·e·s, mais les témoignages suggèrent quand même que la participation à des programmes d'éducation en prison améliore l'estime de soi, les sentiments prosociaux, etc., et qu'elle joue un rôle dans le processus de désistance. Nous avons aussi identifié d'autres effets significatifs pour les apprenant·e·s incarcéré·e·s qui ont un impact positif sur leur vie en détention.

4. L'importance des relations positives avec les intervenantes en éducation pour faire face aux défis d'une institution contraignante

Les entretiens réalisés visaient également à identifier les facteurs qui favorisent et qui nuisent à la participation et à la persévérance. Il ressort de cela que la relation créée avec les personnes formatrices est au cœur de la persévérance. Malgré ce facteur fréquemment cité et significatif, certains obstacles, particulièrement de nature institutionnelle et dispositionnelle, nuisent à la participation et à la persévérance.

4.1. Facteurs favorisant la participation et la persévérance

Comme le rappellent Vacheret et Lemire, les personnes incarcérées sont soumises à un régime de pouvoir unique et enveloppant (Vacheret et Lemire, 2007, p. 78). L'école ou les locaux de formations constituent une brèche à ce régime de pouvoir. Or, même si les personnes incarcérées s'inscrivent la plupart du temps pour éviter de passer trop de temps dans le secteur, il semble qu'il y ait plusieurs éléments qui permettent de retenir les personnes.

L'école est un lieu sûr important pour les apprenant·e·s (Szifris *et al.*, 2018), où l'attitude et la relation avec les personnes formatrices et les intervenant·e·s permettent de cultiver un sentiment de reconnaissance souvent fragile (Rostaing, 2008) par une attitude respectueuse, de l'engagement authentique et une grande disponibilité. Nous constatons donc, tout comme Salane et d'autres chercheurs, qu'au-delà du contenu des programmes ou des certifications, ce sont surtout les conditions de formation et les rapports humains positifs qui contribuent au succès de l'éducation en prison et à la persévérance des participant·e·s (Castro et Brawn, 2017 ; Di Falco, 2009 ; Fine , 2001, Nichols, 2021). Selon nos répondant·e·s, les professionnels de l'éducation dépassent

souvent leur rôle strictement éducatif et deviennent des figures aidantes pour affronter leurs difficultés d'ordre psychosocial. Or, comme nous le verrons dans la prochaine section, puisque certains des obstacles à la participation à l'éducation en prison relèvent souvent de facteurs psychosociaux, il n'est pas étonnant que les interventions des personnes formatrices et intervenant·e·s contribuent à la persévérance des apprenant·e·s. En somme, il nous apparaît clair que les intervenant·e·s contribuent de manière très significative à la persévérance des apprenant·e·s.

Nous constatons que la majorité des participant·e·s à la recherche ont passé beaucoup plus de temps en prison que la moyenne des personnes incarcérées dans le réseau provincial (≈60 jours). Cela pourrait vouloir dire que les plus longues sentences et les périodes d'incarcération plus longues encouragent la participation des apprenant·e·s, puisque les personnes ont plus de temps pour s'inscrire ou davantage intérêt à faire passer le temps le mieux possible. Or, comme nous ne connaissons pas la sentence des répondant·e·s durant l'entretien⁴¹, nous n'avons malheureusement pas pu explorer cette hypothèse durant les entretiens. Toutefois, au moins un de nos répondant·e·s nous a dit qu'il n'allait pas demander de libération au sixième de sa peine pour pouvoir continuer ses programmes, ce qui confirme que les périodes d'incarcération sont parfois trop courtes pour que les personnes complètent leurs programmes. Ainsi, puisque plusieurs personnes incarcérées auront l'occasion de sortir avant d'avoir complété un programme ou avant d'avoir pu faire pleinement l'expérience de l'éducation en prison, il faudra réfléchir à des moyens d'offrir un meilleur encadrement éducatif à l'extérieur de la prison.

4.2. Facteurs nuisant à la participation et la persévérance

Il convient de rappeler que l'analyse qui suit est fortement limitée par le fait que nous n'ayons pas rencontré de non-participant·e·s ou, avec une exception (Samantha), de personnes qui ont abandonné leur programme en cours de route. Bien que ces dernières n'aient pas été exclues de l'échantillonnage — il fallait simplement avoir participé ou participé en ce moment à une formation — toutes les personnes rencontrées étaient

⁴¹ La fiche signalétique était remplie après l'entretien.

inscrites au moment des entretiens. On peut donc supposer que les obstacles auxquels ces personnes étaient confrontées n'étaient pas suffisamment difficiles pour qu'elles abandonnent. Malgré tout, notre étude met au jour un ensemble d'obstacles à la participation et à la persévérance plus ou moins évitables. Nous avons regroupé ces obstacles dans deux catégories : 1) les obstacles institutionnels et les obstacles dispositionnels et situationnels.

1. Obstacles institutionnels

Comme dans les travaux de Brosens (2015, 2019), les témoignages de nos répondant·e·s mettent en lumière certains obstacles informationnels qui sont parfois compensés par le bouche-à-oreille entre les personnes. En d'autres mots, l'information nécessaire pour la participation aux programmes existe, mais elle n'est pas toujours accessible par les voies officielles. Cela dit, l'existence des programmes et la possibilité de s'inscrire semblent assez clairement communiquées par le personnel de la prison, en particulier par les conseillères en milieu carcéral, notamment lors du cours d'accueil — quand il est offert — et par des affiches dans les secteurs. Même si quelques personnes nous ont dit que ces informations devraient être mieux partagées, en particulier à l'Établissement de détention de Montréal, on ne peut écarter la possibilité que certaines personnes n'aient pas été disposées à faire les démarches nécessaires pour obtenir des informations qui étaient déjà bien communiquées par l'institution. Dans ces cas, nous pensons que des rencontres individuelles avec une conseillère auraient pu permettre de mieux transmettre l'information, mais ce ne sont pas toutes les personnes rencontrées qui semblent avoir accès à ces rencontres.

Tout cela dit, les différents éléments du paragraphe précédent illustrent bien les difficultés qui surgissent quand vient le temps de discuter avec précision des différents types d'obstacles. En effet, il se peut qu'une personne perçoive un manque d'information, ce qui suggérerait un obstacle institutionnel, alors que, pour toutes sortes de raisons, la personne n'avait pas envie de poser de questions à un agent correctionnel, ce qui relèverait alors de l'obstacle dispositionnel. À notre avis, les établissements de détention répondent assez bien à leurs obligations institutionnelles de transmettre l'information sur

les cours et les programmes disponibles, mais nous pensons quand même que certaines personnes peuvent ne pas la recevoir efficacement en raison de diverses limites dispositionnelles ou situationnelles. Pour ces personnes, des rencontres individuelles semblent nécessaires pour bien transmettre l'information, et nos données ne nous permettent pas de déterminer avec certitude si des rencontres consacrées à l'évaluation des besoins en matière d'éducation, au sens large, ont vraiment lieu dans tous les établissements visités. Il est intéressant de noter que pratiquement tous les hommes rencontrés à l'Établissement de Québec nous ont parlé de la conseillère en orientation et nous ont dit que cette personne les avait aidés dans leurs démarches d'apprentissage en milieu carcéral.⁴² Nous reviendrons sur ces éléments dans la discussion sur le droit à l'éducation en prison, de même que dans les recommandations au chapitre suivant.

Pour revenir sur le plan plus strictement institutionnel, nous faisons sensiblement le même constat que Brosens et ses collègues (2015, 2019). Les programmes offerts ne sont pas assez nombreux pour répondre à la demande, surtout pour les personnes qui ont déjà un DES ou qui n'ont pas un assez bon niveau de lecture. L'organisation des horaires fait en sorte que ceux et celles qui travaillent en détention, souvent pour amasser de l'argent, ne peuvent pas s'inscrire à des programmes d'éducation, même si elles et ils ont aussi des besoins en matière de formation. Par ailleurs, les programmes ne sont pas donnés de manière continue, ce qui empêche certaines personnes de s'inscrire au moment voulu.

De plus, l'offre éducationnelle ne semble pas souvent accompagnée de soutien académique accru pour les personnes ayant de grandes difficultés d'apprentissage ou encore qui ont besoin de plus de soutien psychosocial. Cette quasi-absence à ce niveau nous est apparue comme un obstacle institutionnel à la participation et à la persévérance scolaire, qui vient exacerber des obstacles initialement dispositionnels auxquels font face certaines personnes. Nous pensons que c'est un obstacle institutionnel, parce que les enjeux psychosociaux auxquels font face les personnes incarcérées sont bien connus. En somme, l'offre éducationnelle existe et est accessible dans tous les établissements visités,

⁴² On ne peut dire la même chose des femmes rencontrées à Québec, même si certaines d'entre elles ont parlé d'une conseillère ou d'une intervenante, sans plus de précision.

mais elle pourrait être bonifiée pour offrir des services plus adaptés aux besoins des participants, et ce pour respecter les orientations stratégiques du MSP.

Enfin, le témoignage de quelques personnes nous pousse à croire que la faiblesse du montant de l'allocation remise aux personnes qui étudient en prison constitue un obstacle à la participation et à la persévérance. En effet, plusieurs personnes nous ont dit qu'elles auraient préféré travailler si elles avaient pu, en raison du salaire plus élevé. Nous avons aussi décelé un indice de l'importance de l'allocation dans le processus qui mène les personnes incarcérées à vouloir s'inscrire à des programmes d'éducation en prison dans le fait que plusieurs personnes nous ont dit clairement qu'elles allaient à l'école parce qu'elles n'avaient pas besoin d'argent. Du même souffle, elles ajoutaient que certaines personnes travaillaient, au lieu d'aller à l'école, parce que c'était mieux payé. Il est évidemment impossible de confirmer que les personnes non-participantes choisissent de ne pas aller à l'école principalement pour des raisons financières, mais il est important de noter que, pour plusieurs personnes, l'aspect financier est important. En gros, il semble que certaines personnes s'inscrivent à des programmes d'éducation en prison parce qu'elles n'ont pas besoin d'argent et que d'autres personnes s'inscrivent dans ces programmes par défaut, parce qu'elles ont besoin d'argent, mais n'ont pas la côte de sécurité requise pour travailler. Dans tous les cas, la faiblesse relative de l'allocation constitue un obstacle à la participation et la persévérance.

2. Obstacles situationnels et dispositionnels

Même si nous avons séparé ces obstacles dans nos résultats, nous constatons à l'analyse que ces deux types d'obstacles sont difficiles à départager, puisqu'un obstacle situationnel génère souvent des obstacles dispositionnels, et vice-versa. N'empêche, plusieurs de nos répondantes ont fait face à des situations qui ont nui à leur participation ou à leur persévérance durant leur parcours d'éducation en prison. Certaines de ces situations sont liées à la vie personnelle ou au processus judiciaire et peuvent difficilement être évitées. Plusieurs autres situations sont intrinsèquement liées aux contraintes de la vie en contexte carcéral, notamment celles qui sont liées au maintien de la sécurité dans l'établissement de détention. Par exemple, plusieurs des personnes

rencontrées nous ont dit que les cours étaient invariablement suspendus quand les agents correctionnels annonçaient une mesure de confinement pour trouver et saisir des biens de contrebandes ou à la suite d'une bagarre. La fréquence de ces « *lockdown* » varie, mais leur effet sur la fréquentation des programmes d'éducation est toujours le même : les activités sont annulées, tout simplement. Bien que ces contraintes situationnelles liées à la sécurité soient probablement inévitables dans le contexte d'une prison, plusieurs des personnes rencontrées nous ont quand même partagé le sentiment que la fréquence de ces empêchements et l'intransigeance des agents dans ces circonstances montrent bien que l'éducation en prison n'est pas une priorité pour l'administration pénitentiaire. Ces interruptions exacerbent le sentiment d'oppression et d'injustice et ont un impact négatif sur la persévérance des personnes participantes. De plus, comme ces situations sont prévisibles, on peut se demander pourquoi des procédures d'accommodement pour permettre aux personnes de se rendre à l'école ou à l'atelier ne sont pas prévues. En effet, quand un obstacle situationnel est aussi fréquent et que l'institution concernée n'agit pas en conséquence, on peut commencer à parler d'obstacle institutionnel.

Même si nous nos répondant·e·s ne nous ont pas parlé de l'impact des transferts sur leur parcours d'éducation en prison — principalement parce que la plupart des transferts ont été suspendus durant la pandémie de COVID-19 —, il est important d'en parler, parce que c'est une donnée qui a été soulevée par nos experts terrains et qui est souvent abordée dans la littérature. Alors que (Brosens , 2019, p. 4 ; Messemer, 2011 ; O'Keeffe , 2013 ; Rocks, 1985) parlent tous des transferts et de courtes peines comme des *situations* qui empêchent les personnes incarcérées de suivre ou de poursuivre des programmes, ces obstacles nous semblent intrinsèquement liées aux institutions que sont les établissements de détention provinciaux. En effet, en tant qu'institutions qui gèrent d'office les peines de moins de deux ans ainsi que la détention préventive, les prisons provinciales sont, par défaut, des lieux de transition. Or, ces institutions sont forcées d'accueillir toutes les personnes qu'on leur confie dans des espaces et avec des moyens limités. En effet, toutes les personnes en attente de procès qu'on juge à risque de

commettre un autre délit seront incarcérées au provincial. Même si les données statistiques nous permettent d'évaluer les besoins de places sur une base annuelle, il est impossible de savoir précisément combien de personnes seront incarcérées, au quotidien. Autrement dit, le rôle des établissements de détention provinciaux fait en sorte que les « situations » de transfèrement, qui ont un impact négatif majeur sur la persévérance scolaire des apprenant·e·s, sont inévitables. À moins d'une modification profonde du rôle des établissements de détention provinciaux ou d'une baisse marquée du taux d'incarcération globale, deux facteurs qui pourraient limiter la fréquence des transfèvements, il faudra continuer de composer avec les transferts et trouver des façons de limiter leurs effets sur les apprenant·e·s.

Enfin, nos résultats nous poussent à croire que certaines personnes font face à des obstacles dispositionnels à l'accès et à la persévérance scolaire sans que ces derniers soient liés aux services offerts en prison. Comme Cleere, nous notons un important chevauchement entre les obstacles dispositionnels et les obstacles situationnels, alors que le manque de motivation d'un apprenant peut parfois être causé par une situation de vie difficile. (Cleere, 2020, p. 91). Dans ces cas-là, il est difficile d'identifier le type d'obstacle en cause.

5. Droit ou privilège : un statut ambigu pour l'éducation en prison

L'avant-dernier objectif consistait à recueillir le point de vue des personnes apprenantes incarcérées au sujet de leur perception de l'accès à l'éducation en prison : est-ce un droit ou un privilège?

Les différents éléments présentés dans la revue de la littérature montrent clairement que l'accès aux différents programmes d'éducation dans une prison n'est pas toujours facile pour les personnes incarcérées. Au premier titre, il faut reconnaître que les besoins éducationnels des personnes incarcérées — que ce soit en termes de scolarisation, de formation professionnelle ou d'intégration sociale — dépassent largement les capacités actuelles des différents systèmes correctionnels — même dans les pays développés — et ce, à plusieurs égards : manque de locaux ; manque d'agent·e·s

pour assurer la sécurité des déplacements ; manque de conseiller·ère·s en milieu carcéral pour analyser les besoins ; pas assez de formateur·rice·s pour répondre à la demande ; etc. Il y a par ailleurs un ensemble de raisons légitimes pour que l'accès à l'éducation en prison puisse être suspendu pour certaines personnes incarcérées, dans certains contextes. Il est évident, par exemple, que les cours devront être suspendus après une émeute ou si l'on soupçonne qu'un participant a prévu s'en prendre à un camarade de classe. En somme, nous reconnaissons les défis inhérents à cette prestation de services publics et nous acceptons d'emblée que le droit à l'éducation en prison, comme la plupart des droits d'ailleurs, ne soit pas un droit absolu. Notre étude permet cependant de mettre au jour des enjeux qui vont au-delà du simple déséquilibre entre l'offre et la demande et qui soulèvent une question importante : dans l'état actuel des choses au sein du réseau carcéral provincial du Québec, est-ce que l'éducation est un droit ou un privilège ?

La présentation des résultats a fait ressortir que le cours d'accueil, où sont transmis les informations sur les programmes disponibles, et que les rencontres d'évaluation des besoins n'avaient pas lieu de manière systématique dans tous les établissements. Or, on pourrait penser que le cours d'accueil serait l'occasion toute désignée pour transmettre ce genre d'information — et c'est ainsi qu'il est décrit par les professionnelles à qui nous avons parlé — mais plusieurs de nos répondant·e·s ne l'ont pas eu en raison de la pandémie ou parce que l'établissement de détention où ils étaient ne semblait plus le donner, du moins pas dans tous les secteurs. Les entretiens montrent aussi l'absence quasi complète de rencontres d'évaluation qui auraient pour but d'évaluer les besoins éducationnels des personnes incarcérées pour fixer des objectifs de formation. Certaines personnes nous ont parlé d'une rencontre avec une conseillère — ce n'est pas toujours clair si elles font référence à la conseillère en milieu carcéral ou à une conseillère en orientation — qui les a épaulées dans leurs choix d'activités et encouragées à persévérer, mais il semble que les personnes incarcérées doivent généralement faire leurs propres démarches pour connaître les activités disponibles et pour s'inscrire. Dans certains cas, les informations se transmettent davantage de manières informelles entre les personnes incarcérées, un constat qui fait écho aux études de Inderbitzin *et al.* (2016), Brosens *et al.*

(2018) et Devilly *et al.* (2005). Or, comme il nous paraît assez clair que les personnes devraient être au courant des services auxquels elles ont droit pour que ce droit soit réellement effectif, nous sommes forcés de dire que le droit à l'éducation n'est pas complètement effectif dans le réseau carcéral du Québec. De plus, il semble raisonnable de croire qu'une culture institutionnelle promouvant l'éducation en tant que droit mettrait en place des mécanismes et procédures pour s'assurer que les personnes incarcérées y aient accès facilement et sans faire face à des obstacles institutionnels et informationnels importants.

Sur une note plus concrète et positive, l'accès aux programmes, quand ils sont disponibles, semble assez simple. Les personnes incarcérées n'ont qu'à remplir un mémo auquel on répondra généralement dans un délai raisonnable. À ce niveau, nos répondant·e·s semblent satisfait·e·s. L'accès aux programmes d'éducation est toutefois beaucoup plus difficile pour certaines catégories de personnes, notamment celles qui ont une scolarité trop faible ou trop élevée.

En résumé, pour ceux et celles qui le veulent, qui sont dans le bon secteur, qui ont le temps et qui n'ont pas une scolarité trop ou pas assez élevée, l'accès à l'éducation en prison est assez simple. Toutefois, cet accès peut être assez facilement suspendu en raison d'un manque de personnel, d'un manque de formateurs ou encore à la suite de comportements problématiques ou de quelques absences.

C'est donc dans ce contexte qu'il faut comprendre notre question initiale, que nous avons d'ailleurs posée aux personnes incarcérées rencontrées : est-ce que l'éducation en prison est un droit ou un privilège ? Cette question, posée à brûle-pourpoint, a permis de mettre en lumière la complexité de l'articulation des principes normatifs derrière les politiques carcérales et les contraintes pratiques du monde carcéral. En effet, les réponses de nos répondant·e·s sont pleines de nuances, d'ambiguïtés et d'incertitudes parce que la question elle-même soulève des enjeux complexes auxquels il est difficile de répondre avec certitude et sans ambiguïtés. Qu'est-ce que le droit à l'éducation en prison si les personnes incarcérées n'y ont pas accès dans les faits ? Qu'est-ce que le droit à l'éducation en prison si les programmes peuvent être suspendus sans motif raisonnable ;

si une personne peut en être exclue parce qu'elle n'est pas dans le « bon » secteur ; si la participation aux programmes est présentée aux personnes incarcérées comme une récompense qu'on peut leur retirer à tout moment ?

À l'inverse, n'est-ce pas un privilège que d'avoir le temps d'aller à l'école alors qu'on est logé et nourri aux frais de l'État, du temps qu'on ne trouve pas à l'extérieur à cause des nombreuses obligations ? N'est-il pas raisonnable de se sentir privilégié d'avoir, souvent pour la première fois de sa vie, le soutien de personnes bienveillantes dans son parcours d'apprentissage ? C'est en tout cas le sentiment que plusieurs des personnes rencontrées nous ont partagé, et ce sentiment en dit long sur l'état d'esprit des personnes incarcérées. Plusieurs de nos répondant-e-s nous l'ont dit clairement : l'éducation en prison est un privilège et il faut se sentir privilégié d'y avoir accès !

Or, même si nous pensons qu'il est important de rappeler à toutes les personnes concernées que l'éducation en prison est un droit et non un privilège, il est intéressant de noter que, comme dans la population en général, plusieurs personnes incarcérées pensent que la prison est d'abord et avant tout conçue pour punir les contrevenants. Ces personnes, qu'on pourrait qualifier de « réalistes », ne s'attendent donc pas à recevoir des services de réhabilitation sociale. Même si elles peuvent concevoir que l'éducation en prison est un droit, elles pensent que celui-ci est limité, par la force des choses, parce que « ceux qui décident » considèrent que c'est plutôt un privilège ou tout simplement parce que les prisonniers n'ont pas droit à certaines choses. D'autres, qui ne pensaient pas d'emblée que les personnes incarcérées avaient le droit d'apprendre en prison, sont plutôt agréablement surprises de pouvoir participer à des programmes d'éducation en prison. Pour ces personnes, qu'on pourrait qualifier de « reconnaissantes », l'éducation en prison *est* un privilège d'une part parce qu'elles se sentent « privilégiées » d'y avoir accès et d'autre part parce qu'elles sont reconnaissantes de pouvoir en bénéficier. Enfin, d'autres, que nous décrivons comme « revendicatrices », sont plus catégoriques et considèrent que l'éducation en prison est un droit qui implique nécessairement que l'administration pénitentiaire a le devoir de contribuer à la réinsertion sociale des personnes incarcérées. Ces personnes soulignent alors le caractère prescriptif de la

notion de droit. Comme un des participants le soulignait, si la société veut vraiment que les personnes contrevenantes cessent de faire des crimes, elle doit les aider.

Il est aussi intéressant de noter que les nuances présentes dans le discours de nos répondant·e·s sont pratiquement les mêmes que celles qui ressortent du discours des personnes qui ont participé à l'étude de Perreault et Meilleur (2015). Les chercheurs ont effectivement relevé trois façons de répondre à la question qui nous occupe. Tout d'abord, plusieurs répondant·e·s pensent que l'éducation est un droit, mais reconnaissent à regret qu'il n'est pas respecté intégralement. Ensuite, il y a ceux et celles qui pensent que les besoins des personnes incarcérées sont trop hétérogènes pour qu'il soit même concevable de respecter intégralement le droit à l'éducation en prison. Enfin, d'autres répondant·e·s jugent que dépenser des fonds publics pour aider des contrevenants ne peut être qualifié autrement que comme un privilège (Perreault et Meilleur, 2015, p. 71-72).

Ce que cela nous dit, c'est que les personnes incarcérées ne sont pas si différentes des autres personnes impliquées dans le système carcéral, en tout cas en ce qui concerne leur compréhension du droit à l'éducation en prison. Ce droit demeure controversé et, même si nous acceptons qu'il ne puisse être absolu, nous continuons de croire qu'il est important de le défendre en tant que tel. En même temps, nous pensons que le discours des personnes qui se sentent privilégiées de pouvoir participer à l'éducation en prison ne doit pas être assimilé à une remise en question ou une mauvaise compréhension du droit à l'éducation en prison. À notre avis, dire que l'éducation en prison est un privilège, c'est parfois exprimer un sentiment positif qui peut être compris comme un facteur important dans le processus d'accroche décrit dans la théorie générale de Szifris et ses collègues (2018) et dans les études qualitatives de Cleere (2020) et Nichols (2021). Pour toutes ces personnes qui entrent en prison et qui ont l'impression d'être punies par la société — et on peut penser qu'elles sont nombreuses et qu'elles continueront de l'être — le simple fait d'avoir l'impression d'avoir le privilège d'occuper ce temps pour s'éduquer ou pour améliorer ses chances d'avoir un emploi peut plausiblement contribuer au développement d'attitudes prosociales qui sont au cœur du processus de désistance et

de réhabilitation des personnes contrevenantes. Ainsi, même s'il est primordial que les différents intervenants continuent de présenter l'éducation en prison comme un droit, il pourrait être intéressant que l'accès aux programmes soit aussi présenté comme une opportunité, voire comme un privilège. C'est d'ailleurs ce que font déjà plusieurs intervenants que nous avons rencontrés. Cela serait aussi compatible avec le sentiment qui est exprimé par plusieurs de nos répondant-e-s selon lequel il faut que l'éducation en prison demeure un « privilège » pour que les gens qui s'y inscrivent le fassent avec sérieux et en toute connaissance de cause. Nous reviendrons sur ces points dans nos recommandations.

Avant de poursuivre, il est important de souligner que notre analyse des enjeux entourant l'accès à l'éducation en prison est particulièrement limitée parce que nous n'avons pas rencontré des personnes qui ne participaient pas à des programmes d'éducation. Même si nos répondant-e-s nous ont parlé des obstacles qu'ils ont dû surmonter pour participer à des programmes, il y a fort à parier que ceux et celles qui ne réussissent pas à s'inscrire ou qui ne formulent même pas l'idée de s'inscrire font face à d'autres défis. Les études futures sur la question devront sans doute s'intéresser à leur point de vue et à leur expérience pour offrir une compréhension plus complète de l'accès à l'éducation en prison. Recueillir leur point de vue est d'autant plus important que, comme le note Brosens, la non-participation n'est pas toujours un choix conscient des non-participants (Brosens, 2019, p. 14). En effet, comme nous l'avons nous-mêmes constaté, les personnes incarcérées dans des établissements de détention provinciaux du Québec n'ont pas toujours accès à l'information nécessaire pour faire un choix éclairé en matière d'éducation en prison. Si les contraintes sécuritaires sont sans doute inévitables, il nous apparaît assez clair que le manque d'information disponible et accessible sur les programmes offerts est un problème qui pourrait être évité assez simplement.

6. Tendances observées pour certaines catégories de l'échantillon

La démarche qualitative ne vise pas à dégager des constats généralisables à l'ensemble d'un phénomène ou d'une population à l'étude. Notre échantillon n'est pas et n'a pas la prétention d'être représentatif de la population incarcérée en général.

Toutefois, il nous semble pertinent de partager quelques réflexions sur l'âge de nos répondant·e·s, sur les particularités des expériences relatées par les femmes et par les personnes faisant partie des minorités visibles et, enfin, sur les personnes qui ne sentent pas le besoin d'avoir un revenu de travail en prison.

6.1 Âge

On pourrait se demander si les participant·e·s plus jeunes participent plus aux programmes d'éducation formelle ou si les participant·e·s de plus de 45 ans sont moins motivés à avancer les cours de secondaire. Il est impossible de ressortir une tendance sur ce sujet. Le nombre de participant·e·s pour chaque tranche d'âge est trop petit et le contenu des entretiens ne permet pas de mettre en lumière un groupe d'âge qui se démarquerait des autres par rapport au sens, aux effets et à la participation à des programmes d'éducation.

6.2 Femmes

Les études sur la réalité et les besoins des femmes en milieu carcéral sont rares et cela s'explique notamment par le plus faible taux d'incarcération des femmes en regard de celui des hommes.⁴³ Il était néanmoins important pour nous de recueillir leur perception des programmes d'éducation en prison. À la fin du processus d'analyse, nous constatons qu'alors que notre corpus pour les hommes saturait, celui pour les femmes n'était pas encore saturé. C'est pourquoi nous avons décidé de faire cinq entretiens supplémentaires auprès des femmes. Deux aspects se démarquent par rapport aux entretiens avec les hommes. Les témoignages que nous avons recueillis auprès des femmes semblent plus marqués par un passé difficile au niveau familial ou conjugal, souvent empreint de violence. Est-ce que c'est parce que les femmes ont une propension à parler davantage de leur vécu ou parce que les femmes incarcérées ont un plus lourd passé en général que les hommes? Cela mériterait d'être approfondi. Le second aspect qui semble différer entre les femmes et les hommes concerne la dynamique de groupe en classe et dans les formations. Alors que la majorité des hommes nous ont dit « faire

⁴³ Les femmes représentent environ 10 % de la population incarcérée dans les établissements de détention provinciaux du Québec, une proportion semblable aux autres systèmes carcéraux dans le monde

leur affaire sans se mêler des affaires des autres » et ont très peu abordé la dynamique de groupe comme facteur de persévérance ou comme obstacle à la participation, une majorité de femmes rencontrées semblaient plus sensibles sur cet aspect. Les échanges entre les femmes dans les cours et les programmes sont appréciés par plusieurs et font partie des facteurs de persévérance. À l'inverse, les femmes se plaignent davantage que la dynamique de groupe est négative, que des personnes accaparent plus les professeurs ou « perdent leur temps » en dérangeant les autres en soulignant que cela devient un irritant et un obstacle à la persévérance. Ces propos ont été particulièrement recueillis à l'établissement de détention de Laval (Leclerc), où le sentiment de satisfaction général semblait plus mitigé. Est-ce un effet établissement ou un effet de genre? Cette question mériterait aussi d'être davantage creusée afin d'ajuster l'offre de services selon les besoins particuliers des femmes.

6.3 Minorités visibles

Huit participant-e-s à l'étude font partie d'une minorité visible. Avant d'aller plus loin, il est intéressant de noter qu'à la question « faites-vous partie d'une minorité visible », dans la fiche signalétique remplie à la fin des entretiens, les personnes ne faisant pas partie de minorités visibles répondaient « non » sans hésitation, alors que plusieurs de celles qui en faisaient partie ne comprenaient pas ce que nous voulions dire par « minorité visible. » Dans certains cas, nous avons dû expliquer le concept pour obtenir une réponse. Évidemment, les personnes pouvaient alors nommer le groupe auquel elles s'identifient. Fait intéressant, Daudet, rencontré à Saint-Jérôme, nous a expliqué qu'il était un « caméléon » et que son identité raciale dépendait des personnes avec qui il était à un moment donné ; qu'il passait pour Blanc avec certains et pour Noir avec d'autres ; qu'il pouvait changer de codes, selon les circonstances. Jennifer (Laval) nous a quant à elle dit qu'elle était métisse, une catégorie qui ne fait pas directement partie des minorités visibles définies par Statistiques Canada.⁴⁴ Ces éléments nous font dire que le

⁴⁴ « Dans le cadre de la Loi sur l'équité en matière d'emploi, les minorités visibles sont définies comme “les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche”. La population des minorités visibles est principalement composée des groupes suivants : Sud-Asiatique,

fait d'appartenir à une « minorité visible » ne semble pas être une identité particulièrement saillante pour les personnes que nous avons rencontrées.

D'ailleurs, à la lecture et à l'analyse des témoignages recueillis, nous ne pouvons dégager de tendance particulière pour ces huit personnes. Elles n'ont pas fait référence à leur identité raciale ou ethnique quand elles discutaient des obstacles à leur participation. Elles n'ont pas dit non plus qu'elles faisaient l'objet de racisme ou de discrimination, que ce soit de la part du personnel ou des autres personnes incarcérées. Questionnées directement sur le sujet, presque toutes les personnes appartenant à une minorité visible nous ont dit que leur identité ne changeait rien à leurs relations avec les autres ou avec l'institution. On pourrait croire que cela veut dire que l'identité raciale ou ethnique ne joue pas un rôle important dans l'expérience carcérale des membres de minorités visibles, un constat qui rappelle l'article de Tetreault, Bucerius et Haggerty sur le « multiculturalisme » dans les prisons canadiennes (Tetreault *et al.*, 2020). Construit à partir d'un corpus impressionnant de 495 entretiens semi-dirigés avec des personnes incarcérées dans des prisons provinciales en Alberta, l'article « *Multiculturalism Under Confinement: Prisoner Race Relations Inside Western Canadian Prisons* » montre que la grande majorité des répondants s'identifient et valorisent le multiculturalisme canadien qui vient avec une cécité à la couleur (*racial colorblindness*) selon laquelle l'identité raciale est invisible dans le Canada multiculturel. Bien que plusieurs répondants aient vu ou fait l'expérience d'actes de racisme évidents (« *overt racism* »), Tetreault et ses collègues rapportent quand même que plusieurs répondants disent qu'il n'y a pas vraiment de racisme dans les prisons albertaines. De plus, très peu de participants à l'étude nomment l'existence d'un racisme structurel ou de la surreprésentation des minorités visibles dans les prisons du Canada (Tetreault *et al.*, 2020, p. 551). Cela peut paraître surprenant, mais les auteurs soulignent que l'idée qu'il n'y ait pas de racisme dans les prisons et que tout le monde peut parler à tout le monde semble utile pour garantir une paix sociale dans les secteurs, une paix qui facilite la vie de tout le monde.

Chinois, Noir, Philippin, Arabe, Latino-Américain, Asiatique du Sud-Est, Asiatique occidental, Coréen et Japonais. » (Gouvernement du Canada, 2021)

Il ne faudrait certainement pas conclure qu'il n'y a pas de racisme dans les prisons du Québec ou que les personnes rencontrées n'ont jamais subi de racisme durant leur peine. Cependant, notre étude, comme celle de Tetrault, Bucerius et Haggerty, montre que les personnes incarcérées ne placent pas spontanément leur identité raciale ou ethnique au cœur de leurs réflexions sur les difficultés liées à l'enfermement. Il faut noter que notre étude ne portait pas directement sur la question de la race ou de l'identité et que le contenu de nos entretiens ne nous permet d'aller bien loin dans l'analyse, mais l'absence d'un discours particulier ou d'expériences particulières chez nos répondant·e·s appartenant à une minorité visible est tout de même intéressante. Peut-être que la race ou l'identité ethnique sont moins saillantes dans la société québécoise que dans d'autres sociétés, comme les États-Unis? On pourrait aussi penser, comme Tetrault, Bucerius et Haggerty, que la brièveté des sentences et la volonté de faire son temps le plus facilement possible sans s'attirer d'ennui permettent d'expliquer en partie l'absence de tensions raciales dans les prisons provinciales. Dans tous les cas, même si l'absence de témoignage sur le racisme et la discrimination raciale dans le parcours d'éducation en prison de nos répondant·e·s ne veut pas dire qu'il n'y a pas de racisme et de discrimination dans les prisons du Québec, nous sommes forcés de constater que ces éléments ne ressortent pas de nos données.

6.4 Personnes n'ayant pas besoin de revenu durant leur peine

Puisque le travail en détention est plus payant que la participation à des programmes d'éducation, nous pensons que les programmes sont peut-être plus accessibles aux personnes qui ont plus de moyens financiers. Quelques personnes nous ont mentionné que la compensation financière était une source de motivation, mais plusieurs autres n'ont même pas abordé cette question ou nous ont carrément dit qu'elles n'avaient pas besoin de travailler en prison puisqu'elles avaient de bons moyens financiers à l'extérieur. Nous n'avons pas pu vérifier les revenus de nos répondant·e·s, mais on peut quand même se demander si l'éducation en prison est plus accessible pour les personnes qui n'éprouvent pas le besoin d'avoir un revenu supplémentaire durant leur période d'incarcération.

Parmi les personnes qui ont mentionné l'argent comme source de motivation pour s'inscrire aux programmes d'éducation en prison, toutes sauf une occupaient un métier non spécialisé. Parmi les deux personnes qui nous ont dit explicitement que l'argent n'était pas une source de motivation et qu'elles iraient à l'école en prison, même s'il n'y avait aucune compensation, l'une n'occupait aucun métier et l'autre était entrepreneur en construction. Cette dernière personne a d'ailleurs mentionné qu'elle avait de l'argent à l'extérieur et que le travail en prison n'avait donc aucun intérêt. Quelques personnes ont aussi suggéré que d'autres personnes incarcérées pouvaient être découragées d'aller à l'école parce que la compensation n'était pas suffisamment élevée, mais ce ne sont là que des spéculations ou des perceptions.

7. Contrastes et similitudes avec l'expérience des experts-terrains

Avant de conclure ce rapport, nous trouvons intéressant de comparer ce que nous ont dit les personnes participantes à la recherche et les personnes expertes terrain que nous avons rencontrées au tout début de la démarche. Rappelons que ces personnes avaient participé à des programmes d'éducation en prison et avaient terminé leur période de détention.⁴⁵

D'emblée, nous constatons plusieurs similitudes entre les deux corpus recueillis. Ce constat est particulièrement observé en ce qui concerne la satisfaction à l'égard des programmes, les différents effets que cette participation a sur les personnes et les facteurs qui facilitent la persévérance. Comme les personnes rencontrées en milieu carcéral, les personnes expertes terrains nous ont parlé abondamment de l'impact positif des personnes enseignantes sur leur expérience et nous ont bien fait comprendre que les locaux scolaires constituent un havre de paix fondamentalement différent du reste de la vie carcérale.

Nous notons toutefois quelques différences au sujet des motivations à participer, des obstacles à la participation, des suggestions d'amélioration et du regard réflexif que les personnes portent sur leur expérience. Tout d'abord, alors qu'il ressort de façon très

⁴⁵Pour un portrait de ces personnes et la synthèse du contenu recueilli, se référer aux annexes X et XI.

majoritaire que c'est d'abord et avant tout pour occuper leur temps que les personnes répondantes se sont inscrites à des programmes de formation, les personnes expertes terrain nous ont plutôt dit que leur première motivation à participer était pour changer de vie. Cette différence est étonnante et nous laisse supposer que lorsque le cheminement scolaire en prison se déroule bien (ce qui a été le cas pour une majorité de personnes expertes terrain), les personnes peuvent revoir, voire réinterpréter leur motivation première pour y donner plus de sens.

Un autre aspect qui diffère porte sur les obstacles. La collecte de données s'étant réalisée en temps de pandémie, les personnes que nous avons rencontrées n'ont pas été soumises aux aléas des transferts (ou à tout le moins très peu) interétablissements. Cet élément précis n'est donc pas ressorti comme un obstacle à la participation alors que presque toutes les personnes expertes terrain nous avaient nommé cette difficulté. En effet, elles déploraient le fait qu'il était difficile de poursuivre les programmes d'éducation lorsqu'elles étaient transférées d'un établissement à un autre, en relatant que la participation pouvait être suspendue durant plusieurs semaines en raison des délais d'inscription et de la liste d'attente dans le nouvel établissement de détention.

Une autre différence réside dans la satisfaction à l'égard des programmes d'éducation. Les personnes expertes terrain ont souvent mentionné qu'elles appréciaient particulièrement les programmes courts qui menaient à des certifications professionnalisantes, telles que les attestations de spécialisations professionnelles (ASP). Ces ASP permettent d'espérer de se trouver plus facilement un emploi à la sortie. Or, impact de la pandémie encore, ces programmes n'avaient pas encore repris lorsque nous avons réalisé la collecte de données. Nous n'avons donc pas pu rencontrer des personnes qui participaient à de tels programmes, et les personnes participantes à la recherche n'ont pas mentionné qu'elles souhaitaient ce genre de programme, probablement puisqu'elles ne savaient pas que cela était une possibilité.

Conséquemment, parmi les pistes d'amélioration suggérées par les personnes expertes terrain figurent des recommandations sur l'augmentation des programmes ASP et sur une meilleure coordination lors des transferts interétablissements afin de favoriser

la poursuite de la participation à des programmes. Ces éléments ne sont pas ressortis lors de la collecte de données.

Enfin, nous avons constaté que, pour les personnes expertes terrain, la participation à des programmes d'éducation était très signifiante pour elles dans leur processus de réinsertion sociale. Ce regard réflexif significatif était beaucoup moins présent dans le discours des personnes que nous avons rencontrées lors de la collecte de données. Cela s'explique probablement par le fait qu'il est difficile d'anticiper les effets réels de la participation à la sortie. Puisque les personnes expertes terrain ont été recommandées par des organismes de réinsertion sociale, nous pouvons également faire l'hypothèse que ce regard réflexif positif était attribuable aussi au fait que ces personnes étaient dans une démarche active de réinsertion sociale.

En terminant, travailler avec des personnes expertes terrain a facilité les premières étapes de la recherche, comme cela a été expliqué dans le chapitre portant sur la revue de l'expérience des partenaires et des experts terrain. Pourtant, nous terminons la démarche avec une certaine déception. Nous prévoyions au départ rencontrer les personnes à quatre reprises : 1) discussion sur leur expérience de participation et sur comment opérationnaliser la collecte de données; 2) appréciation du schéma d'entretien; 3) présentation des résultats préliminaires; 4) présentation des résultats et remerciements. Dans les faits, nous ne les avons rencontrées que deux fois, à l'exception d'une personne qui a accepté que nous lui présentions les résultats préliminaires. En effet, en raison des délais occasionnés par la pandémie, il s'était écoulé presque deux ans depuis la deuxième rencontre, et lorsque nous les avons relancés pour la présentation préliminaire des résultats, une seule personne nous a répondu, malgré les relances par message et par courriel. Nous retenons qu'il est important de maintenir des contacts plus fréquents avec ces personnes pour qu'elles restent engagées dans la démarche, d'autant plus lorsqu'il s'agit de personnes vulnérables. Nous faisons aussi l'hypothèse que bien qu'elles étaient en processus actif de réinsertion sociale, leur trajectoire a pu aussi être marquée par des difficultés, qui ont eu un impact sur leur motivation à participer à notre démarche.

Conclusion

Notre projet fournit à nos partenaires communautaires et institutionnels des données d'interprétations qualitatives sur le sens et les effets de l'éducation en prison qui permettront d'appuyer leurs efforts d'innovation sociale en matière d'éducation en prison. Nous ne reviendrons pas sur l'ensemble des préoccupations des partenaires, mais nous en présentons quelques-unes avant de revenir sur nos objectifs et de conclure ce rapport.

À la toute première rencontre, les partenaires nous ont demandé de questionner les répondant·e·s sur l'idée que les programmes d'éducation offerts aux personnes incarcérées sont un facteur de protection, durant le séjour en prison, puisqu'ils réduiraient les risques de mauvais comportements. À la lumière de nos entretiens, nous notons que les effets de protection durant l'incarcération sont bel et bien perçus par les apprenant·e·s. Cependant, nos données ne permettent pas d'affirmer que la participation à des programmes d'éducation a un réel effet sur la désistance ou sur la réinsertion sociale en contexte post-carcéral. Même si des personnes nous ont bien dit que l'éducation en prison les aiderait à réussir leur réinsertion, la capacité de se projeter concrètement à la sortie demeure faible pour la plupart des personnes qui nous ont rencontrées. Nous constatons quand même que les personnes qui inscrivent leur participation dans un objectif à moyen terme, par exemple pour terminer leur secondaire et obtenir de meilleures opportunités d'emploi, semblent plus ancrées dans un processus de désistance et de réinsertion sociale. Il est important de noter que ces personnes ont souvent bénéficié du soutien d'un·e intervenant·e pour élaborer leur plan et qu'elles semblent s'attendre au même genre de soutien en contexte post-carcéral. Bien qu'il existe quelques services de soutien post-carcéral, comme ceux offerts par le programme SAMiS (Service d'accompagnement en milieu scolaire), par les organismes en employabilité ou, depuis l'été 2022, les services des agents d'intégration sociale (AIS) des Services correctionnels du Québec, il nous semble que ces services devraient être beaucoup plus répandus, accessibles et intégrés dans le processus de libération et de retour à la vie civile. Nous faisons ce commentaire notamment parce que les personnes

rencontrées ne semblaient pas connaître ces services. Nous soulignons donc aux partenaires l'importance de réfléchir au continuum d'intervention carcéral et post-carcéral, notamment en ce qui a trait au maintien du lien scolaire.

Les partenaires voulaient aussi savoir si la participation à des programmes d'éducation avait un impact sur l'autostigmatisation vécue par les personnes à cause de leur statut de détenu-e-s. La notion d'autostigmatisation fait référence à cette idée qu'ont certaines personnes incarcérées qu'elles n'ont plus de valeur à cause de leur statut de détenues. Pour une grande majorité des personnes rencontrées, le fait de participer à ces programmes vient avec la perception d'un changement de statut, ne serait-ce que pour la durée de la formation. Lorsqu'elles sont en classe, les personnes rencontrées se perçoivent elles-mêmes comme des étudiantes ou des apprenantes. Elles ont aussi l'impression que les autres personnes qui occupent l'espace carcéral, autant les personnes formatrices que les agent-e-s de services correctionnels les considèrent comme des personnes étudiantes. Cette perception semble non seulement contribuer à la diminution des souffrances de l'enfermement en permettant aux personnes incarcérées d'oublier, pour un temps, qu'elles sont en prison, mais elles semblent aussi (re)donner de la confiance aux personnes apprenantes tout en leur permettant d'avoir des relations humaines positives et significatives.

Les partenaires souhaitaient enfin savoir si la participation à un programme d'éducation en prison se distinguait des expériences d'éducation antérieures. Même si nous n'avons pas rencontré des personnes au passé scolaire particulièrement difficile, l'expérience d'éducation en prison semble quand même plus positive que les expériences d'éducation antérieures pour la majorité des personnes répondantes. D'une part, l'enseignement individualisé typique de la formation aux adultes correspond plus souvent aux besoins des personnes apprenantes que l'enseignement régulier. D'autre part, le fait « d'avoir le temps » permet aux apprenant-e-s de se consacrer plus sérieusement à leurs études que si elles participaient à des programmes de formation aux adultes à l'extérieur de la prison, où la conciliation travail/études/vie personnelle est particulièrement difficile. Le rapport habituel d'autorité professeur-élève semble aussi vécu de façon

beaucoup moins contraignante à l'intérieur des murs qu'à l'extérieur. Le professeur est certes perçu comme une figure d'autorité, mais cette autorité est perçue comme bienveillante, encourageante et humanisante, ce qui d'ailleurs est un contraste marqué avec l'autorité exercée par le personnel carcéral. C'est sûrement pour cette raison que la relation entre le professeur et ses étudiant·e·s est un des principaux facteurs de persévérance citée par nos répondant·e·s.

Retour sur les objectifs

Mieux connaître les apprenant·e·s au sujet de leur rapport à l'éducation

Même si nous avons abordé notre projet de recherche en ayant les préoccupations et les besoins de nos partenaires à l'esprit, notre objectif principal était, avant tout, de mieux comprendre la perspective des apprenant·e·s incarcéré·e·s dans des prisons provinciales du Québec sur le sens et les effets de l'éducation en prison.

Notre étude montre que l'éducation en prison permet aux personnes incarcérées de revisiter l'éducation dans un contexte qui leur paraît, un peu ironiquement sans doute, plus serein et plus propice à l'apprentissage que dans la vie à l'extérieur de la prison. Alors que le temps d'une peine de prison devrait justement être consacré à la réhabilitation et à la réinsertion sociale des contrevenants, il est intéressant de voir que plusieurs personnes considèrent que ce temps d'arrêt est une bonne, sinon la meilleure, occasion de s'instruire. De plus, les apprenant·e·s incarcéré·e·s, même ceux et celles qui s'inscrivent surtout pour briser l'ennui, ont une opinion favorable de l'éducation et apprécient le statut d'étudiant qui vient avec la participation à des programmes d'éducation en contexte carcéral.

Même si pour certaines des personnes à qui nous avons parlé, le passage dans une classe en milieu carcéral aura été la première expérience réellement positive et valorisante de l'éducation en général, la plupart de nos répondant·e·s pensaient déjà que l'éducation comme telle était importante. Nous n'avons malheureusement pas pu connaître les raisons des personnes qui n'avaient pas l'intention de s'inscrire, un discours qui aurait pu nous permettre d'identifier des stratégies pour les attirer en classe.

Enfin, il importe de souligner un élément original qui ressort de notre analyse sur la question des motivations. Alors que certaines études suggèrent que les personnes incarcérées sont fréquemment poussées par des motivations intrinsèques à participer à des programmes d'éducation, nos données suggèrent plutôt que le simple plaisir d'apprendre n'est pas une motivation particulièrement significative pour la plupart des personnes incarcérées. On pourrait se désoler de ce résultat qui semble indiquer que les personnes incarcérées s'inscrivent à des programmes d'éducation principalement pour éviter les désagréments de l'incarcération ou pour avoir des récompenses, un profil motivationnel qui n'a rien à voir avec l'autodétermination valorisée par certains psychologues de l'éducation. Cela dit, nos résultats montrent bien que la simple motivation de vouloir occuper son temps est un levier suffisant pour s'engager dans une démarche d'éducation qui deviendra plus significative en cours de route. Autrement dit, si l'on veut maximiser la participation aux programmes, il faut reconnaître la légitimité et l'efficacité des motivateurs extrinsèques et il n'est pas nécessaire de stimuler les motivations intrinsèques.

Connaître leur perception de leur expérience d'éducation en prison

Nos données montrent bien que les apprenant·e·s considèrent que l'éducation en contexte carcéral constitue un apport bénéfique dans leur vie, surtout durant leur période d'incarcération. Bien que le sens donné par plusieurs ne semble pas très bien défini, tous et toutes considèrent que suivre des programmes d'éducation en détention est utile. Qui plus est, une très grande majorité des personnes disent ne plus se sentir en prison durant le temps où elles sont en classe ou participent à des formations. En gros, l'éducation en prison est agréable et valorisante.

Identifier les effets de la participation à des programmes d'éducation

Comme nous l'avons noté au chapitre 1, l'éducation est reconnue dans la littérature scientifique comme une bonne façon de faciliter la réinsertion sociale, de diminuer le taux de récidive et de favoriser la désistance. Cela dit, il est difficile d'isoler les effets de l'éducation dans ces processus. En discutant avec des apprenant·e·s incarcérées, nous voulions approfondir les connaissances sur le sujet en permettant aux principaux

intéressé·e·s de décrire le sens et les effets de l'éducation en prison. Ces rencontres nous permettent à tout le moins d'affirmer que l'éducation en prison a des effets positifs dans la vie des personnes incarcérées, ne serait-ce qu'à court terme. L'éducation en prison améliore l'estime de soi des apprenant·e·s ; elle leur permet de se (re)construire un sentiment de compétence dans un domaine valorisé et valorisant ; elle favorise le développement de relations et d'attitudes prosociales ; elle a des effets positifs sur la santé mentale et diminue les souffrances de l'incarcération. Sachant que les liens entre ces différents effets positifs et les processus de désistance et la diminution de la récidive ont été démontrés dans la littérature, notre projet contribue à faire avancer l'idée que l'éducation en prison est un outil essentiel de la réinsertion sociale.

On constate aussi que les personnes pour qui la participation à des programmes d'éducation en prison est la plus significative sont celles qui ont réussi à la situer dans une démarche qui fixe des objectifs à court ou moyen terme. Autrement dit, lorsqu'un·e apprenant·e souhaite terminer son secondaire, lorsqu'il ou elle aspire à un meilleur emploi ou une formation postsecondaire, lorsqu'il ou elle veut aider ses enfants à faire leurs devoirs et leçons ou lorsqu'il ou elle veut améliorer ses habiletés en dessin, la démarche d'éducation en prison est à la fois plus signifiante et valorisante. Alors que ces objectifs ont souvent été établis avec l'aide d'une conseillère en orientation ou d'une intervenante des services d'employabilité, nous devons insister sur l'importance de cet accompagnement dans le processus de l'apprentissage en contexte carcéral.

Notre étude permet enfin de souligner que le simple fait de vouloir participer aux programmes pour « passer le temps » est une motivation extrinsèque valable et suffisante pour amener, au gré des petites réussites, un désir d'apprendre plus intense et plus significatif. Aussi surprenant que cela puisse paraître, ce ne sont pas tant les apprentissages et qualifications formels liés aux différentes matières étudiées qui semblent les plus significatifs, mais plutôt l'apprentissage des différents savoir-faire et savoir-être liés à l'éducation structurée. En cheminant vers l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, en participant à des cours d'Intégration sociale ou faisant une démarche d'apprentissage pour améliorer leurs chances d'obtenir un emploi, les

apprenant·e·s incarcérées ont l'occasion d'apprendre à apprendre dans un contexte sécurisant et bienveillant – ce qui n'est pas peu dire en contexte carcéral. Les apprenant·e·s apprennent aussi à respecter les règles et l'autorité, à démontrer de la constance et de la ponctualité ainsi que les attitudes à adopter pour être en relation positive avec les autres, des compétences et des savoir-faire fort utiles dans la vie personnelle et professionnelle.

Identifier les facteurs qui facilitent ou qui nuisent à la participation et à la persévérance

Nous constatons que les programmes d'éducation en prison sont suffisamment accessibles dans les prisons provinciales du Québec, même si cette accessibilité n'est pas la même pour tous. Parmi les personnes qui ont le plus de difficulté à accéder aux formations, on trouve les personnes ayant de courtes sentences, les personnes faiblement scolarisées ou analphabètes ou celles ayant déjà un DES.

Parmi les facteurs qui facilitent la participation et la persévérance, il ne fait nul doute que la relation avec les personnes formatrices est au cœur de l'expérience et est source de motivation à persévérer. Nous relevons aussi que le fait de vivre de petites réussites, ne serait-ce que de « terminer un cahier » ou encore d'avoir une bonne note dans un examen est un vecteur d'augmentation de la motivation et de la prise de confiance en ses capacités de réussir qui favorise la persévérance. Nous avons de plus observé que les personnes qui inscrivent leur participation dans un objectif à court ou moyen terme, objectif souvent établi avec des personnes professionnelles telles que des conseillères en orientation ou en employabilité, semblent plus déterminées à poursuivre leur formation que celles qui participent sans autre but que d'apprendre et de passer le temps.

Au sujet des facteurs qui nuisent à la participation et à la persévérance, notre étude met en lumière trois types d'obstacles. Premièrement, et ce sont des obstacles majeurs, ceux d'ordre institutionnel tel que la suspension des cours lors de *breakout*, les retards dans les déplacements menant les personnes détenues dans les locaux de formation et l'horaire des cours. Bien que difficilement contournables en milieu carcéral, ces obstacles engendrent de grandes frustrations, susceptibles de remettre en question l'engagement des personnes concernées. Nous avons aussi constaté des obstacles dispositionnels, liés

par exemple à des difficultés d'apprentissage, un retour aux études plusieurs années après avoir abandonné l'école ou le fait d'avoir une très courte peine, qui poussent certaines personnes à remettre en question la pertinence de s'engager dans la participation à des programmes d'éducation. Enfin, le discours des personnes apprenantes incarcérées révèle de nombreux obstacles situationnels liés à des problèmes de santé ou encore à des situations de vie difficiles qui questionnent la pertinence de persévérer.

Connaître le point de vue des apprenant·e·s sur le droit à l'éducation en prison

Sur la question plus large du droit à l'éducation dans les prisons provinciales du Québec, nous faisons sensiblement le même constat que Perreault et Meilleur (2015) — l'éducation en prison est généralement perçue comme un privilège —, mais nos données permettent d'apporter un nouvel éclairage sur la question. Perreault et Meilleur s'appuient sur l'analyse de cinq groupes de discussion qui réunissaient des personnes de la plupart des milieux professionnels du contexte carcéral. Bien que les points de vue sur cet enjeu varient, le constat général demeure que l'accès aux activités d'éducation en prison est conditionnel au maintien d'un bon comportement, ce qui implique que l'accès peut être suspendu. Autrement dit, l'accès à l'éducation en prison n'est pas un droit absolu et il devient un « privilège », puisqu'il est souvent présenté comme une récompense liée au bon comportement des personnes incarcérées. En somme, l'éducation en prison n'est donc pas comprise comme un droit, par défaut. Perreault et Meilleur concluent donc « [qu']encore trop de gens [dans la population] s'appuient sur les préjugés en circulation pour contester l'offre de service éducatif, supposant qu'il s'agit de privilèges et non de droits » (Perreault et Meilleur, 2015, p. 91).

Notre analyse permet de montrer que l'opinion des personnes incarcérées sur la question du droit à l'éducation en prison n'est pas différente de celle des personnes qui travaillent dans le milieu carcéral ni de la population en général. La plupart constatent, avec raison, que le droit à l'éducation en prison n'est pas absolu, qu'il est conditionnel au bon comportement et qu'il est peut-être, au fond, un « privilège ». La notion de privilège revêt toutefois une connotation très différente dans le discours des personnes

rencontrées qui se sentent réellement privilégiées d'avoir accès à des programmes d'éducation *même si* elles sont en prison. Ainsi, la notion de privilège ne doit pas être exclusivement perçue comme péjorative. Elle peut aussi être utilisée comme un levier de motivation pour encourager les personnes incarcérées à participer à des programmes d'éducation en prison.

Identifier des pistes pour améliorer les services d'éducation

Puisque les effets de la participation à des programmes d'éducation en prison sont généralement bénéfiques, tant pour les personnes elles-mêmes que pour le climat carcéral et qu'elle contribue à favoriser certains des facteurs qui promeuvent le processus de désistance, nous sommes d'avis que des efforts supplémentaires doivent être consentis pour promouvoir la participation et encourager la persévérance dans les programmes d'éducation formelle et non formelle des prisons provinciales du Québec.

Les recommandations identifiées plus bas reposent sur les suggestions des personnes expertes terrain, des participantes à la recherche et de notre analyse. Certaines des recommandations reprennent des pratiques qui existent déjà dans des établissements de détention et qui pourraient être appliquées ailleurs. Ces recommandations se déclinent en quatre axes : l'offre de programmes, l'accès aux programmes, les conditions de formation et enfin le continuum des programmes à la sortie de prison. Pour chacun des axes, nous avons identifié des recommandations prioritaires et des recommandations souhaitables. Un des éléments qui guide notre classification est lié à notre conclusion selon laquelle la participation comme telle, indépendamment de la diplomation ou de la complétion d'un programme, est bénéfique. Il est important de noter que certaines des recommandations reprennent directement celles de nos répondant·e·s, mais que nous avons cependant écarté quelques-unes de leurs suggestions, soit parce qu'elles n'étaient pas réalistes, soit parce qu'elles entraient en tension avec notre compréhension du sens et des effets de l'éducation en prison éclairée par l'analyse de nos résultats d'entretiens. Par exemple, alors que quelques personnes répondantes ont suggéré de limiter l'accès aux cours aux personnes qui y sont « pour les bonnes raisons », « qui sont vraiment motivées », nous ne reprenons cette

recommandation. Nous ne jugions pas non plus pertinent de suggérer des cours de soir ou de fin de semaine, même si les personnes incarcérées pourraient en bénéficier.

Pistes de recherches futures

Bien que cette démarche de recherche ait permis un éclairage pertinent sur le sens et les effets des programmes d'éducation en prison du point de vue des personnes incarcérées, certains aspects mériteraient d'être davantage explorés afin d'avoir une compréhension encore plus grande de ce sujet.

Par exemple, les entretiens s'adressaient à des personnes qui participaient déjà à des programmes d'éducation. Or, il serait fort pertinent de comprendre les raisons qui poussent certaines personnes à abandonner ou encore celles qui expliquent que des personnes ne s'inscrivent tout simplement pas à des programmes d'éducation. Est-ce que ceux et celles qui ont un niveau scolaire faible ont tendance à moins s'inscrire à des programmes d'éducation formelle ou à abandonner plus rapidement, puisque le chemin à parcourir pour obtenir les DES semble trop ardu? La question est pertinente, puisque nous n'avons rencontré que 13 personnes ayant moins de neuf années de scolarité de complétées et, pour la plupart d'entre elles, la motivation semblait assez vacillante. Qu'est-ce qui pourrait être mis en place pour leur offrir un projet d'éducation significatif? Une autre hypothèse qui pourrait expliquer la non-participation est le besoin de revenus plus importants : est-ce que des personnes qui auraient aimé participer à des programmes d'éducation ont fait plutôt le choix de travailler en raison des revenus supplémentaires que cela offre? Toujours sur cette question concernant la non-participation, il serait intéressant de répertorier et analyser les moyens pris par les institutions pour promouvoir ses programmes d'éducation.

La détention provinciale a la particularité d'avoir des peines de courte durée. Dans ce contexte, s'inscrire dans une démarche d'éducation formelle apporte de nombreux défis, le plus important étant de poursuivre la démarche une fois la détention terminée, loin du monde encadré de la prison. Il serait intéressant de voir les effets et le sens que les personnes incarcérées dans le réseau de détention fédéral donnent à leur

participation. Est-ce que leur projet à moyen terme est plus ancré chez elles? Est-ce que la signifiante de leur participation est plus importante pour leur processus de désistance?

Une autre question qui demeure est qu'en est-il une fois sorti? Qu'arrive-t-il aux personnes participantes après la détention? Est-ce qu'elles poursuivent? Est-ce que celles déterminées à poursuivre ont réussi? Quelles sont leurs difficultés et qu'est-ce qui les aide? Et si elles ne poursuivent pas, quelles en sont les raisons et qu'est-ce qui aurait pu être mis en place pour qu'elles continuent? Et une fois de retour en liberté, est-ce qu'au final les effets positifs de leur participation persistent? Quel regard réflexif portent-elles sur leur participation à ces programmes lorsqu'elles étaient en détention? Appuyée par le contenu recueilli auprès des experts terrain, cette piste de recherche apparaît comme pertinente, puisque nous avons constaté une plus grande réflexivité chez ces derniers quant à la capacité de situer leur participation à des programmes de formation en détention dans leur processus de désistance. À cet égard, une étude longitudinale sur le parcours de vie des apprenant.e.s incarcérées pourrait apporter un éclairage encore plus grand.

Depuis l'été 2022, le MSP a mis en place un projet pilote d'accompagnement des personnes incarcérées lors de leur libération et après la fin de leur mandat. Des agents d'intégration sociale (AIS) accompagnent les personnes dans l'ensemble des démarches de réinsertion. Selon les besoins individuels, ces suivis peuvent être court terme ou long terme. Ainsi, les personnes sont accompagnées, si elles le souhaitent, pour se trouver un logement, un emploi, se refaire un réseau social ou encore poursuivre leurs études. Il serait pertinent, par exemple, d'explorer les effets de ce service d'aide à l'intégration sociale sur le cheminement des personnes qui désirent poursuivre leurs études. On pourrait, dans ce cadre, comparer le parcours de trois groupes de personnes; des personnes qui désirent poursuivre un cheminement scolaire formel avec le soutien d'un AIS; des personnes qui désirent poursuivre un cheminement scolaire formel sans le soutien d'un AIS; et des personnes qui ne veulent pas poursuivre un cheminement scolaire et qui ont un suivi AIS.

Il serait aussi pertinent d'explorer davantage la réalité et les besoins particuliers des femmes en détention. Nous soupçonnons des différences au niveau des besoins entre les hommes et les femmes, notamment en ce qui a trait au besoin de socialiser, qui nous a paru plus fort chez les femmes que chez les hommes. Il nous a aussi semblé que les femmes incarcérées ont des parcours de vie parsemés de lourdes difficultés qui amènent des fragilités et des vulnérabilités plus importantes que chez les hommes. Une meilleure compréhension de ces éléments pourrait permettre d'offrir des programmes qui répondraient mieux aux besoins des femmes.

Lors de la réalisation des entretiens, aucune formation qualifiante n'avait repris après les arrêts forcés par la pandémie de COVID-19. Par exemple, une formation « Santé et sécurité générale sur les chantiers de construction » offerte par l'organisme ASP Construction, qui était offerte précédemment dans plusieurs établissements de détention, n'était toujours pas accessible. Or, plusieurs des personnes expertes-terrain rencontrées avant notre collecte de données avaient insisté sur l'importance de ces formations, courtes et qualifiantes, qui aident à se trouver un emploi plus rapidement après la détention. À cet égard, il sera intéressant dans une prochaine recherche d'explorer le sens et les effets des programmes d'éducation spécifiquement axés sur la formation professionnelle.

Décrit par Rosenthal et Jacobson en 1968, la notion d'« effet pygmalion » fait référence au phénomène par lequel les performances d'un apprenant dépendent en partie des croyances de l'enseignant sur ses capacités à réussir. En somme, si l'enseignant croit (à tort ou à raison) qu'un apprenant est performant, les performances de ce dernier vont s'améliorer et si, à l'inverse, il croit (à tort ou à raison) qu'il n'est pas performant, les performances de l'étudiant seront moins bonnes — c'est là l'« effet golem » (Rosenthal et Jacobson, 1968). Certains éléments du récit de quelques apprenant·e·s et des personnes formatrices à qui nous avons parlé nous donnent l'impression que les effets pygmalion et golem sont aussi possibles dans les classes en prison. Nous n'avons pas l'espace requis pour discuter des ressorts de ces effets, qui sont observés dans de nombreuses études plus récentes (Good *et al.*, 2018; Timmermans *et al.*, 2018), mais il

est important de les noter, puisque l'effet pygmalion est un couteau à double tranchant. En effet, s'il est probablement souhaitable que les enseignantes en milieu carcéral croient sincèrement que leurs étudiantes peuvent réussir — et nous avons constaté que cette croyance semble jouer un rôle important dans la (re)construction du sentiment de compétence de certain·e·s apprenant·e·s —, il y a fort à parier qu'elles sont aussi susceptibles que les enseignants au régulier d'être affectées par des biais inconscients ou implicites qui feraient en sorte de désavantager les apprenant·e·s qui paraissent plus faibles. Il n'est d'ailleurs pas étonnant qu'une des principales qualités des enseignants identifiés par nos répondant·e·s soit l'ouverture et l'absence de jugement. En gros, il ressort clairement du discours de nos répondant·e·s que le fait que les enseignant·e·s semblent croire aux capacités des apprenant·e·s contribue à leur sentiment de compétence. Dans ce contexte, il nous semble intéressant de tester l'hypothèse de l'effet pygmalion dans le contexte d'une classe en milieu carcéral et, à tout le moins, de sensibiliser les enseignant·e·s à cette possibilité

Recommandations

Dans ce qui suit, nous présentons la liste de nos recommandations, qui sont classées comme « prioritaires » et « souhaitables ». Rappelons que ces recommandations sont inspirées en partie des propos des personnes que nous avons rencontrées, de notre analyse des données et de notre compréhension de l'état actuel de l'éducation dans le système carcéral provincial du Québec. Il y a donc des différences entre nos recommandations et celles reproduites dans le chapitre de présentation des résultats. Par exemple, alors que certaines personnes voudraient que la formation soit obligatoire ou limitée aux personnes qui sont là « pour les bonnes raisons », nos recommandations vont plutôt dans le sens de maximiser la participation, peu importe les motivations des apprenant·e·s, sans toutefois en faire une obligation.

Nous sommes conscients que certaines de nos recommandations sont difficilement applicables dans l'état actuel des choses, notamment à cause de l'organisation du travail dans les différents milieux concernés par notre étude. Il nous paraît cependant important d'alerter l'ensemble des parties prenantes sur l'importance et la pertinence de revoir

certaines aspects des institutions impliquées dans l'éducation en prison pour favoriser l'accessibilité et la qualité de la formation offerte aux personnes incarcérées.

Enfin, nos recommandations ne s'adressent pas directement à une ou l'autre des institutions impliquées dans l'éducation en prison, mais davantage à l'ensemble des personnes concernées par la question. Nous encourageons cependant les différentes parties prenantes à déterminer, entre elles, qui est le mieux placé pour les mettre en œuvre.

L'offre des programmes

Prioritaires

- Ajouter l'éducation formelle et non formelle à la liste des services essentiels qui doivent être maintenus même en circonstances exceptionnelles (p. ex., pandémie), sauf en cas de force majeure.
- Sensibiliser les personnes responsables de formuler et d'assurer le suivi des plans d'interventions correctionnels aux effets de l'apprentissage en contexte carcéral sur la démarche de réinsertion, mais aussi aux effets plus larges de l'éducation qui ne peuvent se réduire au risque de récidive.
- Bonifier l'offre de programmes éducatifs par l'ajout de formations qui favorisent l'accès à l'emploi.
- Améliorer l'accessibilité des services de soutien à l'employabilité en mettant en place des protocoles de sécurité internes permettant aux ressources en employabilité en établissement de pouvoir rencontrer plus facilement les personnes souhaitant avoir ces services (accès aux locaux pour les intervenant·e·s, déplacements plus fluides et ponctuels)
- Offrir des programmes d'éducation toute l'année, afin de rejoindre les personnes qui purgent une peine en dehors de l'année scolaire.
- Rétablir et améliorer l'attractivité des cours d'alphabétisation.

Souhaitables

- Amorcer une réflexion sur les meilleures façons de favoriser la participation des personnes ayant de courtes sentences, par exemple en offrant des formations qualifiantes de courte durée ou en développant des ateliers qui présenteraient les différents cheminements d'apprentissages à l'âge adulte.
- Élargir les possibilités de formation pour ceux et celles qui ont déjà un DES.
- Améliorer l'accès aux technologies numériques et à Internet, autant pour les formateurs que pour les apprenant·e·s.
- Offrir davantage d'activités physiques structurées, dans le cadre d'une formation formelle ou non formelle.

L'accès aux programmes d'éducation

Prioritaires

- S'assurer que l'ensemble des programmes offerts soient présentés aux personnes incarcérées et améliorer la visibilité de l'offre de programmes.
- Généraliser l'accès à une conseillère en orientation pour évaluer les besoins éducationnels de chaque personne.
- Présenter les programmes d'éducation comme une opportunité plutôt qu'une corvée, et comme une façon agréable de passer le temps de détention.
- Offrir rapidement une rencontre d'évaluation des besoins avec une conseillère en orientation ou en services d'employabilité pour explorer les différentes possibilités de programmes, encourager les personnes qui ont presque terminé leur DES à s'inscrire, etc.
- Maintenir un court délai entre l'inscription et la participation.
- Améliorer l'accès aux programmes pour les personnes prévenues, comme c'est déjà le cas dans certains établissements.
- Assurer rapidement la continuité de la participation lors de transferts entre établissements.

Souhaitables

- Considérer les programmes d'éducation comme services essentiels, et donc éviter le plus possible les retards dans les déplacements, les coupures et les arrêts de services, afin d'éviter de démotiver les participant·e·s.
- Présenter les effets bénéfiques identifiés dans le présent rapport lors de la présentation des programmes d'éducation formelle et non formelle.

Les conditions de formation pour favoriser la persévérance

Prioritaires

- Offrir un lieu « école » accueillant, de bonne qualité, distinct des secteurs. À titre d'exemple, l'uniforme des agents correctionnels dans cet espace pourrait être moins formel.
- Augmenter l'allocation remise aux étudiants par le Fonds de soutien à la réinsertion sociale des établissements pour qu'elle soit plus concurrentielle avec les salaires remis aux personnes qui travaillent.
- Sensibiliser le personnel carcéral sur les effets bénéfiques de l'éducation en prison et les attitudes à adopter pour favoriser l'apprentissage des apprenant·e·s : traiter les personnes comme des apprenantes et non des détenues, démontrer une croyance en leur potentiel, encourager et faire preuve de patience.
- Lors d'absences répétées, rencontrer les personnes pour discuter des motifs d'absence avant de les exclure des programmes.
- Identifier avec la personne apprenante incarcérée, un ou des objectifs à court ou moyen terme de la participation à des programmes d'éducation.
- Élargir les pratiques qui visent à souligner les réussites, comme le fait de terminer rapidement un premier cahier d'exercices. Ces réussites, aussi petites soient-elles, contribuent au sentiment de compétence et (re)donnent confiance aux apprenant·e·s, ce qui augmente la motivation et la persévérance

Souhaitables

- Assurer la ponctualité pour les déplacements des personnes qui participent aux programmes d'éducation.
- Augmenter le délai entre l'ouverture des cellules et le début des cours pour laisser plus de temps aux personnes incarcérées pour la routine matinale.
- Offrir du soutien pédagogique aux personnes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, notamment ceux et celles qui ont un niveau de scolarité moins élevé.
- Favoriser de petits groupes-classes.
- Améliorer la formation des enseignant·e·s, particulièrement en matière de gestion de classe, afin d'assurer une répartition équitable du temps alloué à chacun des apprenant·e·s.
- Améliorer la fréquence des périodes d'examen et diminuer les délais entre la complétion d'un niveau et l'évaluation.
- Fournir gratuitement le matériel scolaire aux apprenant·e·s et réfléchir aux meilleurs moyens de leur permettre de continuer leurs travaux dans les secteurs.
- Faire des activités de groupe dans les classes, même si le modèle de la FGA est principalement en mode individuel.
- Favoriser l'accès à des livres diversifiés et intéressants.
- Offrir des locaux d'études pour le soir et la fin de semaine.

Le continuum de programmes à la sortie de prison

Prioritaires

- Favoriser la continuité entre la formation offerte en prison et les formations disponibles à l'extérieur en communiquant de l'information précise et concrète aux personnes incarcérées sur les opportunités et procédures d'inscriptions.
- Prolonger l'accompagnement offert en matière d'éducation et d'employabilité après la détention (comme le fait le programme SAMiS et certains organismes en employabilité)

- Favoriser des ententes avec des entreprises pour l'insertion en emploi

Bibliographie

- Adams, K., Bennett, K. J., Flanagan, T. J., Marquart, J. W., Cuvelier, S. J., Fritsch, E., Gerber, J., Longmire, D. R., & Burton Jr, V. S. (1994). A large-scale multidimensional test of the effect of prison education programs on offenders' behavior. *The Prison Journal*, 74(4), 433-449.
- Andrews, D. A., & Bonta, J. (2010). *The psychology of criminal conduct*. Routledge.
- Andrews, J. P., & Andrews, G. J. (2003). Life in a secure unit : The rehabilitation of young people through the use of sport. *Social Science & Medicine*, 56(3), 531-550.
- Aos, S., & Drake, E. (2013). *Prison, police and programs : Evidence-based options that reduce crime and save money*. Washington State Institute for Public Policy Olympia.
- Aos, S., Miller, M. G., & Drake, E. (2006). *Evidence-based adult corrections programs : What works and what does not*. Washington State Institute for Public Policy. <https://nicic.gov/evidence-based-adult-corrections-programs-what-works-and-what-does-not-2006>
- Arbour, W., Lacroix, G., & Marchand, S. (2019). *Évaluation des interventions axées sur la réinsertion sociale* (Rapport de projet 2019RP-01). CIRANO.
- Arsenault, C., Plourde, C., & Alain, M. (2014). Les défis de l'évaluation d'un programme d'intervention en contexte carcéral. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 29(2).
- Austin, J. (2017). Limits of Prison Education. *Criminology & Public Policy*, 16(2), 563-569. <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12301>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Baranger, J., Rousseau, D., Mastroilli, M. E., & Matesanz, J. (2018). Doing Time Wisely : The Social and Personal Benefits of Higher Education in Prison. *The Prison Journal*, 98(4), 490-513. <https://doi.org/10.1177/0032885518776380>
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Bentham, J. (1840). *Théorie des peines et des récompenses. Traité des preuves judiciaires* (É. Dumont, Trad.; Vol. 2). Société belge de librairie.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2018). *La Construction sociale de la réalité* (3e éd.). Armand Colin.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods : A Methodological Approach in Motion. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 37(4 (142)), 191-222.
- Binda, H., Weinberg, J. D., Maetzener, N., & Rubin, C. (2020). "You're almost in this place that doesn't exist" : The Impact of College in Prison as Understood by Formerly Incarcerated Students from the Northeastern United States. *Journal of Prison Education and Reentry*, 6(2), 242-263.

- Bisson, L., & Lemieux, C. (2013). *Mieux connaître pour mieux soutenir*. Département de Techniques de travail social, Cégep Marie-Victorin.
- Boe, R. (1998). *Étude de suivi après deux ans de liberté de délinquants sous responsabilité fédérale qui ont participé au programme de formation de base des adultes (FBA)*. Service correctionnel Canada. <https://www.csc-scc.gc.ca/recherche/r60e-fra.shtml>
- Bozick, R., Steele, J., Davis, L., & Turner, S. (2018). Does providing inmates with education improve postrelease outcomes? A meta-analysis of correctional education programs in the United States. *Journal of Experimental Criminology*, 14(3), 389-428. <https://doi.org/10.1007/s11292-018-9334-6>
- Brassard, R., & Martel, J. (2009). Trajectoires sociocarcérales des femmes autochtones au Québec : Effets de l’incarcération sur l’exclusion sociale. *Criminologie*, 42(2), 121-152.
- Brosens, D. (2013). Participation in prison programmes : Encouraging and discouraging factors. Dans *Crime, violence, justice and social order : Monitoring contemporary security issues* (p. 275-298). Maklu.
- Brosens, D. (2019). Prisoners’ participation and involvement in prison life : Examining the possibilities and boundaries. *European Journal of Criminology*, 16(4), 466-485. <https://doi.org/10.1177/1477370818773616>
- Brosens, D., Croux, F., & De Donder, L. (2019). Barriers to prisoner participation in educational courses : Insights from a remand prison in Belgium. *International Review of Education*, 65(5), 735-754. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9727-9>
- Brosens, D., De Donder, L., Dury, S., & Verté, D. (2015). Barriers to participation in vocational orientation programmes among prisoners. *Journal of Prison Education and Reentry*, 2(2), 8-22.
- Castro, E. L., & Brawn, M. (2017). Critiquing critical pedagogies inside the prison classroom : A dialogue between student and teacher. *Harvard Educational Review*, 87(1), 99-121.
- Castro, E. L., Hunter, R. K., Hardison, T., & Johnson-Ojeda, V. (2018). The Landscape of Postsecondary Education in Prison and the Influence of Second Chance Pell : An Analysis of Transferability, Credit-Bearing Status, and Accreditation. *The Prison Journal*, 98(4), 405-426. <https://doi.org/10.1177/0032885518776376>
- Castro, E. L., Royer, C. E., Lerman, A. E., & Gould, M. R. (2022). Beyond Pell restoration : Addressing persistent funding challenges in prison higher education toward racial and economic justice. *Journal of Diversity in Higher Education*, No Pagination Specified-No Pagination Specified. <https://doi.org/10.1037/dhe0000439>
- Cho, R. M., & Tyler, J. H. (2013). Does Prison-Based Adult Basic Education Improve Postrelease Outcomes for Male Prisoners in Florida? *Crime & Delinquency*, 59(7), 975-1005. <https://doi.org/10.1177/0011128710389588>
- Cleere, G. (2020). *Prison Education and Desistance : Changing Perspectives*. Routledge.
- Conway, P. F. (2022). Andragogy in Prison : Higher Education in Prison and the Tenets of Adult Education. *Adult Education Quarterly*, OnlineFirst, n/a. <https://doi.org/10.1177/07417136221100481>

- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667-1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S)
- Costelloe, A. (2003). *Third Level Education in Irish Prisons : Who Participates and Why?* [Doctoral dissertation, Open University]. <https://www.proquest.com/openview/f239a5aa1362580dac836ac6bc731dcf/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Costelloe, A., & Langelid, T. (2011). Prison Education and Training in Europe—A Review and Commentary of Existing Literature, Analysis and Evaluation. *Directorate General for Education and Culture, European Commission, EAC*, 19, 06-130.
- Costelloe, A., Langelid, T., & Wilson, A. (2012). Survey on prison education and training in Europe. *PDF*). *Europa*. OCLC, 953824641.
- Côté, J. E., & Levine, C. G. (2014). *Identity, formation, agency, and culture : A social psychological synthesis*. Psychology Press.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners : Increasing Participation and Facilitating Learning* | Wiley. Josey-Bass. <https://www.wiley.com/en-us/Adults+as+Learners%3A+Increasing+Participation+and+Facilitating+Learnin+g-p-9781555424459>
- Crow, I., & Robinson, G. (2009). Reviving Rehabilitation : The ‘What Works?’ Movement. Dans *Offender rehabilitation in context : Theory, policy and practice* (p. 75-88). SAGE.
- Curtis, C. A., Evans, D., & Pelletier, E. (2021). Developing social capital through postsecondary correctional education. *Journal of Offender Rehabilitation*, 60(4), 270-290. <https://doi.org/10.1080/10509674.2021.1909200>
- Damphousse, M.-O. (2021). *L’expérience de l’éducation en détention* [Maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25446>
- Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). *Adult education : Foundations of practice*. Ty Crowell Company.
- Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders, J., & Miles, J. N. (2013). *Evaluating the effectiveness of correctional education : A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults*. Rand Corporation.
- Davis, L., Steele, J. L., Bozick, R., Williams, M. V., Turner, S., Miles, J. N. V., Saunders, J., & Steinberg, P. S. (2014). *How effective is correctional education, and where do we go from here ? The results of a comprehensive evaluation*. Rand Corporation.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 18(1), 105.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7>

- Deniger, M.-A., & Roy, G. (1998). *Le parcours des adultes inscrits en alphabétisation dans les commissions scolaires de l'Île de Montréal : Sens et effets de leur expérience en "alpha" : Abrégé du rapport d'enquête sociologique*.
- Deville, G. J., Sorbello, L., Eccleston, L., & Ward, T. (2005). Prison-based peer-education schemes. *Aggression and Violent Behavior*, 10(2), 219-240.
- Di Falco, T. (2009). *La formation en prison : Y apprend-on aussi à ne pas récidiver ? Quels liens entre formation en prison et récidive ?* [University of Geneva]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6348>
- Diseth, Å., Eikeland, O.-J., Manger, T., & Hetland, H. (2008). Education of prison inmates : Course experience, motivation, and learning strategies as indicators of evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 14(3), 201-214.
- Dubé, R. (2012). La théorie de la dissuasion remise en question par la rationalité du risque. *Canadian Journal of Law and Society/La Revue Canadienne Droit et Société*, 27(1), 1-29.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Editions du Seuil.
- Duguid, S., Hawkey, C., & Knights, W. (1998). Measuring the Impact of Post-Secondary Education in Prison. *Journal of Offender Rehabilitation*, 27(1-2), 87-106. https://doi.org/10.1300/J076v27n01_07
- Duguid, S., & Pawson, R. (1998). Education, Change, and Transformation : The Prison Experience. *Evaluation Review*, 22(4), 470-495. <https://doi.org/10.1177/0193841X9802200403>
- Duwe, G. (2017). Effectiveness of Prison-Based Education Programming and the Implications for Correctional Policy and Practice. *Criminology & Public Policy*, 16(2), 511-514. <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12296>
- Duwe, G. (2018). The Effectiveness of Education and Employment Programming for Prisoners. *American Enterprise Institute*.
- Duwe, G., & Clark, V. (2014). The Effects of Prison-Based Educational Programming on Recidivism and Employment. *Prison Journal*, 94(4), 454-478. <https://doi.org/10.1177/0032885514548009>
- Duwe, G., Hallett, M., Hays, J., Jang, S. J., & Johnson, B. R. (2015). Bible college participation and prison misconduct : A preliminary analysis. *Journal of Offender Rehabilitation*, 54(5), 371-390.
- Easton, S. (2022). Not just another brick in the wall ? Protecting prisoners' right to education. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 69.
- Edwards, A. L. (1953). The relationship between the judged desirability of a trait and the probability that the trait will be endorsed. *Journal of applied Psychology*, 37(2), 90.
- Ellison, M., Szifris, K., Horan, R., & Fox, C. (2017). A Rapid Evidence Assessment of the effectiveness of prison education in reducing recidivism and increasing employment. *Probation Journal*, 64(2), 108-128. <https://doi.org/10.1177/0264550517699290>
- Ensemble de règles minima des Nations Unies pour le traitement des détenus (1955).

- Evans, D. N., Pelletier, E., & Szkola, J. (2018). Education in Prison and the Self-Stigma : Empowerment Continuum. *Crime & Delinquency*, 64(2), 255-280. <https://doi.org/10.1177/0011128717714973>
- Fantuzzo, J. P. (2022). Recognizing human dignity behind bars : A moral justification for college-in-prison programs. *Theory and Research in Education*, 20(1), 26-43. <https://doi.org/10.1177/14778785221102035>
- Fine, M., Torre, M. E., Boudin, K., Bowen, I., Clark, J., Hylton, D., & Martinez, M. (2001). *Changing Minds : The Impact of College in a Maximum-Security Prison. Effects on Women in Prison, the Prison Environment, Reincarceration Rates and Post-Release Outcomes*. Ronald Ridgeway.
- Fisher, R. J. (1993). Social Desirability Bias and the Validity of Indirect Questioning. *Journal of Consumer Research*, 20(2), 303-315. <https://doi.org/10.1086/209351>
- Flynn, S., Brown, J., Johnson, A., & Rodger, S. (2011). Barriers to education for the marginalized adult learner. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 43.
- Forster, W. (1976). The higher education of prisoners. Dans S. Duguid (Éd.), *Yearbook of Correctional Education 1990*. Institute for the Humanities, Simon Fraser University.
- Fox, T. (1998). Adult Education Practices in a Canadian Federal Prison. *Journal of Offender Rehabilitation*, 27(1-2), 107-121. https://doi.org/10.1300/J076v27n01_08
- French, S. A., & Gendreau, P. (2006a). Reducing Prison Misconducts : What Works! *Criminal Justice and Behavior*, 33(2), 185-218. <https://doi.org/10.1177/0093854805284406>
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? : Individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press.
- Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa. <https://www.deslibris.ca/ID/456599>
- Giles, M., Paris, L., & Whale, J. (2016). The role of art education in adult prisons : The Western Australian experience. *International Review of Education*, 62(6), 689-709. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9604-3>
- Giordano, P. C., Cernkovich, S. A., & Rudolph, J. L. (2002). Gender, Crime, and Desistance : Toward a Theory of Cognitive Transformation. *American Journal of Sociology*, 107(4), 990-1064. <https://doi.org/10.1086/343191>
- Giroux, L. (2011). *Profil correctionnel 2007-2008 : La population correctionnelle du Québec*. Services correctionnels, ministère de la Sécurité publique.
- Godrie, B., & Heck, I. (2018). L'approche participative, la recherche-action et leurs principales stratégies d'enquête et d'inclusion des groupes subalternisés. Dans F. Piron & É. Arsenault (Éds.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Éditions science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/methodes-de-recherche-participative-recherche-action-et-sciences-citoyennes/>
- Good, T. L., Sterzinger, N., & Lavigne, A. (2018). Expectation effects : Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 99-123.

- Gouvernement du Canada, S. C. (2021, septembre 17). *Minorité visible de la personne*. https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=DEC&Id=45152
- Gover, A. R., Pérez, D. M., & Jennings, W. G. (2008). Gender differences in factors contributing to institutional misconduct. *The Prison Journal*, 88(3), 378-403.
- Halimi, M., Brosens, D., De Donder, L., & Engels, N. (2017). Learning during Imprisonment : Prisoners' Motives to Educational Participation within a Remand Prison in Belgium. *Journal of Correctional Education*, 68(1), 3-31.
- Inderbitzin, M., Cain, J., & Walraven, T. (2016). Learning and practicing citizenship and democracy behind bars. Dans L. S. Abrams, E. Hughes, M. Inderbitzin, & R. Meek (Éds.), *The Voluntary sector in prisons : Encouraging personal and institutional change* (p. 55-83). Palgrave Macmillan.
- Institut de la Statistique du Québec. (s. d.). *Niveau de scolarité*. Institut de la Statistique du Québec. Consulté 4 août 2023, à l'adresse <https://statistique.quebec.ca/vitrine/egalite/dimensions-egalite/education/niveau-scolaire>
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2020, juin 22). *Glossaire*. Glossaire. <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/enseignement-formel>
- Janosz, M., Deniger, M.-A., Roy, G., Lacroix, M., Langevin, L., Le Blanc, M., & Fallu, J. (2001). Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés. *Rapport de recherche présenté au programme d'Actions concertées sur le décrochage scolaire en milieu défavorisé*. Montréal, Qc: École de psychoéducation de l'Université de Montréal.
- Kaiser, K. A., Keena, L., Piquero, A. R., & Howley, C. (2021). Barriers to inmate program participation in a private southern US prison. *Journal of Crime and Justice*, 44(2), 165-179.
- Kaiser, K. A., Piquero, A., Keena, L., & Howley, C. (2022). Assessing the Institutional Barriers and Individual Motivational Factors to Participation in Prison-Based Programs. *Crime & Delinquency*. <https://doi.org/10.1177/00111287221114804>
- Kim, R. H., & Clark, D. (2013). The effect of prison-based college education programs on recidivism : Propensity Score Matching approach. *Journal of Criminal Justice*, 41(3), 196-204. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2013.03.001>
- Lafortune, D., & Blanchard, B. (2010). Parcours : Un programme correctionnel adapté aux courtes peines. *Criminologie*, 43(2), 329-349. <https://doi.org/10.7202/1001780ar>
- Lalande, P. (2006). Punir ou réhabiliter les contrevenants ? Du Nothing Works au What Works,. Dans *La sévérité pénale à l'heure du populisme* (p. 30-50). ministère de la Sécurité publique.
- Lalande, P. (2010). *La réinsertion sociale des personnes contrevenantes : Une sécurité durable* [Plan d'action gouvernemental 2010-2013]. Gouvernement du Québec. https://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/services_correctionnels/publications/plan_action_2010-2013.pdf
- Lalande, P. (2019). *Revue de littérature sur la prévention de la récidive ou des meilleurs moyens pour en diminuer les risques*. Direction des programmes. Direction générale des services correctionnels. Ministère de la Sécurité publique du Québec.

- Lalande, P., & Lamalice, O. (2006). *La sévérité pénale à l'heure du populisme*. Ministère de la Sécurité publique du Québec. https://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/services_correctionnels/publications/severite_penale/severite_penale.pdf
- Lalande, P., Pelletier, Y., & Dolmaire, P. (2015). *La récidive chez la clientèle des services correctionnels du Québec : Définitions et méthodologie* [Rapport méthodologique]. Ministère de la Sécurité publique du Québec. https://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/services_correctionnels/publications/plan_action_2010-2013.pdf
- Lamoureux, D. (2010). *Le travail d'enseignant en milieu carcéral* [Maîtrise]. Département de criminologie, Université de Montréal.
- Laub, J. H., & Sampson, R. J. (2001). Understanding desistance from crime. Dans M. Tonry (Éd.), *Crime and justice : A review of research* (Vol. 28, p. 1-69). University of Chicago Press.
- LeBel, T. P., Burnett, R., Maruna, S., & Bushway, S. (2008). The 'Chicken and Egg' of Subjective and Social Factors in Desistance from Crime. *European Journal of Criminology*, 5(2), 131-159. <https://doi.org/10.1177/1477370807087640>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lipsey, M. W., & Cullen, F. T. (2007). The Effectiveness of Correctional Rehabilitation : A Review of Systematic Reviews. *Annual Review of Law and Social Science*, 3(1), 297-320. <https://doi.org/10.1146/annurev.lawsocsci.3.081806.112833>
- Lipton, D. S., Martinson, R., & Wilks, J. (1975). *The effectiveness of correctional treatment : A survey of treatment evaluation studies*. Praeger Publishers.
- Loi sur le système correctionnel du Québec (2007).
- Louche, C., Bartolotti, C., & Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. *Bulletin de psychologie*, Numéro 484(4), 351-357. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0351>
- MacKenzie, D. L. (2006). *What works in corrections : Reducing the criminal activities of offenders and delinquents*. Cambridge University Press.
- MacKenzie, D. L., & Farrington, D. P. (2015). Preventing future offending of delinquents and offenders : What have we learned from experiments and meta-analyses? *Journal of Experimental Criminology*, 11(4), 565-595. <https://doi.org/10.1007/s11292-015-9244-9>
- Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2019). Why do not more prisoners participate in adult education ? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons. *International Review of Education*, 65, 711-733.
- Manger, T., Eikeland, O.-J., & Asbjørnsen, A. (2013). Effects of Educational Motives on Prisoners' Participation in Education and Educational Desires. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 19(3), 245-257. <https://doi.org/10.1007/s10610-012-9187-x>
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Diseth, A., Hetland, H., & Asbjørnsen, A. (2010). Prison Inmates' Educational Motives : Are They Pushed or Pulled? *Scandinavian Journal*

- of Educational Research, 54(6), 535-547.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522844>
- Manger, T., Hetland, J., Jones, L. Ø., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. E. (2020). Prisoners' academic motivation, viewed from the perspective of self-determination theory : Evidence from a population of Norwegian prisoners. *International Review of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09855-w>
- Martinson, R. (1974). What works?-Questions and answers about prison reform. *The Public Interest*, 35, 22.
- Maruna, S. (2001). *Making good*. Washington, DC: American Psychological Association.
- McTaggart, R. (1997). *Participatory Action Research : International Contexts and Consequences*. State University of New York Press.
- Messemer, J. E. (2011). The historical practice of correctional education in the United States : A review of the literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(17), 91-100.
- Miller, J. A., & Levine, D. H. (2015). Reprobation as Shared Inquiry : Teaching the Liberal Arts in Prison. *Radical Philosophy Review*.
- Milly, B. (2004). L'enseignement en prison : Du poids des contraintes pénitentiaires à l'éclatement des logiques professionnelles. *Déviance et Société*, 28(1), 57-79.
- Ministère de la Sécurité Publique. (2017, novembre 22). *Philosophie d'intervention en matière de réinsertion sociale des personnes contrevenantes—Ministère de la Sécurité publique*. <https://www.securitepublique.gouv.qc.ca/services-correctionnels/fonctionnement/valeurs-philosophies/philosophie-reinsertion-sociale.html>
- Ministère de la Sécurité Publique. (2021). *Profil de la population carcérale en 2019-2020*. Ministère de la Sécurité publique du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/securite-publique/publications-adm/publications-secteurs/services-correctionnels/profil-clientele-correctionnelle/profil_corr_2019-2020.pdf?1643130528
- Ministère de la Sécurité Publique. (2022, février 11). *Statistiques correctionnelles du Québec 2020-2021*. <https://www.quebec.ca/statistiques-correctionnelles-quebec-2020-2021>
- Ministère de la Sécurité Publique, & Lalande, P. (2014). *Document d'information*.
- Muñoz, V. (2009). *Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement—Le droit à l'éducation des personnes en détention* [Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation]. Organisation des Nations Unies - Conseil des droits de l'homme. <https://digitallibrary.un.org/record/1627839?ln=en>
- Nichols, H. (2021). *Understanding the Educational Experiences of Imprisoned Men : (Re)education*. Routledge.
- Novick, N. (Réalisateur). (2019). *College Behind Bars* (1-4) [Série documentaire]. PBS. <https://www.pbs.org/show/college-behind-bars/>

- O'Keeffe, C., Senior, P., & Monti-Holland, V. (2013). Barriers to employment, training and education in prison and beyond : A peer-led solution. Dans *What works with women offenders* (p. 259-280). Willan.
- Parsons, M., & Langenbach, M. (1993). The Reasons Inmates Indicate They Participate in Prison Education Programs : Another Look at Boshier's PEPS. *Journal of Correctional Education*, 44(1), 38-41.
- Payne, B. K., Gainey, R. R., Triplett, R. A., & Danner, M. J. E. (2004). What drives punitive beliefs? : Demographic characteristics and justifications for sentencing. *Journal of Criminal Justice*, 32(3), 195-206. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2004.02.007>
- Perreault, G., & Meilleur, J.-F. (2015). *Portrait provisoire de l'éducation dans les établissements de détention de juridiction provinciale au Québec [Rapport final]*. Ministère de la Sécurité publique et ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, et du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. <https://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2011/06/%C3%89tude-exploratoire-%C3%A9tablissements-de-d%C3%A9tention-rapport-final.pdf>
- Pires, A. P. (1998). Un noeud gordien autour du droit de punir. Dans *Histoire des savoirs sur le crime et la peine 2 : La rationalité pénale et la naissance de la criminologie* (Vol. 2, p. 208-219). De Boeck Supérieur.
- Plan stratégique 2019-2023. (2019). Ministère de la Sécurité Publique.
- Pompoco, A., Wooldredge, J., Lugo, M., Sullivan, C., & Latessa, E. J. (2017). Reducing Inmate Misconduct and Prison Returns with Facility Education Programs. *Criminology & Public Policy*, 16(2), 515-547. <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12290>
- Porporino, F., & Robinson, D. (1992, janvier 1). *L'Éducation peut-elle prévenir la récidive chez les délinquants adultes?* American Criminology Association, Portland, Oregon. <https://www.csc-scc.gc.ca/recherche/005008-r22e-fra.shtml>
- Potvin, M., & Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309-349.
- Poupart, J., Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, & Conseil québécois de la recherche sociale. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. G. Morin.
- Quirion, B. (2012). Réformer, réadapter ou responsabiliser le détenu. *Deviance et Societe*, Vol. 36(3), 339-355.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation : A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734-746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
- Réseau québécois en innovation sociale. (s. d.). L'innovation sociale. Réseau québécois en innovation sociale. Consulté 4 juillet 2023, à l'adresse <https://www.rqis.org/innovation-sociale/>

- Rocks, P. D. (1985). Attitudes to participation in education of adult prisoners in HMP Maze (Compounds) and HMP Belfast. *International Journal of Lifelong Education*, 4(1), 69-82.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. F. (1968). Teacher Expectations for the Disadvantaged. *Scientific American*, 218(4), 19-23.
- Rostaing, C. (2008). De la reconnaissance en prison ? Vulnérabilité des ordres de reconnaissance et du mépris. Dans J.-P. Payet & A. Battegay (Éds.), *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques* (p. 141-148). Presses universitaires du Septentrion.
- Roth, B. B., & Manger, T. (2014). The relationship between prisoners' educational motives and previous incarceration, sentence length, and sentence served. *London Review of Education*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salane, F. (2012). Parcours scolaires singuliers et conversion identitaire. L'exemple des étudiants en prison. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 11, 189-208.
- Salane, F. (2013). Les études en prison : Les paradoxes de l'institution carcérale. *Connexions*, n° 99(1), 45-58.
- Saylor, W. G., & Gaes, G. G. (1997). Training inmates through industrial work participation and vocational and apprenticeship instruction. *Corrections Management Quarterly*, 1(2), 32-43.
- Stastny, C., & Tyrnauer, G. (1983). *Who rules the joint : The changing political culture of maximum security prisons in America*. Lexington Books Gower [distributeur].
- Steiner, B., & Wooldredge, J. (2014). Sex differences in the predictors of prisoner misconduct. *Criminal Justice and Behavior*, 41(4), 433-452.
- Stevens, D. J. (2001). Programmes d'éducation pour les délinquants. Dans L. L. Motiuk & R. C. Serin (Éds.), *Compendium 2000 des programmes correctionnels efficaces* (Vol. 2). Service correctionnel Canada.
- Szifris, K., Fox, C., & Bradbury, A. (2018). A Realist Model of Prison Education, Growth, and Desistance : A New Theory. *Journal of Prison Education and Reentry*, 5(1), 41-62. <https://doi.org/10.25771/qac7-9w77>
- Tetrault, J. E., Bucerius, S. M., & Haggerty, K. D. (2020). Multiculturalism Under Confinement: Prisoner Race Relations Inside Western Canadian Prisons. *Sociology*, 54(3), 534-555. <https://doi.org/10.1177/0038038519882311>
- Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50th anniversary : The state of the art in teacher expectation research. *Educational research and evaluation*, 24(3-5), 91-98.
- Ubah, C. B., & Robinson Jr, R. L. (2003). A grounded look at the debate over prison-based education : Optimistic theory versus pessimistic worldview. *The Prison Journal*, 83(2), 115-129.

- Vacheret, M., & Lemire, G. (2007). *Anatomie de la prison contemporaine* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Walk, D., Haviv, N., Hasisi, B., & Weisburd, D. (2021). The role of employment as a mediator in correctional education's impact on recidivism : A quasi-experimental study of multiple programs. *Journal of Criminal Justice*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2021.101815>
- Westrheim, K., & Manger, T. (2014). Iraqi prisoners in Norway : Educational background, participation, preferences and barriers to education. *Journal of Prison Education and Reentry*, 1(1), 6-19.
- Wilson, D. B., Gallagher, C. A., & MacKenzie, D. L. (2000). A Meta-Analysis of Corrections-Based Education, Vocation, and Work Programs for Adult Offenders. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37(4), 347-368. <https://doi.org/10.1177/0022427800037004001>

Annexe I Données sur la fréquentation scolaire dans le réseau

Ces données sur la fréquentation scolaire dans le réseau sont consignées dans les bilans 2018-2019 et 2021-2022, dans le cadre d'une entente entre le ministère de la Sécurité publique (MSP) et le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

Inscription et élèves équivalents temps plein (ETP) à la formation générale des adultes dans les établissements de détention provinciaux selon le service d'enseignement, de 2015-2016 à 2020-2021 (MEQ et MSP, 2019)

Service d'enseignement	2016-2017		2017-2018		2018-2019		2019-2020		2020-2021	
	Inscriptions	ETP	Inscriptions	ETP	Inscriptions	ETP	ETP	ETP	Inscriptions	ETP
Alphabétisation	66	44	44	4,4	29	2,5	37	5,1	15	2,6
Présecondaire	378	476	476	33,4	511	33,1	372	42,1	123	12,3
Soutien pédagogique	1 970	2 236	2 236	74,7	2 363	74,4	1 310	54,3	411	17,2
Premier cycle du secondaire	1 232	1 413	1 413	74,0	1 304	75,4	851	75,8	274	33,7
Second cycle du secondaire	2 142	2 230	2 230	156,0	1 688	138	1 186	127,4	334	47,8
Intégration sociale	3 956	3 252	3 252	197,8	3 003	179,7	1 910	148,5	732	104,9
Intégration socioprofessionnelle	1 339	1 464	1 464	416,7	1 396	410	1 048	381,8	409	154,9
Francisation	101	128	128	6,5	173	7,3	90	7,4	19	1,3
Préparation à la formation professionnelle	636	646	646	45,2	496	33,9	313	34,1	122	25,1
Préparation aux études postsecondaires	314	362	362	32,2	312	38,2	236	34,8	91	15,4
Total général *	12 134	12 251	12 251	1 040,8	11 275	992,5	7 353	911,4	2 530	415,2

Taux de persévérance et de réussite, d'interruption et taux de diplomation-qualification dans les établissements de détention provinciaux pour les adultes inscrits en 2016-2017. Source : MEES, DEAAC, système Charlemagne, en date d'août 2018

Services d'enseignement	Inscriptions retenues	Taux de persévérance et de réussite	Taux d'interruption	Taux de diplomation et de qualification des sortants du second cycle du secondaire
Alphabétisation	42	23,1%	76,9%	
Présecondaire	198	44,9%	55,1%	
Premier cycle du secondaire	614	46,0%	54,0%	
Préparation à la formation professionnelle	175	37,7%	62,3%	
Second cycle du secondaire	727	40,0%	60,0%	4,7%
Préparation aux études postsecondaires	168	43,1%	56,9%	
Intégration socioprofessionnelle	851	44,2%	55,8%	

Francisation	71	35,2%	64,8%	
Intégration sociale	1 703	34,9%	65,1%	
Soutien pédagogique	224	21,0%	79,0%	
Total pour l'ensemble des services	4 773	38,8%	61,2%	

Nombre de diplômes, de certificats et d'attestations décernés en 2017-2018. Source : MEES, DEAF, SPGI, juin 2019, système Charlemagne

Établissement de détention	AENS	CFMS	DES	TDG	Total
712798 Établissement de Rimouski	2	-	-	5	7
721797 Établissement de Roberval	-	-	1	1	2
732798 Établissement de Québec — Masculin	5	-	19	15	39
741798 Établissement de Trois-Rivières	-	-	3	12	15
752798 Établissement de Sherbrooke	-	-	2	17	19
761798 Établissement de Rivière-des-Prairies	1	-	1	2	4
762798 Établissement de Montréal	11	-	3	28	42
772798 Établissement de Hull	-	-	2	2	4
783798 Établissement d'Amos	-	-	2	3	5
792797 Établissement de Sept-Îles	-	-	-	1	1
813797 Établissement de Percé	2	-	-	3	5
813798 Établissement de New-Carlisle	2	-	-	8	10
831798 Établissement Leclerc	-	1	4	12	17
852798 Établissement de Saint-Jérôme	5	-	4	33	42
Total	28	1	41	142	212

Nombre de diplômes, de certificats et d'attestations décernés en 2020-2021 Source : MEES, DEAF, SPGI, juin 2019, système Charlemagne

Établissement de détention	AENS	CFMS	DES	TDG	Total
712798 Établissement de Rimouski	-	-	-	-	-
721797 Établissement de Roberval	-	-	-	-	-
732798 Établissement de Québec — Masculin	1	1	-	-	2
752798 Établissement de Sherbrooke	-	-	-	1	1
761798 Établissement de Rivière-des-Prairies	-	-	-	-	-
762798 Établissement de Montréal (Bordeaux)	-	-	-	-	-
772798 Établissement de Hull	-	-	-	-	-
791798 Établissement de Baie-Comeau	-	-	-	-	-
813797 Établissement de Percé	-	-	-	-	-
813798 Établissement de New Carlisle	-	-	-	-	-
831798 Établissement Leclerc de Laval	-	-	-	1	1
852798 Établissement de Saint-Jérôme	2	-	-	4	6
Total	3	2	1	8	14

Légende : AENS : Attestation d'équivalence de niveau de scolarité; CFMS : Certificat de formation à un métier semi-spécialisé; DES : Diplôme d'études secondaires; TDG : Test de développement général

Annexe II Description des établissements de détention visités

Établissement de Montréal (Bordeaux)

Inauguré en 1912, l'Établissement de Montréal compte un grand nombre de contrevenants, détenus et prévenus, ainsi qu'un grand nombre de programmes. Il administre un grand nombre de peines discontinues (entrées et sorties balisées). Situé dans la Région correctionnelle de Montréal.

Population moyenne quotidienne en institution en 2021-2022 (PMQI) : 974

Capacité carcérale : 1402

Taux d'occupation : 68 %

Établissement de Québec (Secteur masculin et féminin) (Orsainville)

Ouvert en 1970, l'Établissement de Québec compte un grand nombre de contrevenants ainsi qu'un grand nombre de programmes d'éducation et de réinsertion. Il compte aussi une population d'hommes et de femmes. Situé dans la capitale nationale.

Secteur masculin :

PMQI 2021-2022 : 509

Capacité carcérale : 608

Taux d'occupation : 81 %

Secteur féminin :

PMQI 2021-2022 : 32

Capacité carcérale : 57

Taux d'occupation : 81 %

Établissement de Saint-Jérôme

L'établissement de Saint-Jérôme est une prison de taille moyenne, mais elle héberge beaucoup plus de personnes que sa capacité. Elle compte une proportion importante de la clientèle autochtone incarcérée. Situé dans la région des Laurentides, dans le Réseau correctionnel de l'Ouest-du-Québec.

PMQI en 2021-2022 : 342

Capacité carcérale : 396

Taux d'occupation : 88 %

Établissement de Hull

L'établissement de Hull est une prison de taille moyenne. Elle est située en Outaouais, dans le Réseau correctionnel de l'Ouest-du-Québec.

PMQI en 2021-2022 : 168

Capacité carcérale : 232

Taux d'occupation : 88 %

Établissement de détention de Laval (Leclerc)

L'Établissement Leclerc de Laval est installé dans les anciens locaux d'un pénitencier à sécurité maximale de juridiction fédérale depuis 2016. Il remplaçait ainsi la Maison Tanguay. Situé à Laval, au nord de Montréal.

PMQI en 2021-2022 : 175,6

Capacité carcérale : 366

Taux d'occupation : 48%

Annexe III Schéma d'entretien auprès des experts terrain

Schéma d'entretien — Première rencontre (deux heures)

Prise de contact, explication du projet, collecte de données exploratoire

(Fin octobre — novembre 2020)

1. Prise de contact, présentation des chercheur·e·s, présentation des objectifs de la recherche et de son déroulement, présentation du rôle « d'expert terrain » des personnes participantes.
2. Remerciement d'avoir accepté de participer à ce projet, insistance sur l'importance de leur apport comme « experts terrain » puisqu'ils et elles ont un savoir que nous ne possédons pas et leur aide sera précieuse pour nous guider dans la réalisation de ce projet.
3. Dans un premier temps, à tour de rôle, pourriez-vous nous dire votre prénom, nous expliquer votre intérêt à participer à ce projet et nous expliquer à quel(s) programme(s) d'éducation vous avez participé lors de votre incarcération?
4. Vous avez donc suivi des programmes de formation lors de votre incarcération, comment cela s'est-il déroulé ?

Thèmes :

- Motivation à s'inscrire et motivation durant la formation
 - Accessibilité des formations et pertinence de l'offre de formation
 - Conditions des formations (locaux, matériels, climat de classe)
 - Facteurs favorisant leur participation et leur persévérance
 - Obstacles à la participation et à la persévérance
 - Qualité de la formation
 - Relation avec l'enseignant-e
 - Effets sur le quotidien en détention
 - Effets sur la perception d'eux-mêmes
 - Évaluation de la formation
5. Selon vous, quelle est votre opinion quant à la pertinence de ces programmes de formation en regard de votre situation actuelle ?

Thèmes :

- Utilisation des compétences acquises

- Effets sur le rapport à l'éducation
 - Effets sur leurs aspirations
 - Sens et utilité donnés à l'expérience
6. Selon votre expérience, comment devrions-nous procéder pour présenter et recruter des personnes incarcérées afin qu'elles participent au projet ?
- Thèmes :
- Recrutement
 - Présentation du projet
 - Comment le projet pourra-t-il être perçu ?
 - Compensation
7. Selon votre expérience de participation à des programmes de formation lors de votre détention, dans le but de nous permettre de construire notre schéma d'entretien, quelles sont les questions que nous devrions poser aux personnes incarcérées lors des entretiens individuels afin d'avoir leur point de vue sur le sens et les effets de l'éducation en prison (nous en discuterons lors de la deuxième rencontre en janvier) ?
8. À la fin de cette recherche, quelles sont les recommandations que vous souhaiteriez qui émergent ?
9. Comment avez-vous trouvé le déroulement de la rencontre, qu'est-ce qui a bien fonctionné, que devrions-nous améliorer ?
10. Questions ?
11. Remerciement et rappel de la prochaine rencontre en janvier 2021.

Schéma d'entretien — Seconde rencontre (deux heures)

Avis des « experts -terrain » sur le schéma d'entretien et les attitudes à promouvoir lors des entretiens (janvier 2021)

1. Prise de contact, rappel des objectifs de la recherche et de son déroulement, rappel de déroulement de la première rencontre.
2. Remerciement d'avoir accepté de participer à ce projet, insistance sur l'importance de leur apport comme « expert terrain » puisqu'ils et elles ont un savoir que nous ne possédons pas et leur aide sera précieuse pour nous guider dans la réalisation de ce projet.
3. Explication de ce qu'est un schéma d'entretien dans le cadre d'une recherche.
4. Présentation du schéma d'entretien qui sera utilisé lors des entretiens individuels en prison.
5. Quelle est votre opinion quant à ce schéma d'entretien ?
Thèmes :
 - Les questions sont-elles bien formulées, sont-elles claires ?
 - Le vocabulaire utilisé est-il adéquat ?
 - Les questions favoriseront-elles la discussion ?
 - Comment seront-elles perçues ?
 - Y a-t-il des biais possibles ?
 - Manque-t-il des aspects ?
6. Selon votre expérience, quelles sont les attitudes à promouvoir lors des entretiens individuels et les moyens à mettre en place pour assurer le bon déroulement des entretiens ?
7. Selon vous, comment devrions-nous procéder pour présenter les résultats de la recherche aux personnes incarcérées qui ont participé aux entretiens individuels ?
8. Comment avez-vous trouvé le déroulement de la rencontre, qu'est-ce qui a bien fonctionné, que devrions-nous améliorer ?

9. Questions ?

10. Remerciement pour leur participation et leur avis, rappel de la prochaine rencontre en novembre 2021.

Annexe IV Affiche de recrutement des participant·e·s



PARTICIPANTS RECHERCHÉS

Sens et effets de l'éducation en prison

Que votre expérience de la formation en prison soit positive ou non, nous voulons en discuter avec vous!

But du projet :

Nous souhaitons rencontrer des personnes détenues qui participent à des programmes de formation en prison pour discuter du sens et des effets de ces formations.

Ce projet a été conçu avec des ex-détenus. Ils ont contribué à l'élaboration du questionnaire, approuvé cette affiche, et aideront à l'analyse des résultats.

Nous voulons comprendre :

- Ce qui vous motive à vous inscrire à une formation.
- Ce qui vous aide à persévérer.
- Ce que vous aimez et n'aimez pas dans la formation.
- Ce qui vous pose des défis et des difficultés dans la formation.
- Ce que vous trouvez utile ou non dans votre formation.
- Selon vous, quel effet aura votre formation sur votre vie après la détention?

Pour participer :

• Vous devez :

- Avoir complété au moins une des formations suivantes :
 - o [À déterminer selon les établissements]

OU

- Être à l'école depuis au moins 1 mois (30 jours), peu importe votre niveau.



Durée de votre participation : Environ 60 minutes

Lieu : [À déterminer selon l'établissement]

Compensation : Un montant de **20\$** sera déposé dans le compte cantine des participants.

Le Comité d'éthique de la recherche du Cégep Marie-Victorin a approuvé le projet.

Pour toute question sur le projet de recherche ou pour faire part de votre intérêt à y participer, contacter (à déterminer selon l'établissement)

Équipe de recherche :

Chercheure et directrice du projet **Chercheur et coordonnateur du projet**

Lyne Bisson

Frédéric Armstrong

Annexe V Formulaire de consentement

Titre du projet :

Sens et effets de l'éducation en prison : La perspective des apprenants judiciairisés — Phase 2

Présentation des chercheurs :

Lyne Bisson

Professeure en techniques de travail social, Cégep Marie-Victorin et directrice du projet

Frédéric Armstrong

Cotitulaire à la recherche, Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison, Cégep Marie-Victorin et coordonnateur du projet.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, prenez le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

L'objectif général du projet est de rapporter la parole d'apprenants incarcérés sur le sens et les effets de l'éducation en prison. Plus spécifiquement, nous souhaitons interviewer des personnes incarcérées dans le réseau provincial qui suivent des formations scolaires et/ou techniques pour connaître leur point de vue sur le sens et les effets l'éducation en prison.

Participation à la recherche

Votre participation consiste à participer à une discussion individuelle avec un membre de l'équipe de recherche afin de partager votre expérience de l'éducation en milieu carcéral. Cette discussion sera enregistrée, avec votre autorisation, sur support audio afin d'en faciliter la transcription et devrait durer environ 1 heure. Par la suite, vous devrez répondre à un petit questionnaire sur votre parcours de vie.

Ces entretiens serviront de base pour la rédaction d'un rapport de recherche, d'articles scientifiques et de présentations publiques. Notez que votre nom n'apparaîtra nulle part.

Déroulement de la participation

1. Rencontre et présentations
2. Lecture et signature du document de consentement
3. Entretien
4. Questionnaire
5. Fin

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Toutefois, votre participation permettra de faire avancer les connaissances sur l'éducation en milieu carcéral. Elle permettra également de contribuer à une meilleure compréhension des effets à court, moyen et long terme de l'éducation en prison. Ces connaissances pourront améliorer les services et activités auxquels vous participez. Elle vous permettra de donner votre opinion et vos idées sur des manières d'améliorer les choses. Veuillez aussi noter qu'il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important de prévenir le responsable de l'école qui communiquera avec l'équipe de recherche. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Les chercheurs s'engagent à assurer la confidentialité des participants et participantes. À cet égard, voici les mesures qui seront appliquées dans le cadre de la présente recherche :

- Les enregistrements seront transcrits par des auxiliaires de recherche soumis à une obligation de confidentialité.
- Votre nom ne paraîtra dans aucun document et un pseudonyme vous sera attribué lors de la transcription et utilisé si nous citons vos propos.
- Seuls la directrice et le coordonnateur auront accès à votre nom.
- Les enregistrements et les transcriptions seront conservés sur les ordinateurs de la Chaire UNESCO, qui seront protégés par un mot de passe. Ils seront détruits cinq ans après la fin de la recherche, soit en août 2027.

Compensation

Une compensation de 20 \$ sera déposée dans votre compte cantine.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « Sens et effets de l'éducation ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications que le chercheur m'a fournies.

Signature du participant, de la participante Date

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature du chercheur Date

Renseignements supplémentaires, plaintes ou critiques

Si vous avez des questions, plaintes ou critiques, veuillez communiquer avec le responsable des programmes de l'établissement de détention, qui communiquera avec France Côté, directrice des études, france.cote@collegemv.qc.ca ou au 514-325-0150 # 2268

Si l'entretien soulevait des enjeux qui vous angoissent ou vous stressent, vous pourrez communiquer avec (personne contact de l'établissement, titre).

Annexe VI Schéma d'entretien pour les apprenant·e·s

Schéma d'entretien — Apprenant·e·s incarcéré·e·s

Principe de base : Entretiens semi-dirigés : l'intervieweur suivra le rythme de la discussion, tout en s'assurant de couvrir les différents thèmes.

À garder en tête : s'assurer que les personnes comprennent bien la définition des programmes de formation (formel et non formel ; considérer les personnes comme des apprenants et non des détenus.)

PARTIE 1 : La prise de contact

1. Présentation de part et d'autre
2. Présentation des objectifs de la recherche, explication du déroulement de la rencontre
3. Signature des formulaires de consentement à la participation
4. Remerciement d'avoir accepté de participer, pas de mauvaises ou de bonnes réponses
5. Intérêt à participer au projet de recherche
6. Identification des programmes de formation formelle et non formelle suivis en détention

PARTIE 2 : La participation aux programmes de formation

Avant

1. Motivations : raisons de la participation, choix ou prescription, évaluation de besoins
2. Offre et accessibilité : accessibilité, utilité, pertinence, nombre
3. Trajectoire scolaire antérieure

Pendant

4. Conditions et déroulement des formations : locaux, matériel, durée, fréquence, climat de classe, effet sur la journée
5. Participation à la formation : concentration, capacité à retenir l'information, facilités, difficultés, réalisation du travail demandé, sentiment de compétence, règles à respecter, participation actuelle versus expériences antérieures
6. Appréciation des programmes : satisfaction, le plus apprécié, le moins apprécié, changement de motivation et/ou d'intérêt entre le début et actuellement, appréciation selon intérêts et/ou besoins
7. Relations avec les autres personnes impliquées dans la formation : enseignants, appréciation de ceux-ci, qualités requises, autres apprenants, autres détenus, établissement, agents correctionnels
8. Facteurs favorisant la participation et la persévérance
9. Obstacles à la participation et à la persévérance : santé, difficulté à faire les travaux

PARTIE 3 : Les effets, l'utilité et l'importance des programmes de formation

Après

1. Effets sur la vie en détention : quotidien, humeur
2. Effets sur la perception de soi : estime de soi, et sentiment de compétence, changement dans la perception avant et maintenant, connaissance de soi et de ses capacités, acquisition d'autres compétences
3. Effets sur le rapport à l'éducation : importance, changement entre avant et maintenant, opinion quant à la valeur accordée par la société
4. Effets sur les aspirations à la sortie : changement de projets, poursuite de la formation, besoin en soutien
5. Pertinence de l'expérience : utilité à la sortie, diplomation, apprentissages significatifs, employabilité, contribution à la réinsertion
6. Opinion sur les programmes d'éducation dans les prisons en général : suggestions, privilège ou droit, qualités d'une bonne formation, utilité, ce qui fonctionne bien, ce qui est à améliorer, facteurs qui augmentent la motivation et la persévérance, raisons de la non-participation d'autres détenus, expérience de participation des autres apprenants.
7. Formation holistique ou qualifiante ?

PARTIE 4 : La clôture de la rencontre

1. Remplir la fiche signalétique : préciser niveau secondaire
2. Opinion sur le déroulement
3. Autres aspects à mentionner sur les programmes d'éducation
4. Remerciement et validation de l'intérêt à connaître les résultats de la recherche

Annexe VII Fiche signalétique

Fiche signalétique

Entretien numéro : _____ Montréal — Québec — Laval — Hull — Saint-Jérôme

Genre/Sexe :	Homme — Femme — Autre
Âge :	
Langue maternelle :	
Langue d'usage :	
Première langue officielle parlée :	Anglais ou Français
Faites-vous partie d'une minorité visible, si oui laquelle ?	
Appartenez-vous à une communauté autochtone ?	
État civil :	Marié — Célibataire — En couple — Divorcé
Avez-vous des enfants, si oui combien ?	Non — Oui : 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8
Diplôme(s) obtenu(s) :	
Nombre d'années d'écoles complétées (primaire et secondaire) :	
Niveau scolarité de la mère, si connu :	
Niveau de scolarité du père, si connu :	
Profession :	
Durée de la sentence :	
Durée de la peine effectuée jusqu'à présent :	
Programmes éducationnels et correctionnels suivis lors de la détention	

Remercier pour la rencontre et remettre une carte de coordonnées de la Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison.

Annexe VIII Fiche post-entretien

Notes post-entretien

Numéro de l'entretien :

Établissement : Montréal — Québec — Laval — Hull — Saint-Jérôme

Date :

Heure :

Durée :

Programmes de formation suivis :

Faits saillants de l'entretien — principaux thèmes

Lieu de l'entretien — Disposition du local

Climat de l'entretien — aspects à considérer pour l'analyse

Méthodologie (problèmes enregistrements, questions mal comprises, etc.)

Questionnements — impressions

Hypothèses — pistes d'analyse

Annexe IX Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon

Personnes	Lieu	Sexe	Groupe d'âge	Langue maternelle	Minorité visible	Autochtone	Langue d'usage	Occupation	Enfants	État civil
Mathieu	Hull	H	18-24	Espagnol	Oui	Non	Français	Aucune	Oui	Conjoint de fait
Marc	Hull	H	35-44	Français	Non	Non	Français	Métier	Oui	Conjoint de fait
Martin	Hull	H	25-34	Français	Non	Non	Français	Métier	Non	Conjoint de fait
Samantha	Laval	F	35-44	Français	Oui	Non	Français	Aucune	Oui	Célibataire
Bianca	Laval	F	18-24	Italien	Non	Non	Français	Métier non-spécialisé	Non	Conjoint de fait
Sonia	Laval	F	25-34	Français	Non	Non	Français	Aucune	Non	Célibataire
Anne	Laval	F	55-64	Français	Non	Non	Français	Profession	Oui	Divorcé
Manon	Laval	F	55-64	Français	Non	Non	Français	Métier	Oui	Divorcé
Nathalie	Laval	F	35-44	Anglais	Non	Non	Français	Métier non-spécialisé	Oui	Célibataire
Jennifer	Laval	F	35-44	Français	Oui	Non	Français	Profession	Non	Célibataire
Karine	Laval	F	25-34	Français	Non	Non	Français	Métier	Non	Célibataire
Sylvain	Montréal	H	45-54	Français	Non	Non	Français	Métier	Oui	Célibataire
Jessy	Montréal	H	35-44	Français	Oui	Non	Français	Métier non-spécialisé	Non	Célibataire
Marco	Montréal	H	18-24	Italien	Non	Non	Français	Entrepreneur	Non	Célibataire
Normand	Montréal	H	55-64	Français	Non	Non	Français	Métier non-spécialisé	Oui	Célibataire
Dave	Montréal	H	35-44	Français	Non	Non	Français	Métier non-spécialisé	Oui	Conjoint de fait
Paul	Montréal	H	35-44	Français	Non	Non	Français	Entrepreneur	Oui	Célibataire
Sébastien	Montréal	H	45-54	Français	Non	Non	Français	Aucune	Non	Célibataire
Roberto	Montréal	H	35-44	Espagnol	Oui	Non	Français	Métier non-spécialisé	Oui	Célibataire
Manuel	Montréal	H	35-44	Espagnol	Non	Non	Espagnol	Métier	Oui	Célibataire
Serge	Montréal	H	55-64	Français	Non	Non	Français	Métier non-spécialisé	Oui	Célibataire
Julien	Québec	H	35-44	Français	Non	Non	Français	Métier	Non	Célibataire
Alexandre	Québec	H	25-34	Français	Non	Non	Français	Métier non-spécialisé	Oui	Célibataire
Mansour	Québec	H	18-24	Peul	Oui	Non	Français	Aucune	Non	Conjoint de fait
Francis	Québec	H	25-34	Français	Non	Non	Français	Militaire	Oui	Divorcé
François	Québec	H	25-34	Français	Non	Non	Français	Aucune	Non	Conjoint de fait
Jean-Philippe	Québec	H	25-34	Français	Non	Non	Français	Métier non-spécialisé	Oui	Conjoint de fait
Carl	Québec	H	35-44	Français	Non	Non	Français	Métier non-spécialisé	Non	Célibataire

Stéphane	Québec	H	45-54	Français	Non	Non	Français	Métier non-spécialisé	Oui	Célibataire
Geneviève	Québec	F	35-44	Français	Non	Non	Français	Métier non-spécialisé	Oui	Célibataire
Véronique	Québec	F	35-44	Français	Non	Non	Français	Métier non-spécialisé	Oui	Conjoint de fait
Laura	Québec	F	25-34	Français	Non	Non	Français	Aucune	Oui	Célibataire
Jeanne	Québec	F	25-34	Français	Non	Non	Français	Métier non-spécialisé	Oui	Conjoint de fait
Malorie	Québec	F	35-44	Français	Non	Non	Français	Métier non-spécialisé	Oui	Conjoint de fait
Kevin	Saint-Jérôme	H	35-44	Français	Non	Non	Français	Métier non-spécialisé	Oui	Conjoint de fait
Daudet	Saint-Jérôme	H	18-24	Français	Oui	Non	Français	Métier	Non	Célibataire
Marcel	Saint-Jérôme	H	55-64	Français	Non	Non	Français	Profession	Oui	Divorcé
Simon	Saint-Jérôme	H	25-34	Français	Non	Oui	Français	Métier	Oui	Divorcé
Eric	Saint-Jérôme	H	25-34	Français	Non	Non	Français	Métier	Oui	Célibataire
Gabriel	Saint-Jérôme	H	25-34	Français	Non	Non	Français	Métier non-spécialisé	Non	Célibataire
Carlo	Saint-Jérôme	H	25-34	Espagnol	Oui	Non	Français	Entrepreneur	Oui	Célibataire

Personnes	Scolarité du père	Scolarité de la mère	Diplôme obtenu
Mathieu	Inconnu	Inconnu	DES
Marc	Collégial	Collégial	Aucun
Martin	Inconnu	Secondaire	Diplôme d'apprenti ou métier
Samantha	Universitaire	Universitaire	Aucun
Bianca	Secondaire	Collégial	Aucun
Sonia	Collégial	Universitaire	Diplôme d'apprenti ou métier
Anne	Diplôme professionnel	Primaire	Baccalauréat
Manon	Secondaire	Primaire	Diplôme d'apprenti ou métier
Nathalie	Secondaire	Secondaire	Aucun
Jennifer	Universitaire	Universitaire	DEC
Karine	Secondaire	Secondaire	Diplôme d'apprenti ou métier
Sylvain	Primaire	Secondaire	DES (en détention antérieure)
Jessy	Secondaire	Universitaire	DES
Marco	Primaire	Universitaire	Aucun
Normand	Inconnu	Inconnu	Aucun
Dave	Inconnu	Inconnu	Aucun
Paul	Secondaire	Secondaire	Aucun
Sébastien	Inconnu	Inconnu	Aucun
Roberto	Universitaire	Universitaire	Aucun
Manuel	Collégial	Secondaire	Diplôme d'apprenti ou métier
Serge	Inconnu	Primaire	Aucun
Julien	Collégial	Universitaire	Diplôme d'apprenti ou métier
Alexandre	Inconnu	Inconnu	Aucun
Mansour	Secondaire	Secondaire	Aucun
Francis	Universitaire	Universitaire	Aucun
François	Inconnu	Inconnu	Aucun
Jean-Philippe	Primaire	Secondaire	Aucun
Carl	Primaire	Inconnu	DES (en détention antérieure)
Stéphane	Secondaire	Secondaire	Aucun
Geneviève	Inconnu	Secondaire	DES
Véronique	Secondaire	Inconnu	Aucun
Laura	Inconnu	Inconnu	Aucun
Jeanne	Diplôme professionnel	Primaire	Aucun
Malorie	Inconnu	Inconnu	Diplôme d'apprenti ou métier
Kevin	Secondaire	Secondaire	DES (en détention antérieure)
Daudet	Inconnu	Secondaire	DES et DEP
Marcel	Primaire	Primaire	DEC
Simon	Inconnu	Collégial	Diplôme d'apprenti ou métier
Eric	Secondaire	Universitaire	DES et DEP
Gabriel	Secondaire	Secondaire	DES
Carlo	Universitaire	Secondaire	DEC

Programmes suivis par les répondant.e.s

Personnes	Expérience carcérale	Durée de la sentence	Pourcentage de la peine
Mathieu	Plusieurs au provincial	6 à 9 mois	Entre 61% à 75%
Marc	Quelques-unes au provincial	Prévenu	2 mois prévenu
Martin	Unique	21 à 24 mois	Entre 15 et 30%
Samantha	Plusieurs dont au fédéral	Prévenu	3 mois prévenue
Bianca	Unique	Prévenu	7 mois prévenue
Sonia	Quelques-unes au provincial	9 à 12 mois	Entre 31% et 45%
Anne	Unique	6 à 9 mois	Entre 15% et 30%
Manon	Inconnu	21 à 24 mois	Entre 31% et 45%
Nathalie	Inconnu	6 à 9 mois	Entre 61% à 75%
Jennifer	Unique	21 à 24 mois	Entre 31% et 45%
Karine	Plusieurs au provincial	12 à 15 mois	Entre 61% à 75%
Sylvain	Plusieurs dont au fédéral	21 à 24 mois	Moins de 15%
Jessy	Plusieurs dont au fédéral	9 à 12 mois	Entre 46% et 60%
Marco	Inconnu	18 à 21 mois	Entre 15% et 30%
Normand	Plusieurs dont au fédéral	18 à 21 mois	Entre 15 et 30%
Dave	Quelques-unes au provincial	18 à 21 mois	Entre 15% et 30%
Paul	Unique	21 à 24 mois	Entre 15 et 30%
Sébastien	Inconnu	18 à 21 mois	Moins de 15%
Roberto	Unique	12 à 15 mois	Entre 30% et 45%
Manuel	Inconnu	Moins de 3 mois	Entre 15% et 30%
Serge	Plusieurs dont au fédéral	Prévenu	7 mois prévenu
Julien	Quelques-unes au provincial	Plus de 24 mois	Entre 31% et 45%
Alexandre	Quelques-unes au provincial	6 à 9 mois	Entre 15 et 30%
Mansour	Unique	Plus de 24 mois	Entre 46% et 60%
Francis	Unique	Prévenu	8 mois prévenu
François	Plusieurs dont au fédéral	6 à 9 mois	Entre 46% et 60%
Jean-Philippe	Unique	12 à 15 mois	Entre 15 et 30%
Carl	Plusieurs dont au fédéral	Prévenu	8 mois prévenu
Stéphane	Plusieurs dont au fédéral	Plus de 24 mois	Entre 46% et 60%
Geneviève	Unique	6 à 9 mois	Entre 15 et 30%
Véronique	Plusieurs au provincial	Prévenu	1 mois prévenu
Laura	Unique	9 à 12 mois	Moins de 15%
Jeanne	Unique	6 à 9 mois	Entre 30% et 45%
Malorie	Unique	21 à 24 mois	Moins de 15%
Kevin	Plusieurs dont au fédéral	18 à 21 mois	Entre 46% et 60%
Daudet	-	21 à 24 mois	Moins de 15%
Marcel	Unique	Prévenu	2 mois prévenu
Simon	Plusieurs dont au fédéral	21 à 24 mois	Entre 15 et 30%
Eric	Unique	Prévenu	4 mois prévenu
Gabriel	Quelques-unes au provincial	Prévenu	6 mois prévenu
Carlo	Unique	18 à 21 mois	Entre 15 et 30%

Programmes suivis par les répondant.e.s

Personnes	Programme suivi (1)	Programme suivi (2)	Programme suivi (3)	Programme suivi (4)
Mathieu	Intégration sociale	Employabilité	-	-
Marc	Cours niveau secondaire	-	-	-
Martin	Intégration sociale	-	-	-
Samantha	Cours niveau secondaire	CFAD	Intégration sociale	-
Bianca	Cours niveau secondaire	Intégration sociale	Elizabeth Fry	-
Sonia	Employabilité	Intégration sociale	Parcours	Elizabeth Fry
Anne	Cours niveau secondaire	Employabilité	Intégration sociale	Préparation sortie
Manon	Employabilité	Art	Intégration sociale	Parcours
Nathalie	Intégration sociale	-	-	-
Jennifer	Employabilité	Intégration sociale	Elizabeth Fry	-
Karine	Cours niveau secondaire	Intégration sociale	Employabilité	Parcours
Sylvain	Cours niveau secondaire	Art	DEP	-
Jessy	Employabilité	Art et musique	-	-
Marco	Cours niveau secondaire	Art et musique	-	-
Normand	Intégration socioprofessionnelle	-	-	-
Dave	Cours niveau secondaire	Art et musique	-	-
Paul	Cours niveau secondaire	Art et musique	Employabilité	-
Sébastien	Cours niveau secondaire	Art et musique	-	-
Roberto	Cours niveau secondaire	Art et musique	-	-
Manuel	Cours niveau secondaire	-	-	-
Serge	Cours niveau secondaire	Art et musique	-	-
Julien	Cours niveau secondaire	Parcours	-	-
Alexandre	Cours niveau secondaire	-	-	-
Mansour	Cours niveau secondaire	-	-	-
Francis	Cours niveau secondaire	SAMiS	Intégration sociale	Employabilité
François	Cours niveau secondaire	-	-	-
Jean-Philippe	Cours niveau secondaire	Intégration sociale	-	-
Carl	Cours niveau secondaire	Intégration sociale	ASP construction	DEP soudure (incomplet)
Stéphane	Employabilité	-	-	-
Geneviève	Intégration sociale	Art et musique	-	-
Véronique	Cours niveau secondaire	-	-	-
Laura	Cours niveau secondaire	Intégration sociale	-	-
Jeanne	Cours niveau secondaire	Intégration sociale	-	-
Malorie	Cours niveau secondaire	-	-	-
Kevin	Cours niveau secondaire	Intégration sociale	-	-
Daudet	Cours niveau secondaire	Intégration sociale	-	-
Marcel	Employabilité	Intégration sociale	-	-
Simon	Intégration sociale	-	-	-
Eric	Intégration sociale	Employabilité	Parcours	-
Gabriel	Intégration sociale	Art	-	-

Annexe X Portraits synthèses des experts terrain

Mathieu ⁴⁶: Il étudie actuellement dans le programme Charpenterie-menuiserie (DEP) depuis 2018, demeure motivé à terminer sa formation, et ce, malgré le fait qu’il trouve qu’il y a beaucoup d’embûches (COVID-19 qui ralentit son parcours, démêlés avec le directeur de l’école). C’est sa décision personnelle de profiter de son temps d’incarcération pour changer de vie qui l’a amené à suivre des programmes d’éducation en prison qui lui ont permis d’entrer au DEP lors de sa sortie. Il relève l’importance du soutien des professionnels pendant la peine et du suivi après celle-ci pour assurer la persévérance. C’est le côté humain de ces programmes qu’il aime, bien que cela n’a rien changé à son rapport à l’éducation : il perçoit cela comme un passage obligé, avec une certaine soumission. Son discours est traversé par l’importance du respect.

Alex : Il travaille actuellement dans un garage comme mécanicien, c’est sa passion. Il est en démarche de reconnaissance des acquis pour obtenir son DEP. Il était très bon à l’école étant jeune. Sa vie a basculé lorsqu’il était à la fin du secondaire 4 à la suite de différents événements, dont celui de l’incendie du garage de ses parents qui évoluaient dans un milieu d’activités illicites. Il a alors abandonné l’école avant les examens du Ministère. Il se décrit comme « tannant » et nous dit connaître plusieurs établissements de détention provinciaux. Lors de sa dernière détention, il a décidé de changer. Il a décidé d’utiliser son temps d’incarcération pour terminer son cinquième secondaire. Il est devenu très déterminé. Il soulève les difficultés à terminer le DES en raison du manque de cours et de matériel. Il note que l’école, ce n’est pas seulement du savoir acquis, mais ça aide à mieux se connaître.

Christiane : Elle est actuellement en maison de transition et projette de faire une réorientation professionnelle en techniques de travail social par le biais de la reconnaissance des acquis. Elle est aussi activement impliquée au CASIFQ pour défendre le droit des détenues et améliorer les conditions de détention des femmes. Elle a une formation de comptable. Son expérience carcérale est tant au provincial qu’au fédéral, bien qu’elle ait passé plus de temps dans les établissements provinciaux. Son discours est marqué par le manque de services adéquats à Leclerc (tant psychosociaux, que d’orientation et de formation), par l’absence de services pour les prévenues (qui passent souvent plus de temps comme prévenues que comme détenues), par le fait que la courte durée des peines fait obstacle à la participation à des programmes, par la faible pertinence des programmes — de par la façon qu’ils sont donnés — et par l’absence flagrante de plan de séjour qui vise à cerner la problématique de la personne et à lui donner une direction qui donnerait un sens aux démarches. Aucun des programmes qu’elle a suivis ne lui a vraiment été utile au provincial, et elle souligne qu’il y a une énorme différence avec les services offerts au fédéral qui sont beaucoup plus nombreux qu’au provincial.

⁴⁶ Afin de respecter la confidentialité, nous avons donné des prénoms fictifs à toutes les personnes participantes.

Sarah : Actuellement en maison de transition, elle a intégré depuis peu un emploi lié aux ramassages des déchets dans la ville, ce qui est pour elle une grande source de fierté même si elle trouve cela difficile physiquement. Elle attribue l'obtention de cet emploi aux programmes d'éducation qu'elle a suivis en prison, tant au fédéral qu'au provincial. Comme prévenue, elle a été évaluée à un niveau présecondaire. Elle s'est alors engagée dans des cours et a terminé son secondaire 3 au fédéral. À cet égard, elle précise que la peine de prison de quelques années lui a été très bénéfique, puisqu'elle n'aurait pas poursuivi sa scolarisation si elle était sortie rapidement. Son discours est marqué par l'importance de la relation prof-étudiant comme source d'adhésion et de persévérance à la participation à des programmes. Pour elle, les effets de ces programmes sont majeurs sur l'arrêt de la consommation, l'augmentation de l'estime de soi, la connaissance de soi, ses aspirations. Elle sait désormais qu'elle est capable et qu'elle peut arriver à ce qu'elle souhaite, même si cela est difficile. Elle a le projet d'étudier en hôtellerie.

Martin : Il a réalisé son rêve de devenir camionneur, vient d'avoir un enfant et a un projet de devenir agent d'immeuble. Son expérience d'éducation en prison a changé sa vie. Pour lui, tous les outils acquis lors de sa détention lui seront utiles pour le reste de sa vie. Il a 26 ans et jamais il n'aurait pensé être rendu là où il est. Sa trajectoire scolaire antérieure a été marquée par de fréquents changements d'école et l'impossibilité de terminer les années scolaires en raison d'une situation familiale problématique. Bien que son cheminement dans les programmes de formation en prison n'ait pas été facile, puisqu'il lui manquait la base, il est très fier de son cheminement, en retire une grande estime de soi et a acquis un sentiment de compétence grâce à son expérience. Son discours est marqué par l'importance d'accompagner, de soutenir, de féliciter les efforts et les réussites des apprenants.

Benoît : Il travaille comme contremaître dans une compagnie, a une conjointe et une maison. Sa situation actuelle est source de fierté pour lui. Il possède une grande expérience de la détention, tant dans les établissements fédéraux que provinciaux, comme prévenu et comme détenu. Son expérience d'éducation en prison (surtout au fédéral) a changé sa vie. Il considère que le moteur de ce changement est sa décision personnelle de changer de vie, de se reprendre en main, puisqu'il ne voulait plus faire de la prison. Détenteur d'une deuxième année du secondaire, il a terminé son secondaire 5 en prison et a une grande fierté d'avoir réussi les mathématiques fortes. Il a aussi débuté son Cégep en prison et a complété son DEC à l'extérieur une fois sa peine terminée. Alors qu'il avait une opinion très négative de ses capacités scolaires en raison de sa trajectoire antérieure, il s'est découvert des forces et est très fier de ses excellents résultats. Son témoignage est marqué par le cri du cœur qu'il faut offrir plus de programmes d'éducation en prison, tant pour les détenus que pour les prévenus.

Sylvain : Actuellement sans emploi, en partie à cause de la difficulté de trouver un travail avec le statut d'ex-détenu, il a une longue expérience de la prison provinciale, y ayant séjourné plusieurs fois. Il a longtemps considéré ses sentences comme banales, puisqu'il ne s'agissait pas de délits criminels graves, jusqu'à sa dernière incarcération où il a pris conscience qu'il avait passé une grande partie de sa vie à alterner entre la prison et la vie en société, et c'est alors qu'il a décidé de changer. Les cours de relations

interpersonnelles suivis lors des détentions et les lectures portant sur les aspects psychologiques faites aussi en prison l'ont beaucoup aidé à changer et à devenir ce qu'il est aujourd'hui. Les autres cours suivis avaient seulement pour but de passer le temps. Tout au long de ses détentions, il n'a jamais été intéressé à suivre des cours pour terminer son secondaire, sa trajectoire scolaire antérieure l'ayant traumatisé. Il ne voyait pas non plus l'utilité de terminer son secondaire en raison de son âge. Il insiste sur l'importance d'offrir de courtes formations qualifiantes accompagnées de « ponts » qui garantissent un emploi à la sortie.

Dario : Il travaille comme inspecteur depuis trois ans dans le domaine de sa formation. Détenteur d'un DEC en aéronautique fait lors de son arrivée au Québec il y a 40 ans, il retire beaucoup de fierté d'avoir réussi à obtenir ce diplôme malgré le fait qu'il ne parlait ni français ni anglais au début de sa formation. Il a travaillé durant de nombreuses années dans un emploi lié à son domaine de formation. Il n'a fait qu'un bref séjour en détention et s'est toujours considéré différent des autres lors de celle-ci, puisqu'il n'avait pas de passé criminel. Comme il possédait déjà un DEC et que sa peine était courte, il n'a participé qu'à quelques programmes. Il a particulièrement apprécié le cours de signalisateur, puisque celui-ci lui a permis d'avoir un second plan pour se trouver un emploi à la sortie s'il n'arrivait pas à se replacer dans son domaine. Il insiste sur le fait qu'il faut prioriser les formations qualifiantes pour les personnes ayant de courtes peines, afin de favoriser l'intégration en emploi à la sortie.

Annexe XI Article pour le Bulletin de la Chaire UNESCO

Paru dans le Bulletin de la Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison (Volume 9, no.1, juin 2021, p. 9 à 16)

À la suite du dernier bulletin, présentant les débuts du projet « *Sens et effets des programmes d'éducation en prison : la perception des apprenants détenus dans le réseau carcéral provincial du Québec.* », voici un sommaire de notre première phase préalable à la collecte de donnée prévue dans cinq établissements carcéraux provinciaux au Québec, lorsque les conditions liées à la pandémie le permettront. Cette première phase du projet consistait à procéder à des entretiens semi-dirigés auprès d'ex-détenus ayant participé à des programmes d'éducation formelle ou non formelle lors de leur détention, afin de permettre aux chercheurs de se familiariser avec l'expérience de la participation à des programmes d'éducation en détention ; recueillir leur opinion quant au sens et aux effets de ces programmes en regard de leur situation actuelle ; recueillir leurs suggestions quant aux aspects logistiques pour mener des entretiens auprès d'étudiants participant à des programmes d'éducation pendant leur détention ; recueillir les propositions sur les sujets à aborder lors de ces entretiens.

La présente communication vise à rendre compte des faits saillants de ces entretiens, à les mettre en lien avec la littérature sur le sujet et à mettre en relief l'apport méthodologique de s'adjoindre des personnes qui ont une expérience de première main de l'objet de notre étude.

Aussi, en nous concentrant sur le sens et les effets de l'éducation, nous voulons rapporter la perception des apprenants détenus sur le sens de l'éducation en prison — à quoi sert-elle ? Pourquoi s'inscrire à l'école en prison ? etc. — et sur ses effets sur leur quotidien, sur leurs aspirations ou sur leur conception de l'éducation. Nous croyons que les perceptions des apprenants peuvent s'avérer fort pertinentes pour améliorer les programmes. Ce postulat s'appuie sur le cadre d'analyse fourni par François Dubet, ayant développé une sociologie de l'expérience inscrite dans le courant plus large de l'interactionnisme, intégrant la perspective des participants sur le sens et les effets de différents programmes éducatifs (Brassard et Martel, 2009 ; Deniger et Roy, 1998 ; Dubet, 1994 ; Janosz et al., 2001 ; Potvin et Leclercq, 2014) Plus spécifiquement à la prison, notre analyse s'appuie aussi sur la théorie générale de l'éducation en prison formulée par Szifris et ses collègues (2018) qui avancent trois ensembles de mécanismes contribuant au succès des programmes d'éducation en prison : les « accroches » (*hooks for*

change), l'acquisition de qualifications et la création d'un « lieu sûr » (*safe space*). Cette première phase nous a permis de les mettre à l'épreuve en les juxtaposant au témoignage d'un groupe d'ex-détenus qui ont, individuellement, agi à titre d'experts-conseils pour notre projet.

Faits saillants des entretiens avec les experts-terrain

Avec l'aide d'organismes spécialisés, nous avons recruté huit personnes ayant été détenues dans le réseau de détention provincial et ayant participé à des programmes de formation.⁴⁷ Dans une perspective de reconnaissance et d'*empowerment*, nous avons choisi de les désigner comme « experts-terrain. », permettant de valoriser leur expérience et leur contribution au projet. Un premier entretien individuel a permis de faire connaissance, de discuter du sens et de l'effet de l'éducation en prison et de tester nos intuitions sur l'éducation en prison. Une seconde rencontre a eu lieu avec six d'entre eux et nous a permis de valider le protocole de recrutement et le schéma d'entretien pour la phase terrain.

Les huit experts-terrain ont des profils scolaires diversifiés allant de la deuxième année du primaire à des diplômes d'éducation supérieure. Certains ont vécu plusieurs épisodes de détention dans différents établissements provinciaux alors que trois experts-terrain ont des expériences de détention au fédéral et provincial. Leur participation à des programmes d'éducation formelle ou non formelle est diversifiée : programmes scolaires, activités d'employabilité, formations pratiques, mais la plupart la qualifient de déterminante, présentant des effets positifs sur leur capacité de réinsertion socioprofessionnelle. Tous expriment une grande fierté par rapport au chemin qu'ils ont parcouru pendant et après leur détention.

Ils ont accepté de participer à notre projet pour contribuer à l'amélioration des conditions de détention et améliorer les services et l'offre, pour faire connaître à la société les conditions de détention et pour témoigner de l'importance des programmes et de l'immense différence entre l'offre de programmes au fédéral et au provincial. Finalement, certains ont vu dans ce projet l'opportunité de faire avancer les connaissances, ce pour quoi ils nous ont dit ressentir beaucoup de fierté.

⁴⁷ Continuité famille auprès des détenues (CFAD), Centre de main-d'œuvre OPEX-82 de Laval et de Montréal, Service d'accompagnement en milieu scolaire (SAMIS), Centre résidentiel communautaire Joliette-Lanaudière.

Le contenu de cette première phase vise donc à juxtaposer le témoignage des experts-terrain sur le sens et les effets de programmes d'éducation en prison et les connaissances recueillies dans la littérature. Ces premières expériences recueillies auprès de personnes incarcérées dans le réseau carcéral provincial québécois représentent un bassin de connaissances qui apportent un éclairage unique et intéressant pour la suite de notre recherche, autour des thèmes suivants : l'offre et l'accessibilité aux programmes, les motivations de la participation à des programmes d'éducation, la perception de l'espace scolaire, les effets de la participation à des programmes d'éducation et les suggestions pour améliorer les programmes.

1.1 Une offre de programmes appréciée, mais insuffisante et difficile d'accès

Les personnes rencontrées ont toutes souligné l'importance et les effets positifs de l'éducation en prison, insistant sur le fait que l'offre de cours n'est pas suffisante et l'accès aux formations est trop difficile. Bon an mal an, la période de détention moyenne dans les établissements de détention provinciaux est d'environ 60 jours. L'accès varie selon les établissements, selon le moment de l'année et selon la durée de la peine.

Les besoins de formations des personnes rencontrées n'ont pas toujours été évalués et les évaluations qui ont eu lieu étaient sommaires. Plusieurs auraient voulu avoir accès à plus de formations qualifiantes, c'est-à-dire des programmes qui permettraient d'obtenir plus facilement un emploi. En effet, la brièveté de la sentence exclut d'emblée certains programmes de l'offre globale de formation.(Lalande, 2019) Ce constat fait écho au témoignage des experts-terrain qui revendiquent pour cette raison l'accès à ces programmes pour les personnes prévenues en attente de leur sentence. Les transferts entre établissements ou dans d'autres secteurs à sécurité plus élevée mettent bien souvent un terme à la participation à des programmes puisque l'offre varie d'un établissement à l'autre, et il ne semble pas y avoir de dispositif pour assurer la continuité de la formation.

1.2 Le désir de changer de vie comme source première de motivation

Selon les experts-terrain rencontrés, le processus de réinsertion sociale s'amorce avant tout par une décision personnelle initiale, celle de se « prendre en main », principal moteur de cheminement de certains, tant en prison que depuis la sortie. L'éducation, dans ce contexte, est un moyen pour changer sans être la cause du changement, bien que nous émettions l'hypothèse que les petites réussites vécues au fur et à mesure de la participation à des programmes d'éducation agissent comme amplificateurs de la décision initiale.

La rémunération offerte pour participer à des programmes de formation est aussi un facteur de motivation important, bien que celui-ci soit souvent moins élevé que celui qu'on peut obtenir en travaillant à la buanderie, par exemple. Mais le fait que l'éducation formelle puisse contribuer à une meilleure réinsertion socioprofessionnelle semble avoir été significatif pour certains des experts. Le désir de passer le temps est également été évoqué par plusieurs.

Il existe toutefois des freins à la motivation. Le manque d'aspiration claire, le fait de ne pas comprendre l'utilité de la formation et d'apprendre sans savoir comme cela sera utile sont des freins majeurs à la persévérance. Les difficultés d'apprentissage qui affectent l'estime de soi peuvent aussi constituer des obstacles à la persévérance, tout comme la toxicomanie et la surmédication.

1.3 Perception de l'espace scolaire et rôle des professionnels : un aspect déterminant de l'effet positif des programmes d'éducation

Dans leur théorie générale de l'éducation en prison, Szifris *et al.* suggèrent que l'espace scolaire constitue un « *safe-space* » et que cela est un facteur important de la réussite de ces programmes. (Szifris *et al.*, 2018) Les témoignages des experts-terrain nous confirment l'importance d'explorer cette hypothèse. L'école est perçue comme un lieu agréable, priorisant le statut d'apprenant plutôt que celui de prisonnier. Cependant, contrairement à ce qu'on peut trouver dans la littérature (Binda *et al.*, 2020, p. 259; Curtis *et al.*, 2021; Evans *et al.*, 2018; L. Novick, 2019; Szifris *et al.*, 2018, p. 57), le rôle de l'éducation comme un contexte de socialisation significatif ou positif reste à investiguer, puisque les experts rencontrés n'ont pas noté la création d'une « communauté » parmi le groupe d'étudiants dans les écoles en détention et semblaient même surpris d'entendre que c'était une possibilité. Selon nous, les peines provinciales très courtes pourraient expliquer cette réalité.

D'autres études soulignent l'importance du rôle du personnel dans la réinsertion sociale des personnes détenues (Arbour *et al.*, 2019; Lalande, 2019), montrant comment l'effet positif des intervenants professionnels contribue largement à la participation des détenus dans les programmes d'éducation. Sur ce point, les experts confirment : le rapport aux enseignants et aux formateurs est positif et significatif. Ceux-ci incarnent pour plusieurs le côté humain de la prison. La grande majorité a mentionné l'importance des professeurs dans leur cheminement grâce à leur disponibilité, leur soutien, leurs encouragements, leur encadrement.

1.4 Effets positifs multiples de la participation à des programmes

La littérature documente plusieurs effets positifs de la participation à des programmes d'éducation. La formation contribue à parfaire un parcours scolaire limité, à améliorer le quotidien des personnes détenues en brisant la monotonie (Stevens, 2001), en leur offrant les bases d'une estime de soi renouvelée (J. P. Andrews et Andrews, 2003), ainsi qu'une opportunité de prise de conscience et de remise en question (Lafortune et Blanchard, 2010). Elle améliore aussi les perspectives d'emploi (Cho et Tyler, 2013; Duwe et Clark, 2014), réduit les inconduites en milieu carcéral (Duwe et al., 2015; French & Gendreau, 2006; Pompoco et al., 2017) et réduit au moins modestement les taux de récidive (Bozick et al., 2018; L. M. Davis et al., 2013). Les experts-terrain appuient ces constats, mais mentionnent d'autres effets qui se regroupent autour de trois grands thèmes : le quotidien en détention, l'estime de soi et le sentiment de compétence et l'utilité en regard de la situation actuelle.

a) Effet sur le quotidien en détention

Au sujet des effets sur la détention elle-même, il y a une quasi-unanimité. La participation à une formation, quelle qu'elle soit, permet de sortir de sa cellule, de se donner une routine ou de se changer les idées. Le fait de pouvoir voir d'autres détenus est également apprécié. Plusieurs soulignent que de participer à des programmes agit comme prévention sur des comportements déviants ; cela évite de faire des actions illégales, favorise la diminution ou l'arrêt de la consommation, aide à se « tenir tranquille ». Enfin, la rémunération offerte pour la participation aux programmes d'éducation contribue à améliorer les conditions de détention.

b) Estime de soi et sentiment de compétence

Plusieurs notent un effet positif sur leur estime de soi et leur sentiment de compétence. Ils ont appris à persévérer malgré les difficultés et ils en retirent beaucoup de fierté. Le fait de réaliser qu'ils sont capables de réussir, alors qu'ils n'avaient jamais réussi auparavant, a apporté un sentiment de compétence qui les a poussés à poursuivre leur cheminement. Le changement de statut de détenu à étudiant joue aussi favorablement sur l'estime de soi. Enfin, pour certains, la participation à des programmes d'éducation a permis une meilleure connaissance de soi, par le biais de l'encadrement des professeurs notamment.

c) Utilité en regard de la situation actuelle : contribution à la réinsertion

Plusieurs experts-terrain abordent les effets positifs de l'éducation en prison, après la détention terminée. Grâce aux programmes suivis, certains ont pu poursuivre leur formation. La possibilité d'ajouter des éléments au CV est aussi soulevée comme étant positive. On nomme aussi le fait d'accéder à un emploi grâce aux formations en prison comme facteur qui permet d'éviter de se tourner vers des activités criminelles. Ces réflexions trouvent un écho dans la littérature sur l'éducation en prison qui montre que les programmes de réhabilitation, notamment les programmes d'éducation et de formation professionnelle (*vocational training*), ont un impact significatif sur l'employabilité et la récidive (Bozick et al., 2018; L. M. Davis et al., 2013; Wilson et al., 2000, p. 200).

À cet égard, le soutien d'un professionnel à l'extérieur de la prison semble très important. Les experts-terrain qui poursuivaient leur formation à l'extérieur ont tous souligné l'importance de l'accompagnement et de l'encadrement des agents de probation ou des partenaires éducatifs. Certains s'indignent d'ailleurs que ce type de service ne soit pas offert à toutes les personnes qui sortent de prison.

1.5 Suggestions pour améliorer l'offre et la dispensation des programmes d'éducation en prison

Les personnes rencontrées regorgent de propositions pour améliorer les programmes d'éducation en prison. Pour améliorer l'accès et à l'offre des programmes, ils recommandent une évaluation efficace des besoins éducatifs au début de la sentence, un accès priorisé et une offre bonifiée de formations qualifiantes, menant à un emploi. En ce qui concerne les conditions de formation, le soutien psychosocial devrait être plus présent pour les participants et l'ajout d'un local dans les secteurs pour pouvoir étudier et faire ses devoirs est également souhaité. Les experts-terrain proposent également d'assurer la continuité de la formation lors des transferts et d'offrir aux prévenus la possibilité de participer aux formations. Enfin à la sortie, il est souhaitable selon eux d'assurer un suivi, de créer des ponts vers des formations extérieures et de faire des ententes avec des entreprises afin de favoriser l'insertion en emploi.

Apport du choix méthodologique de s'adjoindre des personnes ayant déjà passé à travers cette expérience

Bien que partiellement représentatif des multiples expériences de participation d'éducation en prison, cette première phase d'entretiens s'inscrit dans une démarche méthodologique fort pertinente et nous permet une réflexion sommaire sur leur apport. Premièrement, recueillir le

témoignage des experts-terrain nous a résolument permis d'accroître la connaissance de notre objet de recherche. En nous appuyant sur leurs connaissances, leur expérience et leur regard réflexif, nous appréhenderons mieux la réalité vécue par nos futurs répondants, assurant une meilleure préparation pour la réalisation de terrains, abordant des sujets sensibles. Ensuite, ces rencontres nous ont permis d'appuyer plusieurs éléments de la littérature, nous permettant de penser que les indicateurs que nous utiliserons lors l'analyse sont adéquats.

Sur le plan pratique, nous constatons aussi des effets positifs sur notre préparation pour le terrain. En effet, lors d'une démarche qualitative, il est crucial de créer rapidement un lien de confiance lors des entretiens. La spécificité de la population avec qui nous désirons discuter — des personnes marginalisées qui sont privées de liberté — fait en sorte que ce lien de confiance est d'autant plus important. La rétroaction des experts-terrain concernant notre approche nous a permis de valider celle-ci et de connaître les attitudes d'écoute et de bienveillance à promouvoir lors du recrutement des participants et durant les entretiens, soulignant l'importance de les considérer comme des étudiants plutôt que des détenus. Il est aussi primordial de valoriser leur participation et de refléter aux participants que leurs propos pourront servir à améliorer les choses.

Ensuite, ces rencontres furent d'une grande utilité pour réaliser notre schéma d'entretien, facilitant la sélection des thèmes et précisant leur niveau de pertinence. Le fait que six experts-terrain aient également commenté la première version du schéma d'entretien que nous utiliserons nous a permis de l'améliorer.

Ces entretiens ont également mis en évidence certains défis de représentativité et de recrutement auxquels nous serons confrontés lors des entretiens semi-dirigés. Nous avons par exemple constaté que les experts ne distinguent pas les programmes d'éducation des programmes correctionnels, ni l'expérience des programmes d'éducation au fédéral de l'expérience vécue au provincial. De plus, il sera très important de réussir à recruter des participants pour qui la participation à des programmes n'est pas positive.

Un autre aspect qu'a révélé les rencontres avec les experts-terrain, et qui sera fort utile lors des entretiens, est le fait que les intervieweurs seront confrontés à des récits de vie difficiles et émouvants. Les témoignages des personnes rencontrées montrent des parcours de résilience et de grande détermination pour surmonter les multiples obstacles liés, d'une part, à un passé

difficile, souvent marqué par des difficultés scolaires et des comportements criminels, et liés, d'autre part, à leur nouveau statut de prisonnier et d'ex-prisonnier. Cela ne laisse personne indifférent et les intervieweurs devront savoir faire preuve d'empathie, en acceptant de se laisser toucher par certains récits, tout en gardant une nécessaire distance professionnelle pour rester objectifs.

Enfin, plusieurs experts-terrain nous ont mentionné retirer un sentiment de fierté en participant à un projet de recherche qui vise à améliorer les programmes d'éducation offerts dans les établissements de détention provinciaux. Plusieurs se sont dits touchés par la démarche de recueillir le point de vue de personnes directement concernées par notre recherche, mais souvent exclues des études. En ce sens, cette approche méthodologique peut contribuer à leur redonner du pouvoir et ainsi à favoriser encore plus la réinsertion. Au terme de la première phase du projet, nous voilà fin prêts pour réaliser la phase de collecte de données, lorsque les programmes d'éducation en prison reprendront plus systématiquement.

Annexe XII Affiche scientifique présentée à l'ACFAS (2022)



Collaborer avec des personnes ex-détenues: un soutien précieux pour une recherche sur l'éducation en prison

Lyne Bisson et Frédérick Armstrong

Cégep Marie-Victorin – Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison

Colloque de l'ARC dans le cadre du 89^e Congrès de l'ACFAS, en ligne, 9 mai 2022

1. Résumé

Huit personnes ex-détenues participent à notre recherche qualitative sur le sens et les effets de l'éducation en prison en tant qu'experts et expertes « du terrain ». Le projet n'est pas terminé, mais on constate déjà les effets bénéfiques de ces échanges tant sur le plan méthodologique et épistémique qu'en termes d'empowerment pour les personnes expertes-terrain.

4. Résultats préliminaires

- Les personnes « expertes terrain » ont accepté de participer au projet pour contribuer à l'amélioration des conditions de détention, améliorer l'offre d'éducation et faire avancer les connaissances.
- Les rencontres offrent un point de vue inédit sur l'objet d'étude.

Apports de cette collaboration

- Compréhension accrue de la réalité des sujets de l'étude
- Confirmation des attitudes à adopter avec une population privée de liberté et habitée aux « interrogatoires » : écoute active et bienveillante, considération comme apprenantes et non comme détenues, valorisation de la valeur de leur contribution au projet
- Bénéfice du processus de recrutement
- Amélioration de schémas d'entretien
- Préparation de l'équipe à recevoir des récits de vie difficiles
- Corroboration de plusieurs éléments présents dans la littérature
- Clarification des thèmes pour l'analyse des données
- Identification de défis potentiels
 - Mélange des personnes détenues à notre égard
 - Confusion entre les programmes d'éducation et le programme correctionnel
 - Absence de distinction claire entre l'expérience fédérale et provinciale

Limites et sous-potentiels

La méthode de sélection induit deux biais :

- La majorité des personnes qui ont accepté de participer désiraient partager leurs réussites et l'impact positif de l'éducation en prison sur leur parcours à elles. Bref, il peut y avoir un biais de sélection
- Recrutement plus difficile des personnes pour qui l'expérience a été plus négative ou moins significative

Limites :

- Le terme « expert terrain » pourrait paraître exagéré, mais nous assumons son caractère politique et normatif
- Maintenir le contact pour les prochaines étapes sera difficile

5. Conclusion

La collaboration avec des personnes qui ont une connaissance expérientielle d'un objet d'étude est judicieuse tant pour les chercheurs que pour les expertes terrain.

L'équipe de recherche bénéficie du savoir des « experts et expertes » dans l'utilisation de ses outils de collecte et d'analyse. Les experts et les expertes retiennent, quant à elles, un sentiment de fierté et apprennent qu'en leur donant du pouvoir en participant à l'amélioration des services d'éducation en prison. Ces personnes ont aussi insisté pour que la voix des personnes incarcérées soient entendues.

Nous croyons que cette démarche pourrait être pertinente dans d'autres contextes, particulièrement avec des populations marginalisées ou vulnérables. La recherche elle-même s'en trouve enrichie, ainsi même que la voix de populations trop souvent ignorées seraient reconnue et valorisée.

2. Contexte

- Recherche qualitative sur le sens et les effets de la participation à des programmes d'éducation en prison tels que perçus par les personnes apprenantes incarcérées
- Innovation sociale: en collaboration avec des partenaires
- Cinq (5) prisons provinciales et 40 entretiens
- En cours de réalisation – fin prévue 2023

3. Explication de la démarche

Principe: Le savoir expérientiel de ces personnes constitue une source de connaissance importante pour l'équipe de recherche. Cette méthode de recherche met la démarche de personnes marginalisées au cœur du projet en valorisant leur expérience.

- Recrutement de 8 personnes de divers profils à l'aide d'organismes partenaires
- Des « expertes terrain » : une démarche d'empowerment et de reconnaissance de la diversité des connaissances
- Quatre (4) rencontres individuelles tout au long du projet



6. Remerciements et contact

Nous tenons à remercier les personnes expertes-terrain, les organismes qui nous ont aidé à les recruter, le CRHISQ et l'ARC.

lyne.bisson@collegevm.qc.ca
frederick.armstrong@collegevm.qc.ca
<https://www.cvm-educare.com/>