

Université de Montréal

## **L'expérience de l'éducation en détention**

Par

Marc-Olivier Damphousse

École de criminologie

Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de  
l'obtention du grade de Maître ès Sciences (M.Sc.) en criminologie

Février 2021

© Marc-Olivier Damphousse, 2021

Université de Montréal

Faculté des Sciences Sociales, École de criminologie

*Ce mémoire intitulé*

**L'expérience de l'éducation en détention**

*Présenté par*

**Marc-Olivier Damphousse**

*A été évalué par un jury composé des personnes suivantes*

**Marion Vacheret**

Directrice de recherche

**Frédéric Ouellet**

Membre du jury

**Frédéric Armstrong**

Membre du jury

## **RESUME**

Présentement, au Canada, environ 75% des délinquants admis dans des établissements correctionnels fédéraux n'ont pas atteint leur cinquième secondaire ou l'équivalent (SCC, 2015). Il semble que suivre un programme d'éducation en détention permette d'éviter la récidive chez un grand nombre de détenus. Très peu d'études se penchent sur ce que ces personnes vivent pendant le suivi de tels programmes. C'est-à-dire, comment composent-ils avec un environnement tel que la prison pour étudier et à quel point doivent-ils travailler fort compte tenu de certaines difficultés dans le contexte carcéral. Ce mémoire propose donc de comprendre l'expérience de l'éducation d'ex-détenus fédéraux canadiens et de faire ressortir le regard qu'ils posent sur celle-ci. Dans le but d'atteindre nos objectifs, nous nous sommes intéressés au vécu de onze hommes ayant purgé une peine fédérale canadienne et ayant suivi un programme d'éducation durant leur incarcération. C'est par l'entremise d'entrevues semi-dirigées que nous avons pu mettre en lumière le fait que le suivi d'un programme d'éducation en détention ne se faisait pas sans difficulté d'ordre personnel, psychologique ou institutionnel. Nous verrons que cette expérience est vécue de manière différente selon les motivations à se prêter à l'exercice de l'éducation en détention, et qu'elle permet d'offrir à ces personnes des avantages sous plusieurs aspects. Ces bénéfices se font ressentir tant en détention qu'au retour dans la communauté.

**Mots-clés** : éducation en détention, réinsertion sociale, ex-détenus fédéraux, difficultés d'apprentissage

## **ABSTRACT**

Nowadays in Canada, approximately 75% of the offenders admitted in federal correctional facilities have not reached the 11th grade or its equivalent (SCC, 2015). Following an education program while in detention seems to contribute to the prevention of crime recidivism for a great number of inmates. Very few studies focus on the experience of inmates while following these programs. Thus, this study aims to understand the education experiences of Canadian federal ex-inmates and to expose their perspective on said education. To achieve our objectives, we explored the experiences of eleven men who served a Canadian federal sentence and who followed an education program during their incarceration. By conducting semi-directed interviews, we could shed light on the fact that following an education program as an inmate was not done without personal, psychological and institutional difficulties. We shall see that this educational experience is lived differently according to the motivation to participate. We shall also see that it offers its participants advantages through many forms. These advantages can be felt both during incarceration and upon return to the community.

**Key-words** : education while in detention, social reinsertion, federal ex-inmates, learning difficulties

## **RESUMEN**

Actualmente en Canadá, hay aproximadamente 75% de los delincuentes admitidos en las instituciones correccionales federales que tienen su diploma de quinto grado de secundaria o el equivalente. Ofrecer un programa de educación en detención permite evitar la reincidencia de un gran número de reclusos. Pocos estudios investigan sobre lo que viven los reclusos durante estos programas. Esta tesis ofrece una mejor comprensión de la experiencia de educación de los ex-convictos federales canadienses y permite conocer sus apreciaciones de los programas. Para alcanzar nuestros objetivos, nos hemos centrado sobre la realidad de once hombres que han cumplido una sentencia federal canadiense y que han seguido un programa de educación durante su encarcelamiento. Con entrevistas, en parte dirigidas, podemos destacar que los que hacen un programa de educación durante la detención pueden vivir dificultades personales, psicológicas e institucionales. Veremos que esta experiencia se vive de manera distinta según las motivaciones en relación con la educación en detención. También, esta tesis de maestría expone todos los beneficios que la experiencia de educación en prisión puede darle a los delincuentes. Estos beneficios son provechosos tanto durante la detención que al regresar a la comunidad.

**Palabras Clave** : educación en detención, reinserción social, ex-convictos federales, dificultades de aprendizaje

# TABLE DES MATIERES

<b>RESUME</b> .....	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>5</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>6</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>8</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS</b> .....	<b>9</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>10</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>12</b>
<b>CHAPITRE 1: ETAT ACTUEL DES CONNAISSANCES</b> .....	<b>15</b>
<b>1.1 Les motifs justifiant l'éducation en détention</b> .....	<b>15</b>
1.1.1 Diminution de la récidive .....	15
1.1.2 Les effets en détention .....	19
1.1.3 Bénéfices économiques.....	20
1.1.4 Bénéfices sur le plan personnel .....	21
<b>1.2 Motivations à se soumettre à des formations en prison</b> .....	<b>22</b>
1.2.1 Motivés à changer : la vie après la détention.....	23
1.2.2 Améliorer son quotidien en détention.....	26
<b>1.3 Contraintes liés à la mise en œuvre des programmes d'éducation en détention</b> .....	<b>28</b>
1.3.1 Contraintes organisationnelles.....	28
1.3.2 Contraintes personnelles/profil de la population .....	29
1.3.3 Rôle des enseignants.....	34
<b>1.4 Problématique</b> .....	<b>35</b>
<b>1.5 Objectifs de recherche</b> .....	<b>37</b>
<b>CHAPITRE 2: METHODOLOGIE</b> .....	<b>38</b>
<b>2.1 Cadre théorique de l'étude</b> .....	<b>38</b>
2.1.1 La construction sociale de la réalité.....	38
2.1.2 La responsabilisation .....	40
<b>2.2 Approche méthodologique privilégiée</b> .....	<b>42</b>

2.2.1 L'approche qualitative .....	42
2.2.2 L'entretien de type qualitatif.....	43
2.2.3 Échantillonnage .....	44
2.2.4 Profil des répondants .....	46
<b>2.3 Démarche méthodologique et analytique .....</b>	<b>47</b>
2.3.1 Stratégie de recrutement et prise de contact .....	47
2.3.2 Déroulement des entrevues .....	49
2.3.3 Analyse des données .....	50
<b>2.4 Forces et limites de l'étude .....</b>	<b>54</b>
2.4.1 Limites de l'étude .....	54
2.4.2 Forces de l'étude .....	55
<b>CHAPITRE 3: L'EDUCATION, OPPORTUNITE ET BOUEE DE SAUVETAGE .....</b>	<b>57</b>
<b>3.1 Apports de l'école .....</b>	<b>57</b>
3.1.1 Changements sur le plan personnel .....	58
3.1.2 Changements dans le quotidien carcéral.....	62
3.1.3 Espoir d'un meilleur avenir .....	64
<b>3.2 Exigences de l'école.....</b>	<b>69</b>
3.2.1 De la motivation, de l'implication : une question de volonté.....	69
3.2.2 De la persévérance, dépasser ses difficultés personnelles .....	71
3.2.3 Du support et du soutien .....	76
<b>3.3 Raisons d'aller à l'école en détention .....</b>	<b>77</b>
3.3.1 Le désir d'apprendre .....	77
3.3.2 Contrer la solitude par l'apprentissage .....	78
3.3.3 Vouloir être un modèle .....	80
<b>3.4 Conclusion .....</b>	<b>81</b>
<b>CHAPITRE 4: DISCUSSION .....</b>	<b>82</b>
<b>4.1 L'école comme outil de transformation .....</b>	<b>82</b>
4.1.1 Population vulnérable et étiquetée.....	82
4.1.2 L'éducation en détention et l'étiquetage.....	84
<b>4.2 L'école en détention remplit sa mission de réinsertion sociale.....</b>	<b>86</b>
4.2.1 La mission de réinsertion sociale par l'éducation en détention : se sortir du milieu criminel.....	87
4.2.2 La mission de la réinsertion sociale par l'éducation en détention : servir de modèle .....	89
<b>4.3 Conclusion .....</b>	<b>90</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>91</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>94</b>

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1: Présentation de l'échantillon ..... 47

## **LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS**

**SCC** : Service correctionnel du Canada

**DC** : Directive du commissaire

**AEC** : Attestation d'études collégiales

## REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je crois que les premiers remerciements vont à tous ces hommes qui ont accepté de me faire confiance en me partageant leur histoire. Sans vous, messieurs, je n'aurais jamais été en mesure de compléter ma formation scolaire jusqu'au bout, et ce mémoire n'aurait jamais pu être publié. Je vous suis éternellement reconnaissant de m'avoir accordé ce temps précieux et de m'avoir fait part des tranches de votre vie. Nos rencontres ne m'ont pas simplement permis de rédiger ce mémoire. En effet, elles m'ont également permis d'observer un tout autre monde par le biais de vos témoignages si authentiques.

Je souhaite également remercier les directeurs et directrices ainsi que les intervenants et intervenantes des maisons de transition que j'ai visitées et qui ont facilité mes rencontres avec mes participants. Votre implication, votre patience et votre intérêt envers ma recherche ont facilité l'obtention des informations dont j'avais besoin pour faire avancer ma recherche.

Des remerciements de taille s'imposent pour ma directrice de recherche, Marion Vacheret, sans qui ce mémoire n'aurait pu être aussi précis et bien détaillé. Les mots me manquent afin de te remercier suffisamment pour ton implication et ton intérêt envers ma recherche. Tu m'as soutenu dans les bons comme dans les moins bons moments, et tu as su me prodiguer de judicieux conseils. La confiance que tu m'as accordée du début à la fin de ce projet fut inébranlable, et cela m'a permis d'améliorer ma rigueur scientifique.

Merci à ma conjointe, Rosemarie, qui a toujours été à mes côtés pour me remonter le moral. Cette épreuve que fut la maîtrise et les différents conflits d'horaire qui se sont dressés devant nous (depuis quelques années déjà) m'ont fait réaliser que tu seras toujours là pour m'aider, me remonter le moral et surtout, m'aimer de tout ton cœur. Tu étais là. Tu étais là quand j'avais besoin, sans que je n'aie à demander quoi que ce soit. Dans les moments de découragement ou de pannes d'idées, tu étais présente pour me rappeler que je ne manquais pas de jarnigoine. Je t'aime et merci infiniment.

Merci à mes amis, avec qui je pouvais m'évader et me changer les idées les fins de semaine et revenir à la tâche les idées en place.

Je tiens également à remercier ma famille. Sans vous, je n'aurais jamais eu tout le soutien

complet et approprié pour la réussite de ce mémoire. Maman, papa, Vincent et Émélie, vous m'avez tous apporté du soutien, à votre façon, et je vous en suis très reconnaissant. Merci à mes grands-parents, Yvon et Lucile, de m'avoir hébergé pour la durée de mes études à l'Université de Montréal. Je voudrais finalement remercier tout spécialement ma petite sœur, Anne-Sophie, pour tes nombreuses relectures, tes judicieuses suggestions et surtout, pour ta patience admirable.

Enfin, j'adresse des remerciements à mon jury composé de Frédéric Ouellet et Frédérick Armstrong. Merci pour les judicieux conseils que vous m'aurez apportés pour que ce mémoire puisse prendre la forme qu'il a aujourd'hui.

## INTRODUCTION

Au Canada, environ 75 % des délinquants admis dans des établissements correctionnels fédéraux n'ont pas atteint leur cinquième secondaire ou l'équivalent (SCC, 2015). Le service correctionnel du Canada (SCC) fournit des statistiques intéressantes en avançant que du nombre total de détenus décidant d'effectuer des études en détention, près de 80 % ne récidiveront pas (SCC, 2015).

L'éducation en détention fait partie intégrante de la « Loi sur le système correctionnel et la mise en liberté sous condition. » Celle-ci a pour mandat de « faciliter la réinsertion sociale des détenus en accroissant leurs niveaux d'instruction grâce à la prestation de programmes agréés » (SCC, 2017). Au Canada, chaque établissement correctionnel possède un programme d'éducation de base équivalent, soit de la première à la 12<sup>e</sup> année (SCC, 2017). Toutefois, la Directive du commissaire 720 (DC 720) prévoit trois catégories de programmes offerts dans les pénitenciers fédéraux : les « formations de base », les « programmes de formation professionnelle », ainsi que les « études postsecondaires » (SCC, 2017).

Les formations de base sont la priorité du SCC et sont offertes dans tous les établissements avec inscription continue 12 mois par année (SCC, 2017). « Ce programme est offert aux détenus dont le niveau scolaire est inférieur à la 12<sup>e</sup> année ou l'équivalent provincial » (SCC, 2017). Il est à noter qu'une minorité de détenus sont inscrits à de telles formations.

Les formations professionnelles sont les formations qui, comme leur nom l'indique, prévoient l'enseignement de métiers aux détenus. La DC 720 décrit au paragraphe 25 comme étant les programmes de formation professionnelle ceux qui faciliteront la réinsertion sociale des condamnés et la poursuite de leur formation en collectivité ainsi que leur participation à un programme (SCC, 2017).

La plomberie et l'électricité constituent les programmes de formation professionnelle les plus courants. Il est à noter que le Service correctionnel du Canada appelle maintenant ces formations sous le nom de programmes d'éducation pour adultes (SCC, 2017).

Le coût des études postsecondaires est assumé entièrement par le détenu, sauf pour quelques exceptions (SCC, 2017). Les études collégiales pour les détenus sont assurées par le Cégep Marie-Victorin qui, au Québec, divise ses activités dans trois établissements : Cowansville, le Centre fédéral de formation ainsi que Joliette. Les études peuvent s’effectuer en français et en anglais. Dans la même veine, un diplôme d’études collégiales en sciences humaines est disponible à l’établissement de Cowansville, des attestations d’études collégiales (AEC) en *Informatisation de la gestion d’une petite entreprise, Réseautique et support technique en informatique*, et en *Démarrage et gestion de son entreprise* au Centre fédéral de formation. Enfin, une AEC de spécialisation en *Bureautique* est possible à l’établissement de Joliette (Cégep Marie-Victorin, 2016).

Depuis plusieurs années déjà, beaucoup d’études tentent de démontrer l’efficacité des programmes d’éducation en détention sur la récidive ainsi que sur les bénéfices économiques engendrés par le suivi de tels programmes. La plupart de celles-ci arrivent aux mêmes constats : le taux de récidive peut être grandement réduit grâce à l’éducation en détention et l’impact positif au point de vue économique peut s’en faire sentir, notamment grâce au fait que le détenu participera aux activités économiques de la société.

La recherche de ce mémoire se penche donc sur le sujet pour tenter de combler les lacunes de la littérature en lien avec la recension de l’expérience de l’éducation en détention d’ex-détenus fédéraux canadiens. C’est par l’entremise de onze entrevues semi-dirigées réalisées avec des hommes ayant été libérés de prison que nous proposons de mettre de l’avant le vécu de chacun et de faire ressortir le regard qu’ils posent sur l’expérience qu’ils ont vécue.

Le mémoire sera divisé en quatre chapitres. Le premier chapitre présente les différentes contributions à plusieurs niveaux de plusieurs chercheurs sur le sujet de l’éducation en détention. Il comprend ainsi les enjeux économiques liés à l’implantation de programmes ainsi que les nombreux impacts que ces derniers peuvent avoir sous différentes perspectives. Le chapitre se conclut par la présentation de la problématique de recherche ainsi que par l’énoncé des objectifs.

Le deuxième chapitre a pour visée de présenter la méthodologie utilisée pour répondre à nos objectifs présentés au premier chapitre. Il a aussi pour but de mettre en relief les stratégies utilisées pour le recrutement, le terrain de la recherche, la population à l’étude ainsi que le

déroulement de notre collecte de données.

Le chapitre trois dévoile la présentation de nos analyses. Ce chapitre met en valeur les apports de l'éducation en détention, les motivations à suivre un programme d'éducation en détention et les difficultés rencontrées dans le contexte carcéral. Plus précisément, le chapitre trois tente de faire ressortir le sens que les participants donnent à leur expérience de l'éducation en détention.

Le chapitre quatre est consacré à l'analyse et à l'ancrage dans la théorie des résultats obtenus au chapitre précédent. Le chapitre permet d'explorer les différences au travers des diverses entrevues, et tente d'expliquer certaines raisons qui sont à la source de cette diversité d'expériences.

## **CHAPITRE 1: ETAT ACTUEL DES CONNAISSANCES**

Aborder la question de l'éducation en détention nécessite de recueillir des savoirs multidisciplinaires sur toutes les réalités entourant l'apprentissage, et bien sûr sur le milieu carcéral. Cela nécessite également de faire le point sur les savoirs portant sur les programmes d'éducation en détention, et finalement de recueillir le point de vue des détenus sur ceux-ci. En ce sens, le premier chapitre sera séparé en trois grandes parties. La première partie aborde les bénéfices associés à l'éducation en détention. La deuxième présente les motivations invoquées par les détenus pour suivre un programme d'éducation en détention. Enfin, la troisième section met en lumière les contraintes liés à la mise en œuvre des programmes d'éducation en prison.

### **1.1 LES MOTIFS JUSTIFIANTS L'EDUCATION EN DETENTION**

Nous avons regroupé la littérature sur les questions de l'éducation en prison autour de trois dimensions : les effets de celle-ci sur la récidive, son impact sur le comportement institutionnel des personnes incarcérées, ses avantages économiques et enfin ses bienfaits sur les condamnés.

#### **1.1.1 Diminution de la récidive**

Plusieurs études montrent que l'éducation en détention influencerait les taux de récidive. Dans les années 1990, O'Neil a utilisé des données quantitatives et qualitatives de première main pour saisir l'impact de l'éducation sur la récidive. En effet, l'auteur a utilisé des questionnaires servant à regrouper d'abord et avant tout les détenus selon leur niveau d'éducation. Ensuite, ces questionnaires servaient à connaître le taux de réussite des cours associé au taux de récidive du délinquant. En d'autres termes, il s'agissait de tenter d'illustrer que le taux de récidive était moindre chez les délinquants ayant suivi un programme d'éducation en détention. L'État de l'Alabama a été choisi pour l'étude puisqu'il était reconnu pour son nombre grim pant de programmes d'éducation postsecondaire en détention, une avancée importante à l'époque (O'Neil, 1990, p.28). L'échantillon a été créé à partir d'un groupe de 3445 détenus ayant été libérés en 1983 en Alabama. De ce nombre, 258 participants (et non-participants) ont été sélectionnés au hasard sur la base de leur éligibilité à participer à un programme correctionnel d'études postsecondaires, l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'un « General Educational Diploma » (O'Neil, 1990, p.28). Dans cette recherche, Marian O'Neil montre à la

fois qu'il y a des changements de comportements dans l'institution ainsi qu'une chute du taux de récidive (O'Neill, 1990).

De leur côté, Wilson, Gallagher et Mackenzie (2000) dans une méta-analyse de 33 études sur des situations de récidive à partir de 33 études. Ils ont trouvé que les participants ayant suivi un programme d'éducation en détention étaient moins enclins à la récidive (Wilson & al., 2000).

Dans une méta-analyse sur la probabilité des ex-détenus à retourner en détention après avoir suivi un programme d'éducation en détention, Vacca (2004) confirme ces conclusions en montrant que seulement 26,4 % des détenus ayant suivi un programme d'éducation en détention finissent par retourner en prison comparativement à 44,6 % pour ceux n'ayant pas suivi un programme d'éducation quelconque (Vacca, 2004, p. 298).

Dans une étude menée avec des détenus provenant de l'État de l'Indiana aux États-Unis et examinant les effets de l'éducation et de l'employabilité après la détention sur la récidive des participants, Lockwood & al., (2012) démontrent que le niveau d'éducation et le fait d'avoir un emploi à la sortie du pénitencier font partie des principaux facteurs permettant d'anticiper la non-récidive (Lockwood & al., 2012, p. 381-382). Ces auteurs montrent ainsi que, parmi les participants à leur étude, ceux ayant une éducation collégiale au moment de leur sortie de prison étaient moins nombreux à récidiver que ceux ayant quitté le pénitencier avec un niveau d'éducation inférieur au cinquième secondaire. Bien qu'il soit difficile de séparer le niveau d'étude de l'accès à l'emploi et de sa stabilité, cette étude semble montrer que l'éducation en détention permet aux détenus de développer un attachement à un emploi trouvé à la sortie du pénitencier, et ainsi réduire les chances de récidive.

De fait, dans son étude sur l'éducation et la récidive, Hall (2015) mentionne plus précisément que l'éducation a un effet indirect sur la récidive via l'augmentation de l'employabilité des détenus (Hall, 2015, p.24). L'éducation en détention augmenterait donc l'employabilité des détenus à leur sortie, réduisant ainsi le taux de récidive. Autrement dit, les chances de succès de la libération conditionnelle d'un détenu peuvent grandement être améliorées si un programme d'éducation a été suivi pendant la peine.

Également, une étude a été réalisée par Valerie Clark et Grant Duwe en 2007-2008 (publiée en 2014) sur les effets quant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'un diplôme d'études postsecondaires en prison sur le taux de récidive et l'employabilité après la détention. Les deux auteurs de cette recherche en sont venus à des conclusions intéressantes. L'échantillon de cette étude était composé d'ex-détenus relâchés de prison au Minnesota entre 2007 et 2008. Des questionnaires furent utilisés avec des catégories prédéterminées de types d'emplois et de programmes suivis. Les auteurs ont défini la récidive comme étant soit une ré-arrestation, une nouvelle condamnation, une réincarcération pour une nouvelle sentence ou encore une violation des conditions de la libération conditionnelle. Les auteurs en sont venus à la conclusion que les détenus ayant suivi un programme d'éducation postsecondaire lors de leur incarcération voient leurs chances augmenter quant au maintien d'un emploi et à la création d'un sentiment d'appartenance face à celui-ci. Ils éviteraient par le fait-même les probabilités de récidive (Clark & Duwe, 2014, p. 460 & 474).

Toutefois, certains auteurs nuancent les apports de l'éducation en prison quant à la chute du taux de récidive et ce, sur plusieurs aspects. Certains questionnent la définition préconçue de la récidive, critiquant son aspect présupposé dans plusieurs recherches, alors que d'autres établissent le fait que la fluctuation du taux de récidive ne peut pas être le seul indicateur de réussite ou non des programmes d'éducation en détention. Enfin certains nuancent selon le niveau d'études suivi en détention et selon l'acquisition ou non d'un diplôme.

Les études de Batiuk & al. (2005) ainsi que de Duwe & Clarke (2014) apportent une précision quant à la chute du taux de récidive apportée par le suivi de programmes d'éducation en détention. De fait, selon eux, ce ne sont pas tous les programmes d'éducation en détention qui empêchent la récidive de façon égale. L'éducation post-secondaire est liée à un taux de récidive plus bas que chez les individus ayant suivi un programme d'éducation générale. (Batiuk, Lahm, McKeever, Wilcox, & Wilcox, 2005 ; Duwe & Clarke, 2014). Hui Kim & Clark (2013) spécifient que parmi les programmes d'éducation en détention, ce sont les programmes d'études postsecondaires qui sont le plus susceptibles d'engendrer un changement positif dans la chute du taux de récidive (Hui Kim & Clark, 2013, p. 197).

Par ailleurs, Schlossman & Spillane (1995) indiquent que dans le cadre du suivi d'un programme d'études postsecondaires en détention, les probabilités de récidive sont plus faibles avec

l'obtention d'un diplôme. En effet, cela s'explique par le fait que les employeurs demandent de plus en plus de qualifications, lesquelles se justifient le plus souvent à l'aide d'un diplôme (Schlossman & Spillane, 1995, p. 39 & 46-47).

Bien que l'étude qualitative de Ellison (2017) montre qu'un tiers des ex-détenus ayant suivi un programme d'éducation en détention voit ses probabilités de récidive réduites, l'auteur mentionne qu'il est difficile de savoir si cette diminution est liée à l'éducation en détention. L'auteur observe que les ex-détenus ayant suivi un programme de scolarisation durant leur incarcération ont 24 % plus de chances de trouver un emploi que ceux ne s'étant pas impliqués (Ellison, 2017, p.125). Cet auteur mentionne qu'il n'est pas possible de savoir si l'acquisition d'un emploi après la détention est liée aux qualifications ainsi qu'aux compétences nouvellement acquises ou si c'est de façon intangible lié au dénouement positif de l'éducation elle-même (Ellison, 2017, p.124).

Gorgol & Sponsler (2011) apportent une notion importante à garder en tête dans leur méta-analyse en ce qui concerne l'instabilité de la définition de la récidive et l'utilisation de celle-ci. « À quoi correspond la récidive ? » constitue la principale question de cette recherche. La définition de la récidive que les auteurs utilisent dans leur étude est celle du U.S Bureau of Justice Statistics [BJS] 2009 à savoir que la récidive « se produit lorsqu'un ex-détenu commet un acte criminel résultant en une nouvelle arrestation, une nouvelle condamnation, ou un retour en prison dans les trois ans suivants leur libération initiale de prison. » [Traduction libre] (Gorgol & Sponslor, 2011, p.5 dans BJS (2009)). Le concept de récidive demeure, selon ces auteurs, un présumé majeur qui doit être défini alors que l'on prendrait trop souvent le concept de « récidive » pour acquis. Il faudrait, selon ces auteurs, définir celui-ci avant toute chose. Cependant, ils avancent qu'environ 70 % des ex-détenus retourneront en prison, toujours selon la définition que l'on accorde au concept de récidive (Gorgol & Sponsler, 2011, p. 17).

Austin (2017) s'est intéressé aux limites de l'impact que pouvait avoir l'éducation sur le taux de récidive. Il explique que « La méta-analyse effectuée par la corporation RAND (Davis & al., 2013) a dévoilé que la différence estimée qu'apportent les programmes d'éducation entre un groupe expérimental et un groupe de contrôle est au mieux de 13 % en prenant en compte le taux de récidive s'échelonnant sur 3 ans. » [Traduction libre] (Davis & al., 2013, p.61-63 ; Austin, 2017, p.564, 565).

Finalement, dans une étude qui recense la relation entre le taux de récidive et les études post-secondaires en prison, Chappell (2004) rappelle qu'il existe un biais de sélection dans la participation aux programmes d'éducation en détention. Ce biais se distingue par sa sélection des détenus pour suivre les programmes d'éducation en détention selon leurs chances de réussite de réinsertion sociale. Plus précisément, les détenus aux prises avec des problèmes d'apprentissage ou ayant une étiquette en particulier ont des chances amoindries de pouvoir participer aux programmes d'éducation. La raison est que, toujours selon l'auteur, les programmes s'ouvriront à ceux nécessitant le moins d'attention et n'ayant pas de problèmes de comportement, entre autres. Par contre, lorsque celle-ci est contrôlée, le détenu qui réussit à décrocher un diplôme réduit considérablement ses chances de récidive (Chappell, 2004, p. 162).

### **1.1.2 Les effets en détention**

O'Neil (1990) précise que « l'entraînement intellectuel en détention fait en sorte que les détenus maintiennent des dossiers institutionnels "vierges" parce que ces derniers auront tendance à répondre aux situations de conflits de manière verbale plutôt que de façon physique. » [Traduction libre] (O'Neil, 1990, p.29).

Dans son étude, les détenus que Zoukis (2014) a rencontrés s'attribuent, pour la plupart, la responsabilité de leurs échecs dans le système d'éducation. Ainsi, ils voient dans les programmes d'éducation en détention une deuxième chance de s'éduquer et de démontrer qu'il n'est jamais trop tard pour se prendre en main. À ce propos, 94 % des détenus ayant participé à l'enquête de Christopher Zoukis (2014) ont indiqué que l'éducation améliore leurs habiletés intellectuelles ou manuelles selon le choix des cours offerts, et que l'éducation reçue augmente leurs chances de réussir leur sortie en libération conditionnelle (Zoukis, 2014, p. 145).

En ce qui concerne la réduction des comportements délictueux en détention, Pompoco & al. (2017) rejoignent les propos de O'Neill alors qu'ils précisent que, pour un détenu, le fait de compléter des cours d'éducation supérieure ou l'obtention du diplôme général pendant sa première année d'incarcération peut significativement réduire le taux de comportements violents (Pompoco & al., 2017, p.540). Les auteurs rajoutent en ce sens que ceux qui complètent leur programme d'éducation contribuent à leur propre sécurité, mais également à celle des agents correctionnels (Pompoco & al., 2017, p.541).

### **1.1.3 Bénéfices économiques**

Les études de Meyer (2010) et d'O'Neil (1990) nous suggèrent qu'il serait économiquement avantageux de mettre en place des programmes d'éducation postsecondaire en détention. Rappelons que l'étude de Meyer (2010) a été réalisée durant l'année scolaire 2008-2009 avec un échantillon de 38 prisons d'États, dans cinq États différents (États-Unis). Les directeurs de chacune des 38 prisons avaient le mandat de recruter au minimum 15 étudiants participant à des programmes scolaires en prison. Plus précisément, les auteurs avancent que le gouvernement peut ainsi réduire les dépenses relatives à l'enfermement puisque la mise en place de programmes d'éducation postsecondaire en détention serait à long terme moins dispendieuse qu'une approche purement répressive. En effet, ces programmes, en ancrant la responsabilisation chez le détenu tendraient à l'éloigner du milieu criminel, réduisant alors le taux de récidive et les coûts étatiques à long terme.

Dans une étude évaluant les coûts associés aux jeunes délinquants les plus à risque, Zagar & al. (2013) en sont venus à la conclusion que les dépenses associées à la prise en charge par le système pénal d'un jeune délinquant coûtent entre 400 000 \$ et 4 400 000 \$ à l'État (Zagar, 2013, p. 388). Les coûts varient selon le type d'infraction qu'a commis ou qu'est susceptible de commettre un jeune délinquant, risques établis par les outils actuariels. Cette étude réalisée au Minnesota cherche principalement à représenter les coûts découlant des délits perpétrés par de jeunes contrevenants en les comparant à une prise en charge par le système scolaire et les coûts qui y sont associés. Sur une période de quatre ans, Zagar arrive à la conclusion que l'État pourrait sauver jusqu'à 297 millions de dollars par des mesures de prévention de la délinquance avant une condamnation à une peine fédérale (Zagar & al., 2013, p.389).

Dans une étude sur les impacts de la lutte contre l'incarcération de masse, Orrick & Vieraitis (2014) ont décrit les alternatives aux dépenses budgétaires associées au service correctionnel de l'État du Texas. Les données utilisées dans cette étude correspondent au nombre de détenus dans le système pénitentiaire du Texas le 30 juin 2009. Les auteurs mentionnent que « [certains] États ont déjà entrepris des efforts pour réduire les dépenses correctionnelles, tout en renforçant la sécurité publique. Par exemple, au lieu de construire davantage de prisons, la législature du Texas a réinvesti les économies réalisées dans des stratégies de réduction de la récidive parmi les libérés conditionnels et les probationnaires. » [Traduction libre] (Orrick & Vieraitis, 2014, p. 403).

Autrement dit, des économies importantes auraient été réalisées grâce à la création de programmes d'éducation, entre autres. Ces chercheurs mettent de l'avant la pertinence de la création de ces programmes qui permettraient de réaliser des économies de plusieurs millions de dollars pour l'État.

En ce qui a trait à l'importance de donner des emplois de qualité aux ex-détenus, Austin (2001) indique dans son étude qu'à mesure qu'une multitude de délinquants seront libérés dans la société, il sera de plus en plus important de mettre en œuvre des programmes de réinsertion, dont des programmes fonctionnels d'éducation en prison et dans la société pour aider les ex-détenus à réussir leur transition dans la communauté. Au cours de la dernière décennie, les programmes de réinsertion ont suscité un regain d'intérêt, ce qui a entraîné une recrudescence de nouveaux programmes conçus pour remédier aux nombreux problèmes auxquels les détenus sont confrontés lors de leur retour au sein la société (Austin, 2001, 327 & 328).

#### **1.1.4 Bénéfices sur le plan personnel**

##### Développement d'un sentiment de confiance en soi

Selon Eikeland & al. (2009), les prisonniers qui s'engagent à suivre un programme d'éducation en détention trouveront probablement un enseignant qui pourra stimuler leur confiance en eux (Eikeland & al., 2009, p.30). De fait, pour certains auteurs, l'incarcération et le passé criminel peut engendrer une baisse de l'estime personnelle, du sentiment d'efficacité ainsi que des capacités à interagir (Evans & al., 2018, p. 259). L'étude de Luoma & al. (2007) parle de « self-stigma », s'accompagnant souvent de pensées négatives, et d'une baisse de l'estime de soi (Luoma & al., 2007).

Dans une étude de Winterfield & al. menée en 2009 sur les effets des études postsecondaires en détention concluent que ces programmes avaient un impact positif sur l'estime de soi des participants. Les exemples les plus fréquents fournis par les participants ont été le fait de savoir qu'ils pouvaient compléter quelque chose d'honorable et gratifiant ; le fait de découvrir qu'ils étaient maintenant plus intelligents qu'ils ne pensaient l'être auparavant et d'avoir retrouvé leur confiance en eux, entre autres (Winterfield & al., 2009, p.6).

Dans leur étude de 2018, Szifris & al. considèrent l'éducation comme une manière possible d'amener les détenus à une vocation légitime et positive (Szifris & al., 2018). Effectivement, en acquérant des habiletés et des qualifications dans un certain domaine d'activité, un changement identitaire pourrait se produire (Szifris & al., 2018, p.57-58). L'éducation pourrait même servir de « safe space » pour les détenus en leur offrant un endroit pour passer du temps de façon positive et ce, loin des problèmes (Szifris & al., 2018, p.57-58). Le détenu peut ainsi occuper son temps de façon positive dans un endroit sécuritaire dans le but de réorienter son avenir professionnel et personnel, et ainsi reconstruire son estime de soi.

## **1.2 MOTIVATIONS A SE SOUMETTRE A DES FORMATIONS EN PRISON**

Plusieurs études se sont intéressées aux raisons pour lesquelles certains détenus suivaient des programmes d'éducation en détention. Les motivations sont regroupées en deux types distincts : les motivations intrinsèques et les motivations extrinsèques. La motivation intrinsèque d'aller de l'avant est précisée par Perreault (2015) comme étant l'attitude du détenu à prendre sa vie et son futur en main sans que quiconque n'ait à lui imposer une décision ou à lui faire la promotion d'avantages ou de désavantages liés à un refus. Les motivations extrinsèques se définissent quant à elles par des avantages obtenus par l'éducation en détention dans le but d'acquérir des habiletés autres que pour soi. Également, certains détenus faisant part de motivations extrinsèques affirment vouloir obtenir des privilèges à plusieurs égards à la suite de leur participation aux cours.

Deci et Ryan (2000) ont développé les concepts de motivation intrinsèque et extrinsèque en 1985 pour les réviser en 2000. Ces auteurs décrivent la motivation intrinsèque comme « [...] faisant référence à la prise d'action pour le plaisir de l'activité en elle-même » ; et qualifient la motivation extrinsèque « [...] comme étant la prise d'action pour atteindre un but autre que celui de la satisfaction de faire l'activité. » (Deci & Ryan, 2000, p. 71). Depuis 1985, les auteurs ont raffiné leur modèle et affirment maintenant que chaque type de motivation est séparé en plusieurs sous-catégories en plus d'utiliser des termes plus précis. Par contre, il est important de mentionner que la nature des termes originaux ne perd pas sa pertinence. Ce qui est surtout important de souligner, est le fait que les auteurs ajoutent maintenant dans leur modèle le plus récent que la motivation intrinsèque est susceptible d'engendrer de la motivation extrinsèque en

raison notamment au contexte social immédiat et de leur environnement immédiat (Deci & Ryan, 2000, p.74).

Hughes (2016) souligne l'importance d'explorer les motivations des détenus à suivre des programmes d'éducation en détention puisque cela contribue à comprendre l'interaction entre les politiques de la prison et la façon dont l'environnement de celle-ci interagit avec les circonstances individuelles de chaque individu (Hughes, 2016, p.17). Autrement dit, l'étude des motivations nous permettrait, selon cet auteur, de comprendre à la fois pourquoi certains individus sont motivés à suivre des programmes d'éducation en détention et pourquoi certains ne le sont pas.

### **1.2.1 Motivés à changer : la vie après la détention**

L'étude de Perreault (2015) explore l'éducation dans les établissements de détention de juridiction provinciale au Québec. L'étude a été effectuée en partenariat avec le ministère de la Sécurité publique, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (Perreault, 2015). L'étude avait comme objectif premier d'explorer la littérature traitant de l'accès à l'éducation et de l'impact de l'éducation sur la réinsertion socioprofessionnelle des contrevenants et sur le climat en milieu carcéral (Perreault, 2015). La méthode de l'étude est plutôt de type quantitatif alors qu'elle tend à rendre compte de moyennes et de pourcentages relatifs aux taux de récidive ainsi qu'aux taux de participation des détenus à des programmes d'éducation formelle ou informelle.

Pour cette auteure l'intérêt des détenus à assister à une activité de formation peuvent se retrouver dans diverses motivations intrinsèques telles que : aller de l'avant, obtenir des privilèges, respecter les conditions du plan correctionnel, pour un gain financier ou encore pour socialiser avec d'autres détenus (Perreault, 2015). Parallèlement, selon cette auteure, les motivations du détenu à poursuivre ou à commencer un programme d'éducation lors de son séjour en détention peuvent être de nature extrinsèque « telles que la motivation à apprendre, pour prévoir son futur, par exemple lorsque le détenu sait pertinemment que le fait d'avoir de l'éducation lui permettra d'augmenter ses opportunités d'emploi. » (Perreault, 2015). Finalement, il peut y avoir le désir d'éviter de commettre de nouveaux crimes.

Zoukis (2014), un ancien détenu, a effectué une recherche auprès de détenus suivant des programmes d'éducation en détention. Selon lui, « la plupart des détenus regrettent d'avoir perdu leur temps lorsque l'opportunité d'apprendre était présente. Parfois, ce constat les motivera pour aller en classe lorsque celles-ci sont disponibles. » [Traduction libre] (Zoukis, 2014, p.145). Plusieurs détenus interrogés par Zoukis ont en effet mentionné au chercheur qu'ils regrettaient de ne pas être allés à l'école lorsqu'ils en ont eu la possibilité. Les détenus interrogés par Zoukis lors de son enquête soulèvent cette motivation commune pour la plupart. En effet, les détenus interrogés ont mis de l'avant que le fait de rattraper le temps perdu consiste en une motivation en soi. Zoukis précise que cette opportunité de rattraper le temps perdu lorsqu'ils étaient plus jeunes est perçue comme une deuxième chance qui se doit d'être exploitée.

L'étude de Eikeland & al. (2009) fait également état des motivations qu'ont les détenus à suivre un programme d'éducation en détention. La recherche quantitative a su démontrer que les prisonniers avaient pour principale motivation d'accéder à ces programmes pour avoir un meilleur contrôle sur leur vie après la détention (Eikeland & al., 2009, p.207). En effet, il s'agit d'une motivation que les détenus continueront d'entretenir à la fin de leur peine pendant leur futur emploi et dans leur vie en général. (Eikeland & al., 2009, p.207).

Hughes (2016) renchérit en mentionnant qu'une constance est observable chez les motivations des détenus à suivre des programmes d'éducation en détention. Cette constance serait de nature sociale, économique ou culturelle. Au niveau social, il serait question plus précisément d'acquérir des connaissances au niveau intellectuel de façon à atteindre les buts socialement valorisés. L'auteur mentionne que la majorité du temps, les détenus désireux d'acquérir un plus haut niveau de connaissances sont ceux n'étant pas allés à l'école plus jeune ou ayant quitté tôt vers le marché du travail. Hughes (2016) précise à ce sujet que la réintégration dans la société après une peine de prison sera mieux acceptée par la société si un individu incarcéré a déployé des efforts pour bénéficier de l'éducation visant à faciliter l'embauche.

Au niveau économique, il s'agirait pour le détenu d'être motivé par l'obtention d'un emploi bien rémunéré et légal. En effet, l'auteur précise que les détenus voient surtout un avantage financier associé au prestige accordé par la société en ce qui a trait à l'éducation.

Enfin, la troisième motivation la plus fréquente chez les détenus suivant un programme d'éducation lors de leur détention est la motivation associée à la culture. Hughes précise à cet effet que l'éducation en détention peut s'avérer une façon pour les détenus de s'investir de façon positive dans leur communauté à la suite de leur peine et s'éloigner des relations négatives menant à la commission de crimes. De ce fait, certains ex-détenus rapportent avoir créé des événements pour contrer la violence avec l'aide de techniques n'impliquant pas de violence. Hughes qualifie ces ex-détenus de « professeurs de la paix », après qu'ils eurent mobilisé leurs savoirs acquis grâce aux programmes d'éducation en détention pour aller aider à mettre un terme aux crimes violents. L'auteur mentionne que bien que les connaissances empiriques acquises lors du suivi d'un programme d'éducation ne puissent pas à proprement parler réduire la violence en communauté grâce au transfert de connaissances, le tempérament des ex-détenus acquis au travers cet apprentissage permet d'obtenir une notoriété, un respect et un charisme recherché (Hughes, 2016, p. 23-24).

De façon similaire à O'Neill (1990) et Corcoran (1985), Rosario & al. (2015) ont abordé le sujet des motivations des détenus en mentionnant que ces derniers s'assurent, par leur fréquentation du milieu scolaire en détention, de ne pas commettre de nouveaux délits durant leur peine. Cela s'effectue en étant d'abord et avant tout mieux formés à répondre aux situations violentes notamment de façon verbale. Cela leur permet également d'éviter de côtoyer des individus qui risquent probablement de les inciter à commettre des actes répréhensibles (Rosario & al., 2015, p. 158).

Quelques études ont indiqué que les personnes sortant de prison savent qu'elles seront éventuellement étiquetées, ce qui les encourage à suivre un programme d'éducation en détention pour briser cette étiquette. En effet, un autre type de motivation peut survenir lorsque l'on observe les gens se retrouvant avec une étiquette défavorable avec laquelle ils doivent composer quotidiennement. Cette étiquette doit alors être compensée par d'autres compétences. Aux États-Unis en particulier, le fait d'être un ancien détenu et d'être un Afro-Américain peut constituer un désavantage sur le plan de l'employabilité. Les détenus étant au fait de ce possible désavantage tentent de compenser cela par l'acquisition de compétences, par exemple via les programmes d'éducation en détention. Fitzgerald (2016) montre ainsi qu'aux États-Unis, certains détenus Afro-Américains voient dans l'éducation en détention une opportunité d'acquérir des

connaissances afin de pallier le désavantage de devoir composer avec le fait d'appartenir à une autre ethnie et d'être enfermés. Ces détenus se rendraient compte de la double étiquette venant s'apposer à leur statut après la détention en se comparant à des détenus caucasiens (Fitzgerald, 2016, p. 4). Dans cette perspective, l'étude de Karpowitz (2017) a été réalisée de 2015 à 2017 dans des prisons de sept États du nord des États-Unis dans le but de comprendre qu'elles étaient les chances d'employabilité en comparant une population incarcérée masculine et éduquée blanche à une population incarcérée masculine et éduquée afro-américaine. Il montre ainsi que certains détenus Afro-Américains affirment qu'après la détention, leurs chances de se trouver un emploi se voient grandement diminuées en raison des multiples stéréotypes présents dans la société (Karpowitz, 2017, p. 45).

### **1.2.2 Améliorer son quotidien en détention**

Dans leur étude de 1993 portant sur les raisons poussant les détenus à s'orienter vers des programmes d'éducation, Parson et Langenback ont fait ressortir le désir des détenus à contrer la solitude tout en s'éloignant de la routine désagréable générée par leur peine en détention. En effet, les détenus sont en mesure, en participant aux programmes d'éducation, de se créer une nouvelle routine ayant pour but de se décharger des aspects qu'ils jugent les plus négatifs par rapport à leur vie en détention (Parson & Langenback, 1993, p. 39-40).

L'étude de Skaalvik & al. (2003) abonde dans le même sens que celle de Parson & Langenback (1993). Ces auteurs mentionnent qu'il est possible de distinguer deux types de motivations situationnelles : la première selon laquelle les prisonniers sont motivés par l'interruption d'une situation qu'ils qualifient d'extrêmement négative, et la deuxième selon laquelle ils se concentrent sur ce qu'ils peuvent atteindre en participant à des programmes d'éducation en détention (Skaalvik & al., 2003 dans Eikland & al., 2009, p.30). De fait, les détenus de l'étude mentionnent qu'ils doivent bien occuper leur temps en détention en se créant une nouvelle routine et en se fixant continuellement de nouveaux objectifs.

Les auteurs ajoutent que même si la motivation première des détenus à suivre des programmes de scolarisation en prison est de se départir de la situation exécrable dans laquelle ils se trouvent, plusieurs prisonniers démontrent une nouvelle motivation en cours de route. En effet, cette première motivation qui est d'abord loin d'être celle idéale selon Skaalvik & al, peut tout de même se transformer avec le temps en une motivation positive alors que les détenus développent

un sentiment de fierté (Skaalvik & al., 2003 dans Eikland & al., 2009, p.30).

Manger (2013) dans une étude réalisée en Norvège sur 750 prisonniers norvégiens et basée sur des analyses factorielles et des régressions logistiques dans le but de prédire la participation et le désir de participer à des programmes d'éducation en prison en utilisant trois motivations : la « planification du futur », « la socialisation et l'évasion » ainsi que « le renforcement des compétences » abonde dans le même sens. Cet auteur affirme ainsi que « les détenus peuvent aussi être motivés par le fait de se distancer des routines désagréables et non seulement par un désir intrinsèque d'apprendre [...] » [Traduction libre] (Manger & al., 2013, p.248). Il s'agit en effet pour les détenus d'aller à l'école dans le but de se soustraire des tâches imposées ou encore de l'ennui lié au fait d'être seul dans sa cellule. Ces motivations présentent le fait que les détenus vont à l'école dans le but de se changer les idées ou encore pour interagir avec d'autres. Ces motivations étaient toutefois prédéterminées dans le questionnaire. L'étude finit par mettre en lumière que le facteur ayant le plus grand impact était celui du « renforcement des compétences » dans les analyses multivariées. L'auteur avance alors, entre autres, l'importance que devraient accorder les prisons et, par conséquent, les enseignants, de prendre le temps de comprendre les besoins spécifiques de chaque élève. L'étude révèle également l'importance que les prisons devraient accorder aux différentes raisons qu'ont les élèves de vouloir s'éduquer (Manger, 2013, p. 255).

Dans une étude de Corcoran en 1985 sur les privilèges accordés aux détenus, il a été observé que les privilèges mentionnés précédemment dans le cadre des motivations des détenus à s'instruire consistent en majeure partie en l'obtention de petites permissions qui font passer le temps en détention de manière un peu moins misérable. On note parmi ces permissions le droit d'écouter la télévision une heure supplémentaire, d'avoir une portion un peu plus grande aux repas ou encore d'obtenir quelques minutes supplémentaires lors des visites de la famille du détenu. Ces privilèges, obtenus à la suite du suivi d'un programme d'éducation en détention, sont une motivation en soi pour les raisons susmentionnées. Le fait que les détenus soient plus calmes incite les gardiens à en donner davantage. (Corcoran, 1985, p.51) Les détenus voient, selon Corcoran (1985), une opportunité d'obtenir les privilèges par l'intermédiaire des programmes d'éducation (Corcoran, 1985, p.51).

À la lumière de ces propos sur l'importance des motivations intrinsèques de l'individu incarcéré à prendre part à un programme d'éducation en détention, Sanchez (2015) souligne que les motivations intrinsèques et extrinsèques des individus incarcérés à poursuivre leur éducation ne doivent pas être séparées les unes des autres, mais bien être analysées en considérant les deux. En d'autres termes, Sanchez (2015) avance que les motivations intrinsèques et extrinsèques « travaillent » de concert pour apporter la motivation qui fait surface et que le chercheur analyse. Le travail d'analyse des motivations d'un individu ne s'arrêterait donc pas nécessairement à la motivation intrinsèque ou la motivation extrinsèque exclusivement : il s'agirait d'un continuum (Sanchez, 2015, p. 7).

### **1.3 CONTRAINTES LIES A LA MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION EN DÉTENTION**

#### **1.3.1 Contraintes organisationnelles**

Plusieurs contraintes organisationnelles liés à l'éducation en détention, ont été mises en lumière par les études, que ce soit en raison des dossiers carcéraux des individus, de questions sécuritaires, de contraintes liées aux relations entre détenus et membres du personnel, ou encore du manque de matériel pédagogique.

Une des premières contraintes évoquées est celle des conflits entre le personnel de la prison et le détenu. De fait, les relations entre membres du personnel, notamment les gardiens, et les détenus peuvent parfois mener à des conflits, lesquels nuiront à la progression du détenu dans son programme. Ainsi, un détenu qui s'adonne à suivre un programme peut se faire isoler si un conflit éclate entre celui-ci et un gardien de prison, par exemple. Maher (2004) qualifie cet exemple de « restriction of behavioral rewards » (Maher, 2004, p.89)

Dans une étude réalisée aux États-Unis dans le but d'améliorer les programmes d'éducation en détention, des détenus masculins, condamnés à une peine de prison minimale de cinq ans ont été interrogés (Stephen Meyer & al. (2010). Les entrevues semi-dirigées utilisées dans l'étude font ressortir les facteurs que les détenus considèrent comme faisant de l'interférence avec l'éducation en détention. Il y a entre autres le manque de fonds, alors que les détenus font connaître leur désir d'obtenir plus de financement pour payer leurs études, ou encore le souhait d'avoir un espace

tranquille pour étudier et un accès à du matériel pédagogique approprié, comme l'accès à Internet et à des ordinateurs (Meyer & al., 2010, p. 170). Les principaux programmes étudiés dans cette étude sont ceux relevant des sciences humaines, et leur accès se voit limité aux détenus ayant un comportement exemplaire en prison. Autrement dit, les détenus ayant un comportement problématique en dehors des classes ou ayant un dossier institutionnel comportant des infractions disciplinaires n'obtiennent pas le privilège de pouvoir étudier dans ces programmes.

La méta-analyse de Palmer (2012) sur les limitations des programmes d'éducation scolaire en détention aux États-Unis révèle que les problèmes vont au-delà des ressources matérielles et des problèmes d'expansion des programmes mentionnés plus haut. En effet, Palmer avance que les cours nécessitant normalement des stages ou tout autre placement sur le terrain ne sont pas offerts en raison du refus d'investir de l'argent pour une population à risque de perpétrer des actes délictueux (Palmer, 2012, p. 166). De plus, Palmer ajoute que les transferts interrompent les processus et contraignent les détenus à recommencer et modifier leurs démarches lorsqu'ils changent d'établissement.

Austin (2017) explique qu'en raison de la durée des séjours en détention, des problèmes reliés à la sécurité, et de la variété des besoins de niveaux d'éducation les programmes ont très peu de chance de prendre de l'expansion (Austin, 2017, p. 564-565).

### **1.3.2 Contraintes personnelles/profil de la population**

Il a été démontré que la population carcérale est fortement concernée par les problèmes de santé mentale, des problèmes d'apprentissage, et des troubles neurodéveloppementaux. Ceux-ci constituent des contraintes pour les programmes d'éducation en prison.

#### Santé psychologique

Stewart & al. (2014) indiquent que dans les institutions carcérales canadiennes, les troubles cognitifs sont très présents et s'ajoutent au défi de l'apprentissage en détention. Au Canada, « Vingt-cinq pour cent des délinquants de sexe masculin nouvellement admis présentaient des déficits cognitifs à divers degrés [...] » (Stewart, L.A., Sapers, J., Cousineau, C., Wilton, G. et August, D, 2014).

De son côté, Nadeau (2018) a rencontré, au cours d'une enquête, une directrice des programmes d'éducation en détention. Elle souligne qu'une « corrélation significative » a été observée entre ces troubles cognitifs et de faibles niveaux de scolarité, des antécédents d'instabilité professionnelle, des troubles d'apprentissage et des troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (Nadeau, 2018). La population carcérale provient en grande majorité de milieux défavorisés qui a abandonné l'école avant l'acquisition ou l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (Nadeau, 2018).

Cette même enquête de Nadeau indique qu'un des défis de l'apprentissage en détention est la difficulté en lien avec le TDAH, alors que ce dernier n'était pas un trouble cognitif connu il y a de cela quelques dizaines d'années. Ainsi, il serait difficile pour des détenus plus âgés de bien prendre conscience de ce dont il s'agit et par là difficile pour eux de demander l'aide appropriée afin d'être en mesure de réussir leur programme d'éducation. Il peut également être difficile pour certains agents correctionnels de répondre adéquatement aux besoins de cette clientèle puisqu'ils y sont peu sensibilisés. Bien que le TDAH soit le principal trouble cognitif en détention, Pascale L'Hébreux, directrice adjointe au centre d'éducation des adultes de l'établissement Archambault, renchérit en précisant que les troubles cognitifs, dont la dyslexie, ainsi que les troubles causés par l'alcoolisation fœtale sont également très présents. Parfois, certains troubles arrivent en combinaison, ce qui tend à rendre l'enseignement difficile puisque les élèves nécessitent plus d'attention et un enseignement plus personnalisé (Nadeau, 2018).

L'étude de Jane McCarthy & al. (2016), réalisée dans une prison à Londres, effectuée auprès de 378 prisonniers incarcérés entre 2012 et 2013, vient appuyer la réalité du profil de la population carcérale canadienne mise en lumière par l'article de Nadeau (2018). Parmi les 378 détenus approchés, 240 ont consenti à participer à l'étude. De ces 240 individus, 87 ont révélé avoir des problèmes neurodéveloppementaux. L'étude est essentiellement descriptive alors que le but était de fournir des éléments cruciaux au gouvernement de la nécessité de la prise en charge de ces détenus afin que ceux-ci ne soient pas affectés dans l'accès à des programmes d'éducation et dans de l'accès à l'emploi après la détention. L'auteur tente de démontrer que chaque individu en prison doit avoir accès à l'éducation, même si cela implique de restructurer les programmes pour pouvoir les adapter.

L'étude livrée en 2016 précise que les troubles neurodéveloppementaux font bel et bien partie des difficultés avec lesquelles la clientèle incarcérée doit composer. Plus précisément, les auteurs insistent sur le fait que, sur l'échantillon de prisonniers approchés, la totalité de ceux vivant avec un trouble neurodéveloppemental se trouvaient dans l'une ou plusieurs des situations suivantes : dans une situation de précarité économique, sans relation conjugale, ne détenaient pas d'emploi ou d'études avant leur incarcération, avaient quitté l'école avant l'âge de 16 ans, ou encore n'avaient pas de « General Certificate of Secondary Education » (GCSE) (McCarthy & al., 2016, p. 203). Les 87 prisonniers ayant un trouble neurodéveloppemental sur l'échantillon de 240 présentaient soit un trouble du spectre de l'autisme, soit un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, ou encore une déficience intellectuelle quelconque.

Aux troubles neurodéveloppementaux s'ajoutent les problèmes d'anxiété et de dépression avec lesquels doivent vivre quotidiennement la majorité des détenus aux prises avec un trouble neurodéveloppemental. Une étude a également été exécutée par Jenna Talbot (2008) avec 173 détenus interviewés, répartis dans 14 prisons d'Angleterre, des Pays de Galles et d'Écosse. Les entrevues étaient semi-dirigées et comportaient des questions qualitatives et quantitatives (Talbot, 2008). L'anxiété et la dépression étaient mesurées respectivement avec l'échelle de Glasgow pour mesurer l'anxiété et la dépression. Talbot a trouvé que 52 % des personnes interrogées présentant des difficultés d'apprentissage ou autres difficultés obtenaient un score plus haut que le point de référence. Ce chiffre s'élevait à 19 % dans le groupe de comparaison. L'anxiété chez les prisonniers présentant des troubles d'apprentissage ou autres difficultés était présente dans 70 % des cas, encore une fois plus haut que le point de référence (cut-off). Ce chiffre s'élevait à 25 % dans le groupe de comparaison (Talbot, 2008, p.27).

Les écrits de Talbot (2008) et McCarthy (2016) ainsi que l'article de Nadeau (2018) montrent l'importance de prendre conscience de ce phénomène contemporain que sont les troubles et difficultés d'apprentissage. Celui-ci pose entre autres des problèmes en ce qui a trait au processus de réhabilitation des détenus. Cela est attribuable à ces difficultés d'apprentissage et ces troubles cognitifs qui empêchent certains détenus d'obtenir l'aide nécessaire pour être en mesure de suivre un programme d'éducation.

Selon Munoz (2009), la majorité des personnes vivant avec un trouble ou une difficulté d'apprentissage sont victimes de stigmatisation et de discrimination et ce, de façon plus

prononcée dans le domaine de l'éducation à l'extérieur des pénitenciers (Munoz, 2009, p.13). L'auteur poursuit en ajoutant que les systèmes pénaux rendent ces personnes encore plus vulnérables. En effet, ceux-ci « négligent systématiquement de reconnaître et de comprendre leurs besoins particuliers et d'y répondre. » (Munoz, 2009, p.13). Il a un lien pertinent à effectuer entre le rapport de Munoz et l'article de Nadeau (2018) portant sur la prise de conscience de ces troubles et difficultés d'apprentissage de la population carcérale.

Selon le rapport de Munoz en 2009, « il apparaît clairement qu'un grand nombre de systèmes pénitentiaires ne sont pas conscients que certains détenus présentent des troubles de l'apprentissage et des difficultés d'apprentissage. » (Munoz, 2009, p.13). Ces derniers concerneraient entre 20 et 30 %, voire jusqu'à 52 % de la population carcérale. » (Munoz, 2009, p.13).

L'étude de Hall & Killacky (2008) sur les troubles d'apprentissage en détention aux États-Unis vient corroborer les propos de Nadeau (2018). Les deux auteurs rendent compte de la surreprésentation des cas de troubles d'apprentissage, d'illettrisme, de problèmes psychologiques ainsi que de cas d'individus provenant de milieux socio-économiques défavorisés (Hall & Killacky, 2008, p. 312 & 314).

Dans une étude réalisée en 2002 par Giordano & al. Sur les facteurs empêchant les détenus à suivre des programmes d'éducation en détention, les auteurs ont observé, parmi les raisons évoquées par les détenus, que le fait de s'éduquer en prison révélait un standard social n'étant pas accompli après un certain âge, soit celui d'avoir atteint un niveau d'éducation acceptable. Plus précisément, les auteurs révèlent que certains détenus voient l'éducation en détention comme étant une réalité insurmontable puisqu'ils ne sentent pas le support de la société pour aller s'éduquer (Giordano, & al., 2002, p. 1001-1002).

### Illettrisme

Selon l'étude de Colin & Klinger (2004), nous observons, depuis les années 1980, un délaissement de la communication orale au profit de la communication écrite (Colin & Klinger, 2004, p.37-38). En effet, de plus en plus d'établissements gouvernementaux requièrent que les demandes formulées par les occupants (détenus et employés) soient effectuées par écrit. Ceci est

le résultat de la bureaucratie qui s'accroît de décennie en décennie. Selon l'étude de Travis (2011), aux États-Unis, « la moyenne des détenus possédant un diplôme d'études secondaires est nettement inférieure à celle de la population non-incarcérée aux États-Unis. De plus, deux détenus sur cinq seraient en-deçà du niveau de littératie comparativement à une personne sur cinq dans la population en général. » [Traduction libre] (Travis, 2011, p. 3). C'est la raison pour laquelle « dans ce passage de l'oral à l'écrit, les gens ont normalement tous une chance égale de performer dans les différents programmes, sauf les personnes en situation d'illettrisme. » (Colin & Klinger, 2004, p.37-38). Cette dernière risque fortement d'empêcher ou encore de décourager un détenu à suivre un programme d'éducation en détention étant donné la difficulté que représente le fait de remplir les nombreux documents requis.

De surcroît, les détenus désavantagés sur le plan des connaissances acquises dans la vie scolaire sont plus enclins à persister à accéder aux programmes d'éducation en détention que ceux ayant un niveau d'éducation supérieur avant la détention (Rosario & al., 2015, p. 163). De fait, ils ont tendance à se rendre compte de l'importance d'accéder à ce type de programmes pour leur vie après la détention.

### Difficultés linguistiques

Outre les problèmes d'illettrisme, la question de la langue parlée peut constituer un réel obstacle pour les détenus. Ainsi, L'étude de Toiviainen (2019) portant sur la fragilité des personnes n'ayant pas de connaissance de la culture et de la langue locale fait état de plusieurs difficultés rencontrées par les détenus inscrits à un programme d'éducation dans les prisons scandinaves. Parmi ces embûches, il mentionne le manque de connaissance de la langue locale. Selon l'étude, la proportion de détenus parlant une langue étrangère ou provenant d'une culture étrangère augmente dans les prisons. En ce sens, l'auteur mentionne que les possibilités d'apprendre sont de plus en plus restreintes par le manque de connaissance de la culture et de la langue locale, notamment (Toiviainen, 2019, p. 52). Même son de cloche pour certains peuples autochtones du Canada tels les Inuits, dont pour beaucoup la première langue est l'inuktitut. Pour cette raison, la langue est une barrière très difficile à surmonter. Certains agents de libération conditionnelle déplorent la situation alors qu'ils mentionnent que « [l]es procédures judiciaires se déroulent en français ou en anglais et [que] même si des interprètes en inuktitut sont disponibles, les documents ne sont pas traduits » (Mackinnon, 2018). Cette situation décrite dans l'article

présente le scénario d'une salle de Cour et laisse entrevoir la difficulté encore plus prononcée entre les murs d'une prison pour ces peuples.

### Difficulté liée à l'anxiété

Dans une étude portant sur les raisons pour lesquelles les détenus américains ne peuvent obtenir leur General Education Diploma (GED) lorsqu'ils sont en détention, Batchelder & al. (2018) ont découvert que les facteurs personnels du détenu, plus précisément les problèmes familiaux, affectent le plus le parcours scolaire de celui-ci. En effet, l'anxiété serait présente en raison de la combinaison des problèmes familiaux et de la situation dans laquelle le détenu se trouve, soit l'incarcération (Batchelder & al., 2018, p. 2). L'étude de Jovanic (2011) prenait l'exemple des prisons de Serbie afin d'illustrer les défis que rencontrent les détenus à connaître des succès scolaires lors de leur incarcération. L'auteur explique, au même titre que Batchelder & al., que les problèmes familiaux sont souvent en cause dans l'explication de l'anxiété chez les détenus. Il précise notamment que l'anxiété que vivent les familles face à la réalité de voir un proche incarcéré se répercute chez le détenu (Jovanic, 2011, p.80-81). Selon Batchelder & al., les familles sont parfois prises d'un sentiment de gêne d'avoir un proche en détention. Ainsi, elles ont tendance à se distancer de celui-ci, donnant parfois à voir de l'anxiété, et donc à générer une menace sur le succès dans les études. Gérer sa propre anxiété devient un défi quant à la réalisation des travaux soumis par les professeurs (Batchelder & al., 2018, p. 2).

### **1.3.3 Rôle des enseignants**

Les enseignants en milieu carcéral au Québec jouent un rôle crucial dans la réhabilitation et la responsabilisation des détenus à qui ils enseignent. Sans relever directement du système carcéral, ils doivent toutefois se soumettre à certaines règles qui peuvent parfois venir nuire à la relation de confiance entre l'aidant (le professeur) et l'élève (Milly, 2004). C'est souvent le cas lorsque le pédagogue doit porter une alarme activée lorsqu'il est en salle de classe (Lamoureux, 2009, p. 122). Cette alarme est utilisée pour prévenir les agents correctionnels en cas de situations dangereuses en salle de classe. La présence de cette alarme peut être considérée par les détenus-élèves comme un manque de confiance à leur égard. De plus, l'utilisation de cette alarme est également susceptible de créer un obstacle à l'éducation en détention en raison des interruptions qu'elle génère en classe.

Il est important de souligner à quel point certaines situations sont imprévisibles et demandent un ajustement constant comme le rappelle Durocher (2018). En effet, plusieurs contraintes liées aux ressources matérielles limitées ainsi qu'à la lenteur organisationnelle et bureaucratique viennent ajouter une responsabilité pour les enseignants en milieu carcéral (Durocher, 2018, p. 66).

Les enseignants en détention doivent donc composer avec une double difficulté : celle de tenter de garder le rôle de confiance dans la relation d'aide ainsi que de trouver un moyen de s'ajuster aux imprévus qui surviennent dans le milieu carcéral.

#### **1.4 PROBLEMATIQUE**

La littérature que nous venons de présenter montre que de nombreuses études se sont questionnées sur les programmes d'éducation en prison. Plusieurs ont montré que l'école pouvait avoir un impact sur le retour en collectivité des personnes incarcérées notamment en facilitant l'accès au marché du travail. Ce faisant, les ex-détenus développent, dans la majorité des cas, un attachement à leur emploi. Celui-ci leur permet de maintenir un rythme de vie qui s'éloigne de la criminalité (O'Neill, 1990 ; Schlossman & Spillane, 1995 ; Vacca, 2004 ; Lockwood & al. , 2012 ; Hall, 2015). Autrement dit, les auteurs mentionnent que l'éducation en détention augmente les chances d'attachement à l'emploi et donc, génère de meilleures probabilités de réussite de libération conditionnelle pour ces ex-détenus.

D'autres ont mis en lumière le fait que le suivi de programmes éducatifs en détention pouvait avoir un impact sur le quotidien carcéral. Il a été remarqué que l'éducation en détention permet aux détenus de répondre de manière verbale aux conflits rencontrés en détention (O'Neill, 1990). Les détenus acquièrent en somme une forme de maturité alors que la plupart prennent conscience de leur réalité et des raisons de leur échec dans le milieu scolaire avant leur période passée en détention (Zoukis, 2014).

Finalement, d'autres études mettent en lumière la présence de contrainte dans la mise en œuvre de programmes d'éducation. Parmi ces contraintes, il a été trouvé que des contraintes organisationnelles telles que le manque de matériel pédagogique (Palmer, 2012) ou encore les différents niveaux de sécurité des détenus désireux de participer aux programmes (Austin, 2017) pouvaient compliquer les choses. De plus, certaines contraintes liées au profil de la population

ont été soulevées. Parmi celles-ci, il a été possible de trouver que certains problèmes d'apprentissage comme le TDAH, l'illettrisme, les difficultés linguistiques étaient les principaux freins dans l'apprentissage des détenus allant à l'école en détention (Stewart & al., 2014 ; Colin & Klinger, 2004 ; Talbot, 2008 ; Munoz, 2009 ; Toiviainen, 2019).

Si on sait ainsi plusieurs choses sur l'éducation en prison, il reste que les connaissances recueillies sont de nature très descriptives et quantitatives. Ainsi, pour montrer l'apport de l'éducation en prison les auteurs nous donnent des données sur les taux de récidive, sur l'employabilité après avoir suivi ce type de programme en détention ainsi qu'une description d'observations des troubles d'apprentissages chez ces détenus-étudiants. De même toutes les questions reliées à l'impact sur le quotidien carcéral restent cantonnées à des analyses de nature quantitative et statistique ou encore descriptives.

Or, pour une question sur l'éducation en détention, les représentations que les personnes incarcérées s'en font nous semblent essentielles à approfondir. En effet, c'est à partir de celles-ci que nous pourrions mieux saisir ce qu'ils cherchent à faire en allant à l'école en détention.

De plus, lorsque l'on regarde le profil des personnes incarcérées ainsi que des obstacles mis en lumière dans la littérature, nous ne pouvons que constater que ces dernières sont généralement composées de personnes ayant quitté l'école dès 16 ans, souvent après de nombreux échecs. Nous remarquons que le profil de la population incarcérée n'est pas conciliable avec l'école au premier coup d'œil. C'est un rapport qui est particulier puisqu'il est teinté de difficultés à plusieurs niveaux. Il y a donc un paradoxe intéressant à étudier entre le profil de ces individus et l'éducation.

Il nous semble également pertinent de comprendre pourquoi ces personnes s'inscrivent dans un programme d'éducation une fois en détention alors que leur parcours dans le système scolaire était très difficile et peu attrayant pour eux avant la détention.

Finalement, la prison étant une institution privative de liberté, dont la mission première est le maintien de l'ordre interne et la protection des évasions, comment s'inscrivent les programmes d'éducation dans un tel cadre ? En ce sens, nous souhaitons découvrir comment s'inscrit la mission d'éducation dans le cadre coercitif de la prison.

Nous allons donc essayer de comprendre les raisons pour lesquelles ces personnes se sont tournées vers ces programmes alors que justement, leur parcours scolaire jusqu'à ce point, fût pour la plupart parsemé d'embûches. Nous allons aller plus loin que les données statistiques offertes par les études recensées plus haut en offrant aux participants la chance de raconter leur histoire selon les sous-objectifs décrits ci-dessous.

## **1.5 OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Notre objectif principal de recherche est de comprendre l'expérience des ex-détenus fédéraux canadiens ayant suivi un programme d'éducation lors de leur séjour en détention.

**Sous-objectif #1** : Comprendre les motivations des ex-détenus derrière leur choix de suivre un programme d'éducation en détention.

**Sous-objectif #2** : Comprendre les obstacles rencontrés par les ex-détenus lors du suivi d'un programme d'éducation en détention.

**Sous-objectif #3** : Comprendre les apports des programmes d'éducation en détention suivis par les ex-détenus, c'est-à-dire ce qu'ils en retirent.

## **CHAPITRE 2: METHODOLOGIE**

### **2.1 CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE**

Notre recherche vise à mieux comprendre l'expérience de l'éducation en détention d'ex-détenus fédéraux canadiens. Dans le précédent chapitre nous avons vu que, selon la littérature, la population carcérale est particulièrement vulnérable et vit différentes difficultés économiques, personnelles et scolaires. Selon cette littérature, l'école en détention permettrait aux ex-détenus de se créer un nouvel avenir positif et favoriserait leur réinsertion sociale.

L'objet de notre recherche vise donc à approfondir ces constats en tentant de comprendre l'expérience des ex-détenus fédéraux canadiens ayant suivi un programme d'éducation lors de leur séjour en détention. Nos analyses seront effectuées en prenant appui sur la notion de construction sociale de la réalité comme cadre théorique ainsi que sur la responsabilisation.

Les recherches qualitatives sur les apprenants en prison sont présentes. Toutefois, les objets que nous désirons étudier, soit les motivations, les obstacles et les bénéfices sont généralement étudiés de manière quantitative. Il y a très peu de recherches qualitatives sur cette question précise et c'est pour cette raison qu'une recherche qualitative est appropriée.

#### **2.1.1 La construction sociale de la réalité**

Notre approche s'inscrit en partie dans la théorie de la construction sociale de la réalité, théorie selon laquelle la réalité n'existe qu'à travers le regard que les individus portent sur elle. C'est une perspective selon laquelle chacun d'entre nous construisons notre monde à partir des représentations et des expériences que nous en avons. Nous faisons donc face à un phénomène subjectif et un phénomène différent pour chacun. Selon cette théorie, il n'existe pas une réalité, mais autant de réalités que de personnes.

Toutefois, il est important de nuancer ces propos de Berger & Luckmann (2018) puisque la réalité des personnes incarcérées ne peut être uniquement construite à partir de leurs expériences. En effet elle se construit également à partir de leurs interactions avec différentes institutions - notamment l'institution pénale et carcérale-, et différents groupes de la société – tels les représentants de l'administration carcérale ou leurs co-détenus-. Certes, chaque individu a son

rôle à jouer dans la création de sa réalité. Toutefois, chacune de ces réalités est influencée, à des degrés différents, par les facteurs extérieurs. Dans le cas d'ex-détenus, les représentations sociales des contrevenants par les employeurs potentiels ou les personnes qu'ils côtoient peuvent jouer un rôle dans leur construction sociale qu'ils se font de leur retour en collectivité.

En analysant l'expérience de l'éducation en détention, nous cherchons à comprendre les représentations que les détenus ont de l'éducation, une fois sortis de prison, afin de saisir comment ils vont construire leur réalité à partir de cette expérience.

Berger et Luckmann (2018) proposent la notion de construction sociale dans le but de comprendre le rôle de la connaissance et de l'expérience dans la construction de la réalité. Ils appréhendent la réalité sociale comme « des constructions historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs ». (Berger & Luckmann, 2018). Ainsi, selon eux, l'individu construit sa réalité grâce aux interactions avec autrui ainsi qu'avec les expériences acquises. Cette construction sociale de la réalité qui prend alors forme permet à l'individu de développer un nouvel environnement.

Pour Berger et Luckmann (2018), l'individu est en très grande partie formé par son environnement. Selon les auteurs, « l'organisme humain manifeste une immense plasticité dans sa réponse aux forces de l'environnement s'exerçant sur lui. » (Berger & Luckmann, 2018, p.197).

Dans cette perspective, les auteurs établissent deux types de socialisation dans leur concept de réalité subjective. C'est à partir de ceux-ci que les acteurs perçoivent leur monde et construisent leur réalité. D'abord, il y a la socialisation primaire et ensuite la socialisation secondaire. La première apparaît dès l'enfance alors qu'elle est peu remise en question par l'individu. L'enfant internalise un seul monde et une seule réalité, soit la sienne, sans porter attention à celle des autres. Cela est attribuable notamment au fait que la socialisation primaire prend place dans des circonstances fortement chargées en émotions entourant le contexte de la maternité et de l'amour pour l'enfant. C'est la raison pour laquelle elle est implantée aussi fermement dans la conscience par rapport à la seconde socialisation (Berger & Luckmann, 2018, p. 408-415). À ce stade, les autrui significatifs, souvent les parents de l'enfant, lui sont imposés et s'occupent de sa socialisation (Berger & Luckmann, 2018, p. 406).

« La socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de sa société » (Berger & Luckmann, 2018, p. 405-406). En termes simplifiés, la socialisation secondaire est l'étape durant laquelle un individu « se forge une identité à partir des nouveaux autrui et situations auxquelles il fera face. La socialisation secondaire est l'intériorisation de « sous-mondes » institutionnels ou basés sur des institutions » (Berger & Luckmann, 2018, p.424). La socialisation secondaire nous permet de comprendre le regard que posent les ex-détenus fédéraux canadiens sur l'éducation.

« L'humanité est variable socio-culturellement. » (Berger & Luckmann, 2018, p.198). C'est la raison pour laquelle l'humanité n'est pas un tout fixé, coulé dans le béton. L'individu se particularise en ayant une relation avec son environnement (Berger & Luckmann, 2018, p.194). Autrement dit, l'environnement de l'être humain est forgé en grande partie par plusieurs interactions avec différentes institutions et groupes sociaux. C'est ainsi que l'on peut affirmer que l'individu construit sa réalité en majeure partie en fonction de son environnement. Il est toutefois important de retenir que la notion d'invisibilité de la structure proposée par Searle (1995) vient nuancer les propos de Berger & Luckmann. En effet, Searle (1995) propose, en résumé, que quelque chose est « réel » jusqu'à ce qu'on l'objective avec d'autres institutions et d'autres faits sociaux (Searle, 1995, p. 8-11). Certains faits sont donc construits à la suite d'interactions entre humains et institutions et c'est le cas de la réalité des ex-détenus fédéraux canadiens. La construction de leur réalité sera dépendante à la fois des efforts qu'ils mettent au quotidien dans leur réhabilitation, mais également de l'environnement et des individus qui l'accueilleront dans la société.

Notre approche s'inscrit dans ce courant de pensée. Cette théorie explique que chaque situation sociale est un construit. En ce sens, cette perspective nous est utile pour que nous puissions comprendre le contexte, l'environnement et les expériences des ex-détenus pour comprendre leur réalité et leur vécu.

### **2.1.2 La responsabilisation**

Notre perspective s'inscrit également dans la théorie de la responsabilisation. Selon celle-ci, l'individu incarcéré est chargé de se responsabiliser dans le but de faire son chemin vers la réinsertion sociale avec succès. C'est donc la raison pour laquelle le détenu déciderait de suivre un programme d'éducation en détention. La détermination au travers des difficultés, les

motivations et les apports de l'éducation sont tant de caractéristiques qui s'inscrivent dans la responsabilisation.

Bastien Quirion estime que la responsabilisation du délinquant « peut être considérée comme une manifestation particulière de la réhabilitation, puisqu'elle vise à instaurer chez le détenu des changements au niveau de sa propension au crime. » (Quirion, 2012, p. 350).

La manifestation de la responsabilisation des détenus se subdiviserait sous deux formes distinctes selon Quirion. La première rend compte du fait que le détenu est « [...] d'abord appelé à assumer une plus grande responsabilité par rapport aux comportements qui l'ont conduit dans le système pénal. » (Quirion, 2012, p. 351). La deuxième met de l'avant le fait que le détenu est « [...] invité à se responsabiliser par rapport aux stratégies mises en place pour résoudre ses difficultés personnelles. » (Quirion, 2012, p.351). La responsabilisation est alors articulée autour de la participation accrue du détenu dans ses propres démarches réhabilitatives (Quirion, 2012, p. 351).

En donnant la responsabilisation au détenu de se réhabiliter, Quirion estime que la volonté de changement chez le détenu est alors perçue comme véritable par le service correctionnel (Quirion, 2012, p.351).

En nous interrogeant sur l'expérience de l'éducation en prison, nous nous inscrivons dans la perspective de la responsabilisation. En effet, il s'agira de voir si la démarche d'implication dans les programmes d'éducation est significative d'une forme de responsabilisation pour les personnes incarcérées. En interrogeant leurs motivations à s'inscrire dans de tels programmes et en creusant leurs représentations sur l'école et ses apports, nous pourrions ainsi mieux comprendre leurs points de vue et expériences en termes de responsabilisation et, le cas échéant, de réintégration sociale. Nous serons également à même de comprendre les difficultés auxquelles ces individus font face alors qu'ils tentent de réussir leur programme d'éducation en détention.

Nous appuyons également nos analyses sur le concept d'« agency » selon lequel l'agent, qui est ici interprété par le détenu, se distingue de ses pairs par sa « volonté » (Frankfurt, 1971, p.14-15). Nous verrons que cette notion vient appuyer le fait que les détenus participent, en partie, à la construction de leur réalité. En effet, la participation à la construction de leur réalité selon la

théorie affirme que les actions intentionnelles seraient initiées par l'agent, d'où cette participation à la construction de leur réalité (Schlosser, 2015).

La construction sociale de la réalité et le concept de responsabilisation du détenu sont des théories et concepts théoriques importants pour comprendre nos données et pour atteindre nos objectifs. En effet, ces théories nous permettront d'analyser la totalité des expériences de l'éducation en détention vécues par des ex-détenus fédéraux canadiens de sexe masculin.

## **2.2 APPROCHE METHODOLOGIQUE PRIVILEGIEE**

### **2.2.1 L'approche qualitative**

Compte tenu de l'absence d'études qualitatives qui portent sur l'expérience de scolarisation d'ex-détenus fédéraux canadiens en détention, nous avons utilisé une méthodologie qualitative. Les méthodes qualitatives rendent compte des « faits humains » tels qu'ils sont décrits par le participant à la recherche, c'est-à-dire sans effet de suggestion du chercheur ou de sa grille d'analyse. À ce propos, Mucchielli (2005) explique que les techniques de recueil dans les méthodes qualitatives reposent essentiellement sur l'implication du chercheur dans le maniement de la technique qu'il utilise (Mucchielli, 2005, p. 23).

Les méthodes qualitatives reposent en majeure partie sur l'interprétation et la réflexion du chercheur face aux dires des participants de sa recherche. En effet, cette approche a pour but de rendre compte le plus fidèlement possible de la réalité et les propos des acteurs sociaux (Poupart, 1997, p. 180-189).

En ce sens, la méthodologie qualitative doit être mise en priorité pour comprendre l'expérience de l'éducation en détention d'ex-détenus fédéraux canadiens de sexe masculin.

Le fait de laisser parler nos participants permet au chercheur d'avoir accès au sens exact que ceux-ci donnent à leur éducation durant leur temps en détention. Nous octroyons ainsi la place centrale à l'acteur, c'est-à-dire que nous tentons d'intervenir le moins possible afin que l'entrevue aille dans la direction souhaitée. Nous tentons le plus possible de s'en tenir à la consigne de départ ainsi qu'à nos consignes secondaires. Cela fait en sorte que le participant parle durant la majorité du temps de l'entrevue.

## **2.2.2 L'entretien de type qualitatif**

### Justification théorique et empirique

Le vécu d'ex-détenus fédéraux canadiens a été recueilli dans notre étude à l'aide d'entretiens semi-dirigés. L'investigation menée à l'aide d'entretiens est particulièrement aidante dans le but de comprendre la vie de la personne et de saisir son environnement grâce à ses explications. Poupart (1997) mentionne que « l'entretien de type qualitatif s'imposerait parmi les « outils d'information » susceptibles d'éclairer les réalités sociales, mais surtout comme instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs » (Poupart, 1997, p. 175, 176). Il s'agit là bien évidemment de ce que nous cherchons à mettre en lumière.

En procédant avec cette démarche, il est possible de retirer des informations sur l'expérience d'ex-détenus fédéraux canadiens ayant participé à des programmes d'éducation en détention qu'il ne serait pas possible, ou très peu probable, d'obtenir par l'entremise d'une entrevue dirigée ou encore avec l'aide de questionnaires. La raison est simple : lorsque l'on procède avec les deux dernières techniques mentionnées, on obtient des résultats ayant une corrélation directe avec les questions posées, ce qui est bien entendu l'objectif. Toutefois, ces procédures ont pour effet de suggérer en quelque sorte des réponses aux participants qui n'ont pas le loisir de répondre ce qui semble important pour eux et dans l'ordre qu'ils désirent. De plus, ces techniques sont beaucoup plus contraignantes, et ont donc pour effet de restreindre le spectre de réponses possibles pour l'individu.

En nous intéressant à l'expérience d'éducation en détention d'ex-détenus fédéraux canadiens, nous sommes en mesure, grâce à l'entretien semi-directif, d'obtenir des réponses plus variées et susceptibles d'être plus représentatives des expériences vécues par ces individus. Cela fait en sorte de créer une entrevue dans laquelle chaque interviewé se sert de ses propres mots pour décrire le phénomène étudié selon ses priorités et ses préoccupations. En procédant ainsi, le participant n'est pas limité à une gamme de réponses en particulier et peut répondre selon ce qu'il juge important. Pour le chercheur, les avantages se situent dans le fait qu'il peut obtenir des réponses les plus authentiques possible lorsque vient le temps d'interroger quelqu'un sur son

expérience. En effet, le chercheur n'est donc pas un obstacle pour le participant qui tente de raconter son expérience avec le plus de détails possible.

De plus, l'entretien semi-directif s'impose lorsqu'il est question d'obtenir des informations personnelles et des thèmes plus complexes. Enfin, ce type d'entretien permet d'explorer d'autres thématiques que le chercheur n'aurait pas envisagées.

### Consignes et thèmes abordés

Plusieurs thèmes récurrents ont pu être dégagés des études traitant de l'éducation en détention. La fierté, les motivations, l'accomplissement de soi, la réinsertion sociale, la chute du taux de récidive ainsi que les changements de comportements apportés par l'éducation en détention sont tous des thèmes qui ont été abordés par les auteurs (Perreault, 2015 ; Hughes, 2016 ; O'Neill, 1990 ; Meyer, 2010 ; Corcoran, 1985). Afin d'obtenir le portrait exhaustif de l'expérience de l'éducation en détention par des ex-détenus fédéraux canadiens, nous avons décidé d'inclure quelques thèmes provenant de ces recherches. Toutefois, nous voulions absolument centrer l'entrevue sur l'expérience telle qu'elle est vécue par les ex-détenus. C'est pour cette raison que la consigne de départ était la plus importante, laissant toute la place au participant.

Dans un premier temps, les participants de notre étude ont été invités à partager leur expérience de l'éducation en détention par le biais de la consigne de départ suivante : « *Ma recherche porte sur l'expérience de l'éducation en détention d'ex-détenus fédéraux canadiens. J'aimerais que vous me parliez de votre expérience d'éducation en détention de façon générale.* ».

Ensuite, nous avons décidé, au fur et à mesure que l'entrevue avançait, d'approfondir certains sous-thèmes lorsque les participants n'en faisaient pas ou peu mention. Le premier étant les apports de l'éducation en détention, le deuxième abordant les motivations à suivre un programme d'éducation en détention et le troisième se traduisant par les obstacles et difficultés rencontrés lors de la scolarisation en détention.

### **2.2.3 Échantillonnage**

L'échantillonnage en analyse qualitative se fait soit par cas uniques, soit par cas multiples. Selon la catégorisation des échantillons établie par Pires (1997), l'échantillonnage de notre étude doit se

faire par cas multiples (Pires, 1997, p. 71). En effet, nous nous intéressons à l'expérience de plusieurs participants. Plus spécifiquement, notre échantillon en est un par homogénéisation, car nous nous intéressons à un groupe de personnes qui ont été libérées de prison et qui ont suivi, pendant leur séjour en détention, un programme d'éducation. Il y a donc peu de diversité quant au milieu de provenance des participants désirés pour la constitution de notre échantillon. La diversification de notre échantillon par homogénéisation est interne puisque nous désirons décrire en profondeur l'expérience de l'éducation en détention par des ex-détenus fédéraux canadiens de sexe masculin. En effet, la diversification interne est de mise lorsque l'on désire établir un portrait global, mais « [...] seulement à l'intérieur d'un groupe restreint et homogène d'individus » (Pires, 1977, p. 65). Notre échantillon est donc homogène étant donné que chaque homme interrogé a purgé une peine de détention fédérale durant laquelle il a suivi un programme d'éducation.

La diversification externe, à l'inverse, « [...] s'applique lorsque la finalité théorique est de donner un portrait global d'une question ou de contraster un large éventail de cas variés. » (Pires, 1977, p. 64).

Dans le but de broser un portrait global de l'expérience de l'éducation en détention d'ex-détenus fédéraux canadiens, nos critères de sélection allaient comme suit : avoir été incarcéré au Canada pour une peine fédérale, avoir suivi un programme d'éducation au cours d'une peine fédérale, être de sexe masculin et finalement, ne plus être incarcéré au moment de l'entretien.

Parmi l'ensemble des personnes pouvant faire partie de notre échantillon, notre objectif visait à diversifier les types d'expérience et de représentation de l'éducation en prison. Nous avons donc tenté autant que possible d'avoir, dans notre échantillon, des personnes ayant été condamnées à des durée de sentence différentes, la longueur du temps passé en détention pouvant avoir un impact sur le regard que les détenus portent sur les programmes d'éducation. Également, nous avons tenté d'avoir des personnes d'âges différents, ceux-ci pouvant impliquer un rapport différent avec l'école et l'éducation. Étant donné que la durée de l'incarcération de chaque participant varie dépendamment du type de crime commis, nous nous sommes adonnés à rencontrer des ex-détenus avec des peines de longueurs variées ou encore avec une accumulation de peines.

#### **2.2.4 Profil des répondants**

Notre échantillon est composé de onze ex-détenus fédéraux canadiens. John, 30 ans, a servi une peine de prison fédérale de 11 ans. Antoine, 25 ans, a servi une peine de prison fédérale de quatre ans. Keven, âgé de 32 ans, a servi une peine fédérale d'un an et demi. Serge, âgé de 52 ans, a servi un an et trois mois dans un pénitencier fédéral. Robert, 53 ans, a un vécu carcéral fédéral totalisant 24 années passées en détention. Dave, 32 ans, a fait deux ans de prison fédérale. Martin, âgé de 33 ans, a fait deux ans et demi de prison, servant une peine fédérale également. Maurice, 50 ans, a servi un total de 14 ans et demi en prison fédérale. Rémi, 44 ans, a servi une peine de un an et 11 mois en institution carcérale. Fernand, âgé de 80 ans au moment de l'entrevue, a servi un total de sept ans de prison en institution carcérale. Finalement, Yves, âgé de 30 ans, a servi une peine d'un an et demi de prison fédérale.

Les hommes que nous avons rencontrés sont âgés entre 25 et 80 ans. La durée de leur peine allait de 1 an et demi pour la plus courte à 24 ans pour la plus longue. Les individus ayant un vécu carcéral plus long, donc supérieur à cinq ans, sont en moyenne plus âgés (53 ans) que les hommes ayant un vécu carcéral inférieur à cinq ans (35 ans). Neuf de nos participants nous ont révélé être entrés en prison avec un problème de toxicomanie.

Au moment de l'entrevue, tous les participants étaient en libération conditionnelle dans une maison de transition. Ils étaient sortis de prison en moyenne depuis quatre mois (un mois pour le temps le plus bref et neuf mois pour le temps le plus long).

La description de notre échantillon est présentée dans le Tableau 1. Pour des raisons évidentes de confidentialité et d'anonymisation, les noms réels des participants ne sont pas présentés dans ce mémoire.

Tableau 1: Présentation de l'échantillon

<b>Nom</b>	<b>Profil</b>	<b>Durée de l'incarcération</b>	<b>Temps écoulé depuis la sortie de prison</b>
<b>John</b>	30 ans	11 ans	t ≤ 7 mois
<b>Antoine</b>	25 ans	4 ans	t ≤ 8 mois
<b>Keven</b>	32 ans	1 an et 1/2	t ≤ 7 mois
<b>Serge</b>	52 ans	1 an et 3 mois	t ≤ 1 mois
<b>Robert</b>	53 ans	24 ans	t ≤ 3 mois
<b>Dave</b>	32 ans	2 ans	t ≤ 2 mois
<b>Martin</b>	33 ans	2 ans et 1/2	t ≤ 2 mois
<b>Maurice</b>	50 ans	14 ans et 1/2	t ≤ 4 mois
<b>Rémi</b>	44 ans	1 an et 11 mois	t ≤ 9 mois
<b>Fernand</b>	80 ans	7 ans	t ≤ 2 mois
<b>Yves</b>	30 ans	1 an et 1/2	t ≤ 1 mois

## 2.3 DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET ANALYTIQUE

### 2.3.1 Stratégie de recrutement et prise de contact

Dans le but d'entrer en contact avec des ex-détenus fédéraux canadiens de sexe masculin, nous avons fait appel à des organismes communautaires accueillant des libérés de prison.

La recherche devait donc débuter par la sélection d'organismes venant en aide à une population judiciarisée et chez qui se retrouvaient d'anciens détenus fédéraux canadiens de sexe masculin. Les organismes avec lesquels nous avons collaboré ont été des maisons de transition. Ces dernières ont pour mandat d'héberger et de surveiller une population judiciarisée relevant des

services correctionnels fédéraux et provinciaux. Certaines maisons de transition étaient constituées d'une population judiciairisée uniquement au niveau fédéral. D'autres maisons de transition se composaient d'une population mixte, c'est-à-dire des détenus ayant purgé des peines provinciales et d'autres ayant purgé des peines fédérales.

Les responsables de chaque maison de transition ont été joints par téléphone ou par courriel afin de leur présenter la recherche ainsi que ses objectifs. La première prise de contact consistait surtout à faire connaissance et à sonder l'intérêt et la disponibilité des maisons de transition ainsi qu'une brève explication de la recherche. La deuxième communication, par courrier électronique, visait à expliquer les détails de la recherche et son contexte, ses objectifs, les critères d'échantillonnage et la durée de l'entrevue. Les documents nécessaires au consentement libre et éclairé pour les participants leur étaient également présentés.

Lorsque le responsable de chaque établissement donnait son accord pour mener la recherche au sein de l'établissement, une demande lui était envoyée pour pouvoir réserver un local dans lequel se déroulerait l'entrevue.

Dans chaque maison de transition, les participants potentiels étaient informés de la recherche par une affiche ou encore par le biais d'un intervenant ou du responsable de l'endroit. Les intervenants ont été le moyen de communication le plus sollicité étant donné la proximité avec les individus et la connaissance de leur dossier. Pour ce qui est de l'affiche, elle présentait les objectifs de recherche ainsi que les implications de celle-ci pour le participant potentiel. Elle était utilisée dans le but de recruter des individus n'ayant pas été sollicités par les intervenants en premier lieu soit parce qu'ils n'étaient pas encore dans la maison de transition ou parce que les intervenants ne croyaient pas que les critères correspondaient à notre recherche.

Les personnes intéressées pouvaient transmettre leur nom et leur numéro de téléphone au chercheur par l'intervenant, de façon à ce que le chercheur les contacte directement. D'autres se contentaient d'indiquer leur intérêt à un des intervenant de la maison de transition, lequel alors organisait la rencontre avec le chercheur.

Lors de la prise de contact avec les participants au téléphone, le chercheur s'assurait que chaque critère d'admissibilité pour la recherche était clair et que chaque critère éthique était bien

compris. Les informations relatives au consentement libre et éclairé des participants ainsi que leur droit de retrait sans crainte de préjudices étaient révisés. La rencontre était ensuite fixée selon les disponibilités du participant et celles de la maison de transition étant donné que nous devions y réserver un local.

### **2.3.2 Déroulement des entrevues**

Les entrevues se sont déroulées entre le 30 juin 2019 et le 14 novembre 2019 après que nous ayons reçu le certificat d'éthique pour la recherche par le Comité d'éthique de la Faculté des arts et sciences de l'Université de Montréal. Chaque entrevue a eu lieu au sein de la maison de transition afin que la tranquillité et l'intimité nécessaires au bon déroulement de l'entrevue soient présentes. Les entrevues ont duré, en moyenne, entre quarante et cinquante minutes. La durée variait selon la richesse des propos de chaque individu. Certains individus étaient laconiques et n'élaboraient pas sur le sujet alors que d'autres étaient plus volubiles.

Afin de mettre le participant à l'aise, nous l'invitions à nous poser des questions relatives à notre parcours professionnel et scolaire de même que certaines petites questions d'introduction permettant de générer une ambiance invitante et de type « amical ». Certains interviewés tentaient d'obtenir notre approbation, mais nous avons essayé, dans la pleine mesure de nos moyens, de recentrer les propos vers le sujet de l'entretien.

Nous avons effectué la lecture et la signature du formulaire de consentement avant l'entrevue comme il était prévu. Le tout s'est bien déroulé. Certains participants ont manifesté une plus grande curiosité que d'autres par rapport à la nécessité d'un tel formulaire. Nous avons répondu à toutes leurs questions avec enthousiasme. Tous les participants ont consenti à être enregistrés pour la durée de l'entrevue. Cela permettait au chercheur d'être plus attentif aux propos de l'interviewé ainsi que de permettre de meilleures relances de même qu'une retranscription plus fidèle des propos de ses participants. Après l'entrevue, le participant était invité à remplir une fiche signalétique consignant des renseignements généraux nécessaires à la recherche. Tous ont accepté volontiers de remplir cette fiche.

Notre recrutement ne s'est pas fait sans difficultés. En effet, nous n'avons réussi à obtenir au final que 11 entrevues, car il était relativement difficile d'avoir des participants correspondant à nos

critères d'échantillonnage. En effet, peu avaient suivi des programmes d'éducation et étaient intéressés à en parler. Parmi les résidents ayant suivi des programmes en détention, beaucoup d'entre eux ont suivi un programme d'éducation menant à un métier professionnel.

### **2.3.3 Analyse des données**

#### Définition et fonctions de l'analyse thématique

« L'analyse thématique consiste [...] à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation. » (Paillé & Mucchielli, 2016, p.236).

Les fonctions principales de l'analyse thématique sont le repérage et la documentation. La première fonction a pour but de déceler les thèmes pertinents au travers du « corpus » (par exemple un verbatim) (Paillé & Mucchielli, 2016, p.236). La fonction de documentation a pour but d'effectuer des liens entre les thèmes trouvés ou encore de déceler des divergences entre les thèmes (Paillé & Mucchielli, 2016, p.236). Après cette définition et la présentation des principales fonctions de cette méthode, il nous apparaît évident que celle-ci se moule bien à notre étude étant donné que les auteurs indiquent que l'analyse thématique « n'est pas indiquée dans un corpus trop lourd ou dans le cas d'un nombre élevé de sujets. » (Paillé & Mucchielli, 2016, p.237). Ayant peu de participants avec lesquels travailler dans notre étude, adopter l'analyse thématique est donc un choix judicieux.

L'analyse thématique se voit donc être la solution de choix si l'on veut traiter un corpus avec précision. En effet, cette technique permet le regroupement de thèmes et invite le chercheur à présenter ses résultats de la manière la plus succincte possible, facilitant par la suite la vulgarisation de son analyse.

L'analyse thématique se veut également être un choix de luxe lorsque la méthodologie de la recherche est inductive ou déductive (Frith and Gleeson, 2004). Par exemple, si une méthode inductive est utilisée, la plupart des données collectées débiteront avec un contenu précis et aboutiront à des généralisations et finalement, à des théories (Alhojailan, 2012, p.41). L'analyse thématique est bien entendu une démarche très utile lorsque l'on utilise une méthodologie visant l'interprétation de données.

Bien que présentée comme étant une procédure linéaire dont on doit suivre les étapes à la lettre, cette méthode se veut être itérative et un processus réflexif (Fereday & Muir-Cochrane, 2006, p.83). Autrement dit, il y a souvent des retours en arrière ainsi que des ajouts en cours de route. Cela semble évident à première vue, mais comme nous le verrons plus loin, une des difficultés est de trouver l'information nécessaire à nos thèmes même si cette information est très implicite dans le corpus.

### Corpus lourd et stratégies

Même si notre recherche se présente à première vue comme ayant un petit corpus, cela reste quelque peu subjectif. En effet, Paillé et Mucchielli (2016) abordent la notion de corpus lourd, mais ne fournissent pas une définition précise de ce qu'ils entendent par « corpus lourd ». C'est pourquoi il est important de faire état de la stratégie la plus pertinente dans de tels cas. La réduction lexicale est la stratégie qui prime lorsque le corpus d'une recherche s'avère lourd. Les quatre étapes sont le lexique brut, le lexique réduit, le lexique lemmatisé et finalement, le lexique relié.

Le lexique brut se traduit comme étant le verbatim, ou les données « pures ». Le lexique réduit recommande quant à lui au chercheur de se concentrer sur les « mots-outils », soit les mots chargés de contenu. Il favorise un vocabulaire plus riche ainsi que la réduction des ambiguïtés. Par la suite, le lexique lemmatisé ramène chaque mot à sa racine grammaticale. À titre d'exemple, il s'agit de ramener un verbe à son infinitif ainsi que les mots au pluriel, au singulier. Finalement, le lexique relié est l'étape pendant laquelle le chercheur s'assure de ne pas avoir regroupé certaines expressions qui se ressemblent sous un même thème. Par exemple, il s'agit de ne pas comptabiliser « pomme » et « pomme de terre » sous un même thème (Ganassali, 2008, p.59).

Le but est ici de commencer la lecture des verbatim bruts et de terminer celle-ci en faisant des liens entre les différents entretiens et en regroupant sous un même thème des synonymes différents.

Sans trop nous avancer sur ce sujet, il est possible, à l'aide de l'analyse thématique et de la réduction lexicale, d'opter pour une approche faisant le pont entre le qualitatif et le quantitatif.

Certains auteurs, comme Bolden et Moscarola (2000), croient que pour arriver à offrir une analyse thématique rigoureuse, il faudrait procéder à un classement de données textuelles et à un classement de données autres. Il s'agirait, par exemple, de ne pas mettre à l'écart et surtout de mettre à profit des données comme l'âge, le genre et le degré de satisfaction (Bolden & Moscarola, 2000, p. 451-454).

Une autre stratégie est de thématiser le corpus à l'aide de tableaux afin de mieux présenter visuellement le contenu. Plus précisément, cela permet au chercheur de se concentrer sur un seul thème à la fois (Alhojailan, 2012, p.39). Bien que cette stratégie soit intéressante pour la plupart des chercheurs afin d'augmenter la facilité à visualiser les thèmes, il est pertinent de garder à l'esprit que chaque chercheur augmente sa productivité à l'aide de ses propres stratégies. Il peut donc y avoir des stratégies qui passent par la schématisation, ou encore par codification à l'aide de logiciels, chacune comportant son lot de difficultés et d'avantages.

#### Les avantages

L'analyse thématique propose plusieurs avantages. Plus explicitement toutefois, la définition d'un schème d'annotation s'avère pertinente pour faciliter des échanges de résultats entre différents modules de la chaîne de traitement. Pour les retombées applicatives, il s'avère primordial de définir un schéma d'annotation cohérent (Hernandez & Grau, 2002, p.6). L'avantage se situe ici dans l'aisance de l'auteur à circuler facilement parmi les thèmes qu'il aura décidé d'adopter. Le regroupement des informations aide également le chercheur à ne pas avoir de doublons à cause des synonymes utilisés par les gens participant à l'entrevue. Bref, il s'agit de filtres adéquats et nécessaires si utilisés rigoureusement.

#### Les défis de l'analyse thématique

Jusqu'ici, nous nous sommes penchés sur l'analyse du corpus en tenant pour acquis que l'expression composant un thème n'allait pas perturber notre recherche de propos alors qu'elle s'y rattache à l'intérieur du corpus. De fait, « il est tout à fait possible que le thème construit ne corresponde à aucune expression précise du texte. » (Fallery & Rodhain, 2007, p.11). Autrement dit, il est possible que le chercheur opte pour un thème, mais passe à côté de certaines

informations relatives à celui-ci dans le corpus puisque le verbatim traite d'une thématique quelconque sans que les mots servant à décrire le thème n'apparaissent tels quels dans le texte.

L'application de l'analyse thématique à nos données nous a permis de repérer des éléments cruciaux présents dans le discours des participants.

### Étapes de la retranscription et de l'analyse

Chaque entrevue a été intégralement retranscrite dans le but d'obtenir un verbatim et ce, par le biais de l'enregistrement audio duquel chaque participant a décidé de se soumettre de façon libre et éclairée. Chaque enregistrement audio était associé à une fiche signalétique.

La retranscription constitue la première étape de l'analyse des données collectées. Nous avons nous-mêmes transcrit les entrevues, permettant une première réflexion en superficie en vue d'une analyse plus profonde de celles-ci.

Une fois la retranscription terminée, nous avons commencé l'analyse par les entrevues que nous avons jugé comme étant les plus riches en informations, nous permettant de débiter la formation de nos thèmes d'analyse.

Nous avons formé des tableaux comportant trois colonnes. La première d'entre elles était constituée du verbatim d'entrevue, la deuxième contenait les unités narratives et la troisième constituait nos thèmes généraux.

En procédant de cette façon, nous avons réduit le texte de chaque entrevue, favorisant ainsi la formation de thèmes d'analyses plus précis. Il est également plus facile de travailler avec les unités narratives qu'avec le texte intégral lors de la création de thèmes. En effet, les unités narratives constituent l'idée générale d'un paragraphe. Visuellement, il est beaucoup plus facile de s'y référer.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'analyse thématique est un processus itératif. C'est pourquoi nous avons travaillé les thèmes à plusieurs reprises afin que ceux-ci se rapprochent le plus possible des dires de l'interviewé. Ce processus a été utilisé pour l'entièreté des entrevues. Par la suite, chaque thème et sous-thème ont été regroupés dans un arbre thématique. Ce dernier a

été utilisé pour retravailler les thèmes et sous-thèmes avec une dernière lecture approfondie et rigoureuse de chacune de nos entrevues.

Pour conclure, nous croyons que l'analyse thématique se prête parfaitement à notre sujet alors que la technique de codification des thèmes nous permet de faire référence à notre corpus plus facilement et plus rigoureusement. En effet, nous avons plus de facilité visuellement à interpréter l'information. En inscrivant dans les colonnes les différents thèmes, il sera moins ardu de produire une analyse plus approfondie des verbatim. De plus, une recherche a démontré que l'utilisation de 11 entrevues était le meilleur scénario si l'on prévoit utiliser l'analyse thématique avec des concepts plus complexes, c'est-à-dire bien définis (Ando & Al., 2014, p. 6-7).

## **2.4 FORCES ET LIMITES DE L'ETUDE**

### **2.4.1 Limites de l'étude**

Notre recherche comporte quelques limites devant être soulignées. Tout d'abord, les participants ont été interviewés en dehors de la prison, soit dans une maison de transition. On peut penser que c'est une limite, car le fait qu'un délai se soit écoulé entre leur expérience d'éducation et le moment où on les rencontre peut amener à une reconstruction de cette expérience.

Toutefois, cela permet d'avoir des propos « plus libres », c'est-à-dire dissociés d'un moment de détention qui peut être plus difficile, ou plus positif selon l'ambiance dans l'école, au moment de la rencontre. Cela permet également d'avoir une plus grande facilité d'un point de vue d'accès au terrain.

Ensuite, nous avons remarqué, en échangeant avec les participants que les renseignements concernant les critères de participation à l'étude pouvaient parfois leur avoir été mal transmis. Il est également possible que ces informations aient été mal interprétées ou encore mal comprises par les intervenants. En effet, certains participants rencontrés ont mentionné qu'ils avaient suivi des programmes d'éducation de type « métiers professionnels » tel un cours de soudure. Bien qu'un seul de nos participants ait suivi ce type de cours, celui-ci a également participé à d'autres programmes d'éducation correspondant à notre définition de l'école en détention. Toutefois, il aurait été préférable que ce critère n'entre pas en compte dans le recrutement puisque le biais créé

engendre une faille dans le portrait global de l'expérience de l'éducation en détention par des ex-détenus fédéraux canadiens.

De surcroît, nous avons constaté que chaque maison de transition dans lesquelles nous sommes allés pouvait accueillir en moyenne entre 50 et 70 résidents en libération conditionnelle. De ce nombre, en moyenne un résident sur cinq seulement avait fréquenté l'école en détention. La participation à notre recherche a, par ce fait-même, été plus difficile.

De plus on peut penser que seuls ceux qui ont considéré cette expérience comme étant positive ont accepté de participer à l'étude ou du moins, y ont vu un intérêt. Or, un participant en particulier a démontré un intérêt pour la recherche afin de partager son expérience un peu moins positive de l'éducation en détention. Le témoignage de cet homme est tout autant important puisqu'il permet de comprendre comment l'éducation en détention comme nous l'entendons dans cette recherche n'est pas nécessairement adaptée pour tous les individus.

Finalement, il aurait été intéressant de rencontrer des détenus à différents stades de leur libération conditionnelle. En effet, étant donné la contrainte de temps, la totalité des participants que nous avons rencontrés proviennent d'une maison de transition. Ce faisant, ils n'ont pas nécessairement pu transposer les connaissances acquises à l'école dans leur quotidien personnel ou professionnel. Même s'ils répondent tous aux critères d'échantillonnage mentionnés plus haut, il aurait été pertinent d'obtenir des témoignages de différentes personnes après plusieurs années de libération.

#### **2.4.2 Forces de l'étude**

Les limites de notre recherche énoncées ci-haut ne réduisent en rien l'intérêt de celle-ci pour le milieu scientifique. Notre étude fait état d'une problématique pertinente en raison de l'actuel niveau d'études des détenus dans les pénitenciers canadiens. En effet, les statistiques fédérales indiquent qu'environ 75 % des délinquants admis dans les établissements correctionnels fédéraux n'ont pas de diplôme d'études secondaires ou son équivalent (Service correctionnel du Canada, 2016). Plusieurs études pertinentes rendent compte de l'importance de l'éducation en détention en prenant appui sur une argumentation basée sur la chute du taux de récidive, sur l'amélioration de l'employabilité, la réduction des comportements criminels ou encore sur l'impact financier avantageux de ces programmes. Seules quelques études s'intéressent en partie à l'expérience de

l'éducation en détention (Eikeland & al., 2009 ; Luoma & al., 2007). De cette façon, notre étude vise à contribuer aux savoirs scientifiques sur l'expérience de l'éducation en détention telle que vécue par des ex-détenus fédéraux canadiens. Ainsi, elle propose des pistes de réflexion et des façons d'améliorer certains de ces programmes.

## **CHAPITRE 3: L'EDUCATION, OPPORTUNITE ET BOUEE DE SAUVETAGE**

Dans ce chapitre, nous abordons la pierre angulaire de notre recherche, c'est-à-dire l'expérience de l'école en détention par des ex-détenus fédéraux. Le chapitre comprend la présentation des analyses réalisées à partir des entrevues menées auprès d'ex-détenus fédéraux masculins. Il s'agit d'un chapitre divisé en 3 parties. La première partie présente les apports de l'école en détention et le sens que les ex-détenus leurs donne, c'est-à-dire, la manière dont ces apports se transposent dans leur vie. La deuxième partie couvre les exigences à la fois mental, émotionnelle et physique d'aller à l'école dans un contexte de détention. La troisième partie expose les motivations des participants d'aller à l'école en détention.

### **3.1 APPORTS DE L'ECOLE**

Il ressort de nos données que l'école en détention est source d'apports pour pratiquement tous les détenus que nous avons rencontrés. Ces apports prennent trois formes. Premièrement, il y a des apports au plan personnel qui seront développés. Deuxièmement, des apports donnant lieu à des changements dans le quotidien carcéral seront élaborés et finalement, des apports donnant lieu à donner espoir aux détenus suivant ces programmes de rêver à un meilleur avenir.

Nous verrons que trois groupes d'âges servent à effectuer l'analyse. Ces groupes d'âges ont été construits dans le but d'englober tous les participants afin que l'analyse porte sur la globalité et non sur de plus petits groupes plus disparates. Les trois groupes d'âges sont : 1. Moins de 30 ans ; 2. Entre 30 et 40 ans et 3. 40 ans et plus.

Pour ce qui est des groupes reliés aux sentences, nous avons décidé de créer deux groupes. Le premier groupe contient le temps total en détention inférieur à cinq ans (peines courtes) et le deuxième contenant des participants ayant un total d'années passées en détention supérieur à cinq ans (longues peines). Ces groupes ont été créés de cette façon dans le but de regrouper de façon plus globale les participants de notre étude.

### 3.1.1 Changements sur le plan personnel

Au niveau des changements sur le plan personnel, nos interviewés évoquent le fait que l'école leur a permis d'obtenir des acquis académiques, les aidants pour une meilleure socialisation. Aussi, la découverte de soi est un apport au niveau des changements personnels qui a été observé. Également, les participants ont indiqué avoir développé un sentiment de fierté et de valorisation. Finalement, ils ont observé le développement d'un sentiment de confiance en soi.

#### Acquis académiques pour une meilleure socialisation

Les ex-détenus fédéraux rencontrés ont indiqué que le fait de participer à un programme de scolarisation en détention leur avait permis de réaliser des acquis considérables en français notamment. Certains ont parlé d'*amélioration* de la communication orale tandis que d'autres ont mentionné avoir profité des programmes pour *acquérir* des connaissances de la langue française. Ces connaissances étaient inexistantes dû au fait qu'ils ne parlent que très peu ou encore pas du tout la langue. Ils évoquent ainsi le fait que cet apprentissage leur permet maintenant de mieux communiquer avec les autres non seulement parce qu'ils peuvent plus facilement leur écrire ou envoyer des messages textes, mais également parce qu'ils comprennent mieux la langue. Ces mêmes personnes ont caractérisé d'*essentiels* pour leur futur les progrès effectués lors de leur parcours à l'école en détention.

« [...] J'avais certaines craintes aussi, parce que moi j'ai toujours étudié à l'école anglaise. Ici à Québec j'allais à Catimovic pis à St-Vincent fait que pour moi le français la, je l'écrivais, mais je faisais beaucoup de fautes fait que j'ai... écoute j'en fais encore des fautes la parce que c'est pas ma première langue, mais j'me suis amélioré énormément dans l'écriture, je suis pas gêné d'écrire des lettres ou pour texter avec le monde la par rapport à ça t'sais fait que [...] » - Maurice, 50 ans, 14 ans et ½ de prison

« Bin ça m'a servi à particulièrement de mieux comprendre... c'est comme mieux me comprendre quand je parle parce que je pourrais dire un mot là... je sais même pas grand chose. Je l'ai entendu avant là, tu sais, mais ça veut dire quoi? Ou mieux comprendre d'autres... surtout mieux comprendre l'autre personne qui parle. Ça c'est plus important que autres choses parce que si tu me parles pis je comprends pas le mot t'sais bin je pourrai pas... je pourrai durement répondre la. » - Fernand, 80 ans, 7 ans de prison

Les personnes interrogées qui ont indiqué avoir appris quelque chose grâce à leur programme d'éducation en détention sont pour la plupart âgé de plus de 50 ans et ont servi un total d'au moins cinq ans en prison.

Exception à l'ensemble de nos données, bien que dix répondants sur 11 trouvent que l'école en détention leur a apporté quelque chose de positif dans leur vie pendant ou après leur détention, un d'entre eux a répondu qu'il ne voit aucune utilité à l'éducation qu'il a reçue pendant l'une de ses peines. En effet, celui-ci avait déjà un travail qui l'attendait à l'extérieur et ne voyait pas la nécessité de s'investir à l'école en prison. De plus, il mentionne qu'aucun cours ne lui aurait permis de s'améliorer ou de l'aider dans ce travail puisque tout est fait sur *machines spécialisées*.

« Je ne travaille pas dans la construction où est-ce que j'ai beaucoup de calculs à faire, des divisions euh, circonférence ces choses-là. Je suis dans le débosselage. Oui j'ai des mesures à prendre sauf que tout est sur ordinateur. On a des machines spécialisées pour ça pis précises, donc mathématiquement non plus, je ne voyais pas à quoi ça allait me servir. » - Dave, 32 ans, 2 ans de prison

### La découverte de soi

Nous avons vu que Hughes (2016) affirme que « les étudiants sont en mesure d'explorer les intérêts qu'ils avaient avant la détention ou encore de nouveaux intérêts développés durant leur temps en détention tout cela en tirant profit d'un programme d'éducation » (Hughes, 2016, p. 87). Il s'agit ici de la découverte de nouveaux intérêts ou simplement la découverte d'une vocation que le détenu croyait inexistante.

De fait, pour certaines personnes interviewées, l'éducation en détention sert à changer le regard qu'ils ont d'eux-mêmes au sens où des intérêts qu'ils croyaient inexistantes ont été développés. Plus spécifiquement, ceux-ci découvrent des intérêts dans leurs cours alors même qu'ils croyaient qu'ils allaient détester ces derniers.

« C'est vraiment, le cégep moi j'ai vraiment aimé ça la. C'était extraordinaire comme expérience. T'sais j'me suis... t'sais tu penses te connaître pis tu prends des, tu prends un cours pis tu penses tu vas l'haïr, ça s'avère être un de tes cours préférés la t'sais. » - Maurice, 50 ans, 14 ans et ½ de prison

Certains des hommes rencontrés ont exprimé qu'ils ont bénéficié de l'école en détention de façon à se découvrir en tant que personne, c'est-à-dire mieux se situer face à la vie et mieux faire face à cette dernière.

« J'ai trouvé ça super enrichissant dans le sens où j'ai pu me découvrir là-dedans, j'ai pu découvrir mes limites pis j'ai pu découvrir qu'est-ce que j'aimais aussi, qu'est-ce que

j'aimais moins. [...] On apprend à se redécouvrir au travers de ça. Parce que si t'as de la difficulté à lire un livre, c'est un peu comme si t'avais une difficulté dans la vraie vie, comment tu vas la gérer cette difficulté-là, c'est quoi le problème, pis si il n'y a pas de problème il n'y a pas de solution fait que s'il y a un problème, il y a une solution t'sais. » - Antoine, 25 ans, 4 ans de prison

Du point de vue de la découverte de soi, des participants des trois groupes d'âges que j'ai créé ont indiqué s'être découvert au travers des programmes d'éducation en détention.

### Développement d'un sentiment de fierté et de valorisation

Plusieurs ex-détenus fédéraux rencontrés ont mentionné avoir été valorisés durant leur parcours dans le milieu scolaire en prison. En effet, une valorisation personnelle s'est manifestée de différentes façons chez plusieurs personnes.

Pour certains, il s'agissait d'une *fierté personnelle* d'avoir accompli quelque chose ou encore une *fierté personnelle* liée aux *succès* obtenus lors des tests. Les participants des trois groupes d'âges ont également fait ressortir qu'ils ont maintenant un regard positif sur eux-mêmes.

Ce concept de fierté est présent dans le discours de la majorité des participants rencontrés et ce peu importe leur âge et leur temps passé en détention. Les participants rencontrés mentionnent que le fait d'être en mesure d'apprendre et de développer de nouvelles habiletés, chose qu'ils croyaient improbable à leur entrée au pénitencier les ont rendus extrêmement fier.

« Mais oui, le fait de m'enrichir en-dedans m'a rendu extrêmement fier. » - Maurice, 50 ans, 14 ans et ½ de prison

Pour les autres ayant passé moins de temps en détention, il semble que ce soit l'idée de s'assurer d'un avenir meilleur qui les rendent fiers. En effet, ces participants ont mentionné que le fait d'accomplir sa scolarisation en détention amène un sentiment de fierté puisqu'ils peuvent se projeter dans l'avenir après la prison.

Ils mentionnent que lorsqu'ils finissent par recevoir leur diplôme, ils se sentent fier puisqu'il s'agit de l'aboutissement de plusieurs efforts.

« J'sais bien que c'était maths fort la, mais ça reste que j'ai... mais ça reste que c'est une fierté une fois que tu finis par l'avoir. Même si la première fois je l'ai raté. Bien, je voulais juste pouvoir le réussir fait que j'ai juste travaillé encore plus fort pis une fois que je l'ai eu j'suis encore plus fier pis c'est toute la, fait que... [...]. Mais pour moi l'école c'était vraiment une fierté personnelle [...]. » - Rémi, 44 ans, 1 an et 11 mois de prison

« Au point personnel je pense que c'est un des plus grands accomplissements de ma vie. [...] Ça a été un point déterminant dans mon chemin vers la réinsertion sociale, et j'en suis extrêmement fier pour vrai. » - Antoine, 25 ans, 4 ans de prison

Bien que la fierté d'avoir accompli quelque chose à l'aide des programmes d'éducation en détention a été reflétée dans les trois groupes de détenus, elle ressort davantage dans le groupe des 40 ans et plus.

### Développement d'un sentiment de confiance en soi

La littérature montre que la sentence attribuée aux « délinquants » engendre de nombreuses conséquences sur l'estime de soi ainsi et donc sur la capacité réelle à effectuer de nombreuses choses et de s'émanciper. Evans & al. (2018) ont qualifié de « self stigma » le terme pour indiquer les conséquences infligées au détenu par lui-même. En effet, « Individuals may feel ashamed of their stigmatized attribute and as a result experience lower self-esteem, lower self-efficacy, and avoid social encounters ». (Evans & al., 2018, p.259).

Le « self-stigma » réfère aux pensées négatives qu'un individu entretient à propos de lui-même résultant de son identification à un groupe d'individus stigmatisés. Ces pensées négatives s'accompagnent des comportements qui y sont associés (Luoma & al., 2007).

À contrario, nos données ont permis de montrer que l'école en détention favorise l'augmentation de la confiance en soi. La valorisation obtenue suite au suivi d'un programme d'éducation a contribué à renforcer le sentiment de confiance en soi chez certains hommes interviewés. En effet, certains ont mentionné avoir pu regagner leur confiance en soi en restant positifs grâce aux bonnes notes qu'ils obtenaient dans leurs classes. D'autres ont spécifié avoir gagné en énergie positive grâce aux encouragements de leurs professeurs.

Ce fut notamment le cas de Serge pour qui l'école en détention aura été synonyme de regain de confiance en soi et qui aura pu voir qu'il est capable d'accomplir des choses qu'il croyait *inatteignables*.

« Ça a été la, en tout cas j'avais les larmes aux yeux la quand j'ai eu mon diplôme parce que c'est pas quelque chose que je croyais que j'étais capable d'obtenir un jour t'sais. Je voyais ça comme quelque chose d'inatteignable. Je voyais ça gros pis c'était pas fait pour moi pis j'avais déjà une basse estime de moi pis ça a, pis ça m'a donné cette opportunité-là, pis c'est pas quelque chose que j'aurais faite probablement si j'avais pas été en prison t'sais. » - Serge, 52 ans, 1 an et 3 mois de prison

Pour ce qui est du développement de la confiance en soi, les données ne sont pas assez nombreuses dans notre étude pour nous permettre d'identifier une constante ou d'associer un groupe quelconque à ce point de l'étude.

### **3.1.2 Changements dans le quotidien carcéral**

Parallèlement aux changements personnels que l'école semble avoir donné aux participants en termes de confiance en soi et de la facilitation de leur socialisation entre autres, nos interviewés indiquent également que le fait d'aller à l'école est source de condition de vie en détention moins difficiles. D'une part, cela est dû au fait que leur vie quotidienne se déroule dans un espace plus calme. D'autre part, parce que l'école en détention est synonyme d'un temps actif qui passe plus vite.

#### Un quotidien plus calme

Les données collectées ont permis de recenser le fait que les programmes de scolarisation en détention permettaient aux détenus de s'éloigner des relations négatives engendrées par la prison. Par relations négatives, nous entendons le fait de maintenir un rythme de vie de proximité avec la délinquance. Ces relations entretenues dans le contexte de détention sont remplacées par le *challenge de côtoyer les professeurs*, c'est-à-dire de s'accrocher au défi d'aller à l'école et de s'entourer de personnes provenant de l'extérieur du monde carcéral. Il s'agit ici de rester dans un « univers » positif.

« Moi c'est plus comme un challenge de côtoyer les professeurs pis d'avoir ce moment-là qui était tranquille dans les classes que j'entendais pas toute sorte de monde qui se valorisent avec leur criminalité, les vols, avec tout ce qu'ils ont fait, toutes les délits pis...un qui est meilleur que l'autre pis t'sais qui est le plus fort pis tout ça, ça m'intéressait pas, fait que moi j'allais à l'école [...]. » - Serge, 52 ans, 1 an et 3 mois de prison

Cela amène les détenus rencontrés à rester *tranquille* et *d'avoir un moment tranquille* ailleurs que dans la routine habituelle de la prison ainsi que de *se sentir responsable* en restant *centré sur son avenir*. Pour d'autre, le sentiment de responsabilisation et le sentiment d'être sérieux ont été les principaux apports.

« En même temps l'école bien, ça m'a aidé à avancer, à rester tranquille pis a me centrer sur mon avenir, ma scolarité, mon secondaire 5, t'sais mon diplôme. » Keven, 32 ans, 1 an et ½ de prison

« [...] Bin ce que ça m'a apporté c'est que j'étais sérieux, j'étais responsable. [...] » – Robert, 53 ans, 24 ans de prison

Certains, comme Serge, ont fréquenté l'école en détention dans le but de côtoyer d'autres personnes *qui voulaient s'en sortir et se prendre en mains*. Serge voulait bénéficier du positivisme engendré par les autres étudiants voulant aller de l'avant. De plus, certains mentionnent le fait que ce moment positif centré sur leur avenir leur permet de ne pas côtoyer aussi intensément certains détenus, considérés comme trop souvent négatifs.

« [...] Je voulais aller à l'école surtout pour être avec d'autres qui voulaient peut-être s'en sortir [...]. » Serge, 52 ans, 1 an et 3 mois de prison

Pour certains ex-détenus interrogés, aller à l'école en prison signifie également être dans un environnement plus viable. Il y a en effet recherche d'un quotidien plus supportable que celui auquel un détenu est voué par défaut à son entrée dans l'institution carcérale.

Nous avons vu que l'inaction en prison est source de tensions et de conflits. C'est la raison pour laquelle il faut occuper son temps de façon constructive.

De fait, Comme l'a mentionné O'Neill (1990), certains détenus ont tendance à se retirer des situations conflictuelles ou encore à y répondre de manière verbale plutôt que de réagir de manière impulsive ou violente (O'Neill, 1990, p.28).

Les personnes rencontrées dans notre étude observent par eux-mêmes le désintérêt pour répondre de manière violente aux diverses situations dans le pénitencier en restant dans la criminalité. Comme il a été observé dans l'étude de Gerber & Fritsch en 1995, il en résulte donc une baisse

de l'application de mesures disciplinaires (Gerber & Fritsch, 1995), ce qui engendre un climat plus calme et propice à la positivité et à la poursuite des études pour les personnes désireuses d'apprendre.

« [...] Je voulais pas juste de rester en cellule ou dans des bloc cellulaires ou de...où qu'il y avait, je sais pas comment dire des gens qui n'était peut-être pas prêt à se prendre en main. » - Serge, 52 ans, 1 an et 3 mois de prison

Des détenus de tous nos groupes d'âges ont mentionné que l'école rendait le quotidien en détention plus calme. Cependant, il nous a été possible d'observer que chez les participants qui ont un vécu carcéral important (groupe des longues peines), mettent l'emphase de façon plus particulière sur le fait d'être tranquille et de s'éloigner des relations négatives.

#### Un temps actif qui passe plus vite

Certains participants ont mentionné que le temps en détention passe plus vite lorsque l'on s'occupe bien. Il s'agit pour eux participer à une activité en détention qui leur permet de se changer les idées et de faire en sorte que leur peine de prison soit moins pénible. En effet, l'école en détention permet aux ex-détenus rencontrés de se sortir de la routine de la prison. Les participants mentionnent que le fait d'*être concentré dans leurs affaires* et de *s'en aller dans quelque chose que l'on aime* en se donnant des *objectifs* fait en sorte que *le temps passe vite*.

« [...] Ça a passé vite le temps là. Le temps que j'étais en-dedans pis j'étais concentré dans mes affaires là. T'sais je voyais pas vraiment le temps passer là. T'sais quand tu vas à l'école pis que tu t'en vas dans quelque chose que t'aimes bien tu vois pas le temps passer. T'sais tu l'sais qu'un moment donné tu vas aboutir que tu vas avoir ce que tu veux » - Yves, 30 ans, 1 an et ½ de prison

« [...] Moi les heures passent là quand j'écris pis j'ai pas personne autour de moi pis je suis bien de même fait que [...]. » Serge, 52 ans, 1 an et 3 mois de prison

Le groupe des peines courtes a plus fréquemment mentionné le fait que l'école en détention faisait passer le temps plus rapidement.

#### **3.1.3 Espoir d'un meilleur avenir**

Enfin, il ressort des entrevues que nous avons menées, qu'en plus de permettre le développement d'un sentiment de fierté et de passer son temps de manière plus constructive en prison, aller à

l'école en détention est, pour la plupart de nos interviewés, significatif d'espoir. Notamment, la majorité a mentionné que l'école se présente comme une porte de sortie, plus précisément pour aider dans la transition pour la période de « l'après détention ». Certains estiment qu'il s'agit d'un des meilleurs moyens pour obtenir un emploi satisfaisant lorsqu'ils seront libérés et d'avoir du succès dans celui-ci. Pour d'autres, l'obtention d'un emploi légal et respectable pour gagner leur vie était un justificatif d'aller à l'école en détention.

### L'école comme une porte de sortie

Nous avons constaté dans nos données que les détenus s'inscrivant de leur propre gré à des cours en détention présentent celle-ci comme une porte de sortie menant à la réinsertion sociale. Les participants considèrent leur chance de pouvoir aller à l'école en détention comme une belle opportunité d'être en mesure de travailler ou d'avancer positivement immédiatement après la détention.

Cette idée de vouloir rattraper le temps perdu se retrouve également dans l'étude de Zoukis (2014) alors que l'auteur mentionne que cette opportunité d'aller à l'école est perçue par les détenus comme une deuxième chance qui se doit d'être exploitée (Zoukis, 2014, p. 145).

En effet, nous avons observé que certains de nos participants ont su saisir cette bouée de sauvetage alors que l'école en détention a *sauvé leur vie*.

En allant à l'école durant leur sentence, ils disent se fixer des objectifs de vie afin de profiter de leur libération conditionnelle pour bien s'orienter dans la vie. Cette dernière, mentionnent-ils leur sert à bien s'ancrer dans la vie avec un emploi obtenu dans la majorité des cas de nos participants grâce à l'éducation en détention.

L'opportunité d'aller à l'école en détention constitue une opportunité de tourner sa vie dans le bon sens en se *donnant une chance par la scolarité*. En effet, certains participants mentionnent que cette opportunité leur permet de transformer complètement leur vie puisqu'ils *ont maintenant un but dans la vie*, leur procurant du même coût un avenir. Le but est de se sortir de la réalité dans laquelle ils vivent actuellement et de s'éloigner de leur passé criminel. D'autres utilisent l'école afin d'accentuer leurs chances de réussite dans leur futur emploi en s'assurant d'*avoir*

*tous les préalables pour aller suivre le métier* qu'ils désirent faire. Ils parlent alors de « deuxième chance ».

« Fait que moi je m'en allais en soudure. J'ai pu aller suivre tous les préalables pour aller suivre le métier que je voulais faire. Fait que j'ai comme pris l'école comme pour un tremplin pour euh accentuer ma vie euh quand j'allais sortir. » - Yves, 30 ans, 1 an et ½ de prison

« Ça a pris deux ans pour me rendre compte que j'avais peut-être encore une chance et ma chance je me la suis donnée par la scolarité. Puis euh, l'école m'a donné ce boost de vie la je te dirais, c'est pas mal plus qu'une scolarité rendu-là, c'est rendue une... je pense que ça m'a sauvé la vie, parce que maintenant j'ai un but dans la vie pi je le sais que j'ai un avenir t'sais [...]. » - Antoine, 25 ans, 4 ans de prison

Certains participants puisaient leur motivation de profiter de cette deuxième chance dans leur profond désir de retrouver leur vie de famille ou leur vie conjugale qui précédait la détention. Ils avaient espoir de retrouver les liens familiaux brisés ou interrompues par la peine de prison. S'assurer d'avoir un avenir était donc une priorité.

« [...] Ma vraie vraie vraie motivation elle s'appelle Jasmine. Jasmine c'est mon ex-conjointe pis la dernière fois que j'ai parlé à mon ex-conjointe c'est en avril 2017, un mois avant que je plaide coupable pis elle m'a dit Antoine je t'aime, mais t'as pas d'avenir, pis elle a beau peser 100 livres la petite la, ça a été la plus grosse volée que j'ai mangé de ma vie au téléphone. [...] Je me suis juré que la prochaine fois que j'irais la revoir, bien j'en aurais un avenir [...]. » - Antoine, 25 ans, 4 ans de prison

Des participants de tous les groupes d'âge ont mentionné que l'école aura été l'un des meilleurs moyens pour s'en sortir et d'effectuer de bonne façon la transition après leur peine.

#### Le désir d'accomplir quelque chose

Zoukis (2014) mentionne dans son étude que « la plupart des détenus regrettent d'avoir perdu leur temps lorsque l'opportunité d'apprendre était présente. Parfois, ce constat les motivera pour aller en classe lorsque celles-ci sont disponibles. » [Traduction libre] (Zoukis, 2014, p.145). Il s'agit en effet pour ces détenus de se motiver en ayant pour objectif de rattraper le temps perdu et de se donner un ou plusieurs objectifs de vie. Ce phénomène est également constaté alors que nos interviewés font mention qu'*ils ont encore une chance* de se sortir de la situation précaire dans laquelle ils se trouvent grâce au programme d'éducation qu'ils ont suivi en détention.

Dans le même ordre d'idées, Hughes (2016) mentionne que « [...] In helping students to prepare for the future, education also assists students to cope with their present circumstances and has consequences for how students make use of their time. In general, students describe gaining a clearer focus and more direction as a result of their studies. » (Hughes, 2016, p. 96).

Ce constat de Hughes fut reflété lors de ma collecte de données alors que le fait d'être aux études permet bien entendu d'approfondir ses connaissances sur plusieurs sujets, mais prépare également la plupart des détenus à se projeter dans l'avenir en se forgeant un plan de carrière rendu possible par les connaissances acquises à l'école. En s'accrochant à leur plan de carrière, les participants *s'accrochent à leur rêve* qui prend de plus en plus d'expansion au fur et à mesure qu'ils s'investissent dans leur programme d'éducation. Ce rêve est celui de pouvoir accomplir quelque chose d'utile pour leur vie et leur travail.

Certains participants ont mentionné avoir été motivés par le fait de saisir une opportunité d'apprendre qui se présentait à eux. Ce faisant, il s'agissait d'un défi d'accomplir quelque chose après avoir perdu leur temps à l'école étant plus jeune. Cet accomplissement passe par l'école et l'obtention d'un diplôme d'études quelconque. En effet, la plupart des interviewés se sont encouragés à suivre un programme d'éducation alors qu'ils voyaient le potentiel d'obtenir quelque chose qu'ils *ne croyaient jamais être en mesure d'avoir*.

« Bien moi je le veux personnellement parce que mon but c'était de pouvoir m'en aller au CEGEP par correspondance, suivre un cours en technique de comptabilité pis de gestion. Pis c'est ce que je voulais faire, pis c'est encore un peu ce que je veux faire [...] » - Rémi, 44 ans, 1 an et 11 mois de prison

« [...] Ressortir avec quelque chose pis j'avais quand même très peu de temps pour le faire, pis c'est un objectif que je croyais pas que j'étais capable d'atteindre. » - Serge, 52 ans, 1 an et 3 mois de prison

« Ça a pris deux ans pour me rendre compte que j'avais peut-être encore une chance et ma chance je me la suis donnée par la scolarité. J'avais un rêve depuis que j'étais jeune, c'était de devenir ingénieur mécanique. [...] J'avais vu génie mécanique pis j'ai vu qu'est-ce que ça prenait pis c'est là que je me suis fixé un but : je veux finir mon école. » - Antoine, 25 ans, 4 ans de prison

Les participants généralement du groupe des peines courtes ont mentionné que l'école en détention leur a permis d'accomplir quelque chose pour différentes raisons comme un rêve à accomplir après la détention ou encore accomplir leur programme d'éducation.

### Nécessité pour l'emploi

Même si étudier dans le but d'obtenir un futur emploi n'est pas nécessairement la seule raison ayant incité certains participants à choisir d'effectuer un programme de scolarisation en détention, il n'en demeure pas moins que ce fut une réponse populaire.

Moi je m'en allais en soudure fait que j'ai pu aller suivre tous les préalables pour aller suivre le métier que je voulais faire. Fait que j'ai comme pris l'école comme pour un tremplin [...] » -Yves, 30 ans, 1 an et ½ de prison

### S'assurer d'un futur « respectable »

La majorité des participants de mon échantillon a mentionné avoir été stimulés par le fait de vouloir s'assurer d'une vie respectable en dehors des barreaux après leur période passée en détention. En effet, la plupart ont fréquenté l'école dans le but d'avoir une carrière professionnelle pour être en mesure de gagner leur vie et dans laquelle ils s'épanouiront. La plupart mentionnent avoir réalisé que la vie qu'ils ont menée jusqu'à leur entrée à l'école en détention ne les mènerait nulle part. La plupart des ex-détenus interrogés ont affirmé s'être rendu compte qu'ils devaient s'orienter vers quelque chose de positif afin de s'enligner vers un moyen qui leur permet de gagner leur vie honorablement. La plupart mentionnent que pour avoir un salaire légal et décent, ils doivent acquérir des connaissances pour diversifier leurs champs d'expertise.

Certains ex-détenus rencontrés mentionnent qu'ils ont grandi et appris de cette expérience en détention. Ces participants ont appris dans le sens où ils prévoient se servir de leur bagage acquis au travers des difficultés rencontrés avant et pendant la détention pour aider les gens dans leur futur métier. Ils mentionnent également que le fait d'aller à l'école en détention vient légitimer leurs chances d'obtenir l'emploi convoité.

D'autres comprennent la réalité carcérale et celle de la réinsertion sociale. En effet, ces derniers ont compris que s'ils veulent s'orienter vers le droit chemin après leur peine de prison ils devront changer un aspect de leur parcours. Pour la plupart le fait de s'éduquer était cet aspect.

« I started looking at my situation like look like, I'm not going to end up like one of these guys in there doing life if I keep being violent, if I keep getting myself in situations. So I

got to do something else, and then that's what motivated me...The fact that I might serve the rest of my life in prison if I continue caring myself in this manner you know?! [...] I did the CEGEP, and I...you know starting to do positive things. » - John, 30 ans, 11 ans de prison

« Moi je voudrais aller dans le fond dans le domaine de la toxicomanie, intervention en toxicomanie. C'est pas les salaires les plus élevés on s'entend la c'est pas payant, sauf c'est quelque chose que je pense pas que... j'irais pas là de reculons. Je pense que j'irais me valoriser là-dedans [...]. C'est quelque chose qui m'intéresse puis je crois que c'est quelque chose qui est possible, qui est réaliste justement. Fait que, c'est une des raisons pour laquelle justement aujourd'hui ça me dérange plus d'aller à l'école pis que j'suis motivé à faire mes cahiers [...]. » - Keven, 32 ans, 1 an et ½ de prison

« Ça a été un point déterminant dans mon chemin vers la réinsertion sociale, et j'en suis extrêmement fier pour vrai. » - Antoine, 25 ans, 4 ans de prison

« It makes me realize that education would take you anywhere you know? » – John, 30 ans, 11 ans de prison

La tendance chez les participants de notre étude qui ont choisi l'école en détention dans le but de s'assurer d'un futur respectable avec un emploi légal a été plus marquée chez les participants âgés entre 30 et 40 ans. Toutefois, la majorité des participants âgés de moins de 30 ans ont également choisi l'école pour les mêmes raisons.

### **3.2 EXIGENCES DE L'ECOLE**

Cette partie du chapitre mettra en lumière l'expérience du suivi d'un programme d'éducation en détention par les participants. Nous verrons à quel point un détenu étudiant doit s'impliquer pour réussir son programme. Nous verrons qu'il y a une question de volonté, de persévérance malgré les difficultés personnelles ainsi qu'à quel point le soutien des professeurs est important pour le succès des étudiants.

#### **3.2.1 De la motivation, de l'implication : une question de volonté**

Lorsqu'il est question de la manière de parvenir à avoir du succès lors de leur scolarisation en détention, la réponse est sans équivoque ; on doit travailler fort. La réussite à l'école en détention est une question d'implication alors qu'*on doit s'y mettre à temps plein*. Pour certain, il s'agissait de *ne pas dormir pendant des nuits complètes juste à étudier* et de *se donner à fond*. Chaque participant a eu son lot de difficultés à différents degrés et c'est cette adversité qui les font

persister et gagner en confiance pour être en mesure d'obtenir une attestation ou un diplôme quelconque. Même une personne interviewée pour qui, selon ses dires, l'éducation en détention ne lui aura servi à rien est du même avis. En effet, le discours est qu'il faut avoir une éthique de travail impeccable puisque pour la plupart, l'éducation reçue en détention est un privilège, non seulement à leurs propres yeux, mais également dans les règles du jeu.

Les obstacles décrits précédemment représentent en quelque sorte le côté un peu plus sombre de la scolarisation en détention. C'est pour cette raison que peu importe l'obstacle rencontré par les participants, ceux-ci croient fermement qu'il demeure impératif de travailler fort pour obtenir son dû et garder sa place dans le programme scolaire de leur prison respective. La motivation est de mise. En effet, certains participants ont mentionné qu'ils ont « gagné » leur réussite ou encore qu'ils ont « boosté » dans le but de réussir leur cours.

« [...] J'suis rentré pis deux semaines après je commençais l'école. T'sais ça a pas niaisé non plus, quand j'ai commencé, je me suis mis à temps plein là-dedans pis... [...]. » - Yves, 30 ans, 1 an et ½ de prison

« I earned it ! You know, yeah definitely. But yeah I did have as far as for education, a lot of people and teachers and people out there looking for me too. But I've been in a situation to where there wasn't that type of support, I was the one that had to push for certain things and open some doors for myself, you know? » - John, 30 ans, 11 ans de prison

« [...] J'ai tout laissé tombé le travail pis j'ai commencé à temps plein à l'école, pi la j'ai boosté boosté boosté, pis ça a payé [...]. Le fait de pas dormir pendant des nuits complètes juste à étudier pi de me donner à fond, je me rappelle les professeurs me disaient Antoine tu vas te brûler t'en fais trop, tu vas te tanner. » - Antoine, 25 ans, 4 ans de prison

« Je me pognais pas le cul quand j'allais à l'école la. [...] Pis quand je revenais chez...dans ma cellule [...] la je continuais dans mes livres le soir aussi, des fois les fins de semaine [...] » - Rémi, 44 ans, 1 an et 11 mois de prison

Il a été intéressant de constater que des participants de tous les groupes d'âges partagent le même avis face aux efforts qui doivent être donnés à l'école en détention. Tous s'accordent pour dire que les efforts ne doivent pas être ménagés pour atteindre la réussite scolaire.

### 3.2.2 De la persévérance, dépasser ses difficultés personnelles

Parallèlement à cette motivation et implication dont parlent les personnes que nous avons rencontrées, celles-ci ont également mis de l'avant les difficultés personnelles qu'elles ont du dépasser ou vaincre pour réussir à l'école. En effet, le portrait des populations carcérales montre qu'une majorité de détenus a un problème de toxicomanie. Selon Pascale L'Hébreux, co-directrice de l'Établissement Archambault, trois détenus sur cinq sont aux prises avec un trouble d'apprentissage (Nadeau, 2018). De fait ces vulnérabilités deviennent des obstacles qu'il s'agisse de difficultés personnelles, d'un déficit de l'attention, d'un problème de consommation, de l'abandon de l'école étant plus jeune ou bien des obstacles d'ordre familiales.

Certains participants ont mentionné avoir dû persévérer au travers de problèmes ou différentes difficultés personnelles. Plusieurs détenus ont fait l'école en détention malgré cette vulnérabilité qui leur est particulière. Parmi ces difficultés, le trouble déficitaire de l'attention est ressorti à quelques reprises chez nos participants.

Également, certains problèmes liés à la consommation d'alcool ou de drogues ont également été révélées comme étant des difficultés à surmonter chez certains de nos participants. De fait, le Service correctionnel du Canada rapporte que quatre-vingt pour cent des détenus doivent composer avec un problème de toxicomanie (SCC, 2015).

Finalement, certaines situations qui affectent le moral de certains individus ont constitué une difficulté à surmonter pour certains participants. Dans la plupart des cas, il s'agissait du fait de devoir être constamment à l'écart de la famille.

#### Arriver à se concentrer malgré un TDAH

Certains de nos participants ont mentionné avoir eu des problèmes de concentration du à leur problème de TDAH. Ils indiquent que lorsque leur *concentration prend le bord, il n'y a plus rien à faire*, ils doivent faire autre chose pour la journée. Pour d'autres, *la concentration est vite perdue et est difficilement récupérable* dans ce cas.

Selon certains auteurs, le TDAH serait le trouble cognitif le plus répandu dans les prisons. Nadeau (2018) indique que le TDAH empêcherait d'apporter l'aide appropriée aux détenus-étudiants. Celui-ci est un trouble d'apprentissage qui n'était pas bien connu il y a de cela quelque

dizaines d'années (Nadeau, 2018). Au Canada, l'étude de Stewart & al. (2014) mentionnée dans le chapitre un indiquait effectivement, que « 25 % des détenus masculins nouvellement admis présentaient des déficits cognitifs à divers degrés [...] » (Stewart, L.A., Sapers, J., Cousineau, C., Wilton, G. et August, D, 2014).

Le problème que le TDAH engendre chez les participants rencontrés est le fait que la concentration peut rapidement *prendre le bord*. Un participant a indiqué qu'il peut parfois perdre le *goût* et qu'il *perd sa concentration*, qui est alors *dur à ramener sur la table*.

« [...] Moi j'suis TDAH fait que des fois je peux...ma concentration quand qu'elle prend le bord, elle prend le bord solide, mais quand que je suis concentré, je suis concentré la. »  
- Keven, 32 ans, 1 an et ½ de prison

« [...] Parce que moi je suis TDAH fait que à force d'être assis pis de me concentrer un moment donné j'ai eu...des fois je peux perdre comme mettons le goût de... la concentration. Fait que quand je perds ma concentration, c'est dur de la ramener sur la table. T'sais comme quand que l'école finie...bye t'sais, j'suis tanné. » - Yves, 30 ans, 1 an et ½ de prison

Ces troubles cognitifs causent de grandes difficultés aux détenus voulant suivre un programme d'éducation en détention puisqu'ils peuvent ne pas être diagnostiqués et devoir composer avec celui-ci.

Dans d'autres cas, la prison constitue en soi la difficulté face à ce problème. En effet, la médication est très contrôlée dans la prison et ce n'est pas tout le monde qui a un TDAH qui peut automatiquement avoir accès à la médication appropriée. Il peut parfois y avoir des délais avant d'avoir la permission d'utiliser le traitement convoité. C'est ce que nous explique Antoine, l'un des ex-détenus interrogés :

« [...] Des gens avec des troubles de TDA ou TDAH qui ont de la misère a, ils ont eu beaucoup de misère à l'école à cause que veut veut pas on est dans un pénitencier. La médication est contrôlée, ça prend du temps d'aller voir le psychiatre fait qu'on arrive pis t'as vraiment de la misère à l'école à cause de ça. » - Antoine, 25 ans, 4 ans de prison

Il a été intéressant de constater que le groupe d'âges le plus touché par le TDAH dans notre recherche est le groupe numéro deux, soit celui regroupant les 30 à 40 ans.

### Capacités linguistiques

Certains participants ont fait part du fait qu'ils ont eu de la difficulté à suivre ou à s'adapter à leur programme de scolarisation, car ils avaient des limitations au point de vue physique ou cognitif. Pour ce qui est des limites cognitives, il s'agit plus précisément de celles liées à une connaissance de la langue qui se voit déficiente. La deuxième limite cognitive la plus répandue est celle concernant les difficultés de compréhension de la matière. En effet, celle-ci peut être attribuable à plusieurs facteurs entourant le rapport aux études dans la jeunesse et actuel (en détention) de la personne.

La connaissance des rudiments de la langue française a su affecter quelques participants lorsqu'ils ont participé au suivi d'un programme d'éducation en détention. Le fait d'avoir fréquenté une école anglophone dans leur jeunesse fait en sorte d'accentuer les difficultés de compréhension de la langue française. Pour ces derniers, il s'agissait également d'un obstacle à leur éducation alors qu'ils avaient de la difficulté à s'exprimer pour bien se faire comprendre, à l'oral ou à l'écrit.

« Chez nous on parlait plus l'anglais pis je parle français parce que mon père m'a envoyé à l'école française, mais ça a jamais été évident pour moi le français [...] ». - Serge, 52 ans, 1 an et 3 mois de prison

« J'avais certaines craintes aussi, parce que moi j'ai toujours étudié à l'école anglaise. [...] Fait que pour moi le français la, je l'écrivais, mais je faisais beaucoup de fautes [...]. »  
- Maurice, 50 ans, 14 ans et ½ de prison

« Parce que aussi la j'ai...un moment donné j'ai participé à un programme avec un ALC pis la personne était pas contente parce qu'il y avait sur l'écran il me fait lire la phrase au complet, mais j'ai dit j'm'excuse je peux pas répondre, il y a deux mots là-dedans je comprends pas, je le sais pas. » - Fernand, 80 ans, 7 ans de prison

La majorité des participants rencontrés qui ont pointé leurs capacités linguistiques comme faisant obstacle à leur apprentissage en détention font partie du groupe numéro trois, soit les plus de 40 ans.

### Persévérance malgré les difficultés liées à la consommation

La toxicomanie a été un facteur considérable qui faisait interférence dans le cheminement scolaire de certains de nos participants. Que ce soit de manière directe par la consommation dans

le pénitencier ou de manière indirecte par les conséquences engendrées par la consommation, plusieurs personnes issues de mon échantillon ont témoigné que leur problème de toxicomanie aura été un frein à leur scolarisation. Les conséquences indirectes de la consommation de drogues et/ou d'alcool les plus populaires notées furent l'oisiveté ainsi que les mauvaises fréquentations.

« Ouin fait que, ah oui en dedans des murs c'est le monde s'embarque pour...pis la bin quand tu consommes en-dedans, bien tu te [fout] de tes études même des programmes, t'es envoies chier [...] » - Robert, 53 ans, 24 ans de prison

« Oh, being involved in the drug culture. [...] Some people use drugs as a crutch, you know? And, that could be get in the way of you getting your education too cause, if you're high, you know, you might become lazy, less motivated and then, when it's time to go to class, you don't want to go. You just want to sit and get high, you just want to...wathever, you know what I'm saying?! » - John, 30 ans, 11 ans de prison

« Tu vas parler à n'importe quel toxicomane qui est conscient qu' [il] a un problème de toxicomanie la, habituellement quand qu' [il] commence à consommer c'est que il y a quelque chose en arrière de ça. Pis habituellement quand tu recommences à consommer tu reprends le bord. [...] Ça te tentera pu de te lever le matin, des affaires de même. » - Antoine, 25 ans, 4 ans de prison

Pour une partie des individus affectés de manière indirecte par la toxicomanie, il était question des mauvaises fréquentations menant, pour certains, à l'adoption d'un comportement plus agressif et donc moins propice à l'apprentissage. Pour d'autres, cela engendrait une consommation encore plus grande et difficile à se départir. Des problèmes de solitude m'ont également été confiés.

« [...] J'allais jamais jusqu'au bout de quelque chose t'sais je commençais souvent l'école, j'allais souvent aux adultes la à l'extérieur la pis c'était pas long ma consommation elle reprenais le dessus la. J'avais pas la tête pour l'étude, influençable, tout le temps le besoin de m'entourer de gens, tout le temps voir ma valeur au travers leurs lunettes à eux-autres [...] » - Serge, 52 ans, 1 an et 3 mois de prison

Comme nous l'avons vu plus haut, la majorité des détenus incarcérés au Canada présentent des problèmes de toxicomanie. Les participants de notre recherche n'y font pas exception et illustrent le fait que ce problème se transpose à tous les âges. Cette problématique touche de façon égale nos participants peu importe le temps total qu'ils ont passé en détention au moment de les rencontrer.

### Persévérance à l'école dans le contexte carcéral

Nos données ont démontré que la majorité des participants interrogés ont reconnu avoir été affectés, dans leur programme d'éducation, par les démarches administratives de la prison où ils étaient. En effet, l'administration de la prison doit effectuer certains contrôles pour faire régner l'ordre. Il est arrivé à plusieurs reprises que mes participants aient été ralentis dans leur scolarisation par des fouilles, des contrôles pour la drogue, des bagarres ou encore des événements normaux de la vie courante que le contexte carcéral rendait stressants et inadéquats. Un exemple d'évènement de la vie courante comme les évènements météorologiques pouvaient créer de l'incertitude puisque les enseignants ne pouvaient venir enseigner dû à la mauvaise température.

« [...] Euhm, when you're in prison you tend to be locked down a lot, just you never know when you can be locked down, and a lot of time the teacher shows up, and the next thing you know « Oh somebody just overdosed on drugs and died over here, so we got to shut the entire prison down, get this guy out to a hospital » and there's no movement after that. So the teacher be sitting there, waiting for us and we miss another day. We miss sometimes up to a week so that's a whole week without no class, you know like, so it's always like... » - John, 30 ans, 11 ans de prison

« Quand tu teste positif pour un piss test, tu vas avoir une amende, suivie d'une suspension, ça veut dire que tu vas peut-être être 10 jours dans ta cellule à ne pas pouvoir aller à l'école, tout dépendant c'est du cas par cas. [...] Mais ça peut te retarder quand même. » - Antoine, 25 ans, 4 ans de prison

« T'sais les gardiens ça dépendait de la gravité, mais la t'sais on les a traité d'épais la t'sais. Tu risques de faire fermer le CEGEP parce que t'es pas capable de te contrôler pour un ordinateur j'dit cr\*\* t'as du chemin à faire t'sais les gars se sont fait écoeurer [...] » - Maurice, 50 ans, 14 ans et ½ de prison

« À part quand le pénitencier était fermé pour « x » raison ou euh, des fois c'était des tempêtes de neige la ça c'était normal, ils fermaient toutes les commissions scolaires euh, j' imagine ça dépend du pénitencier aussi [...] » - Serge, 52 ans, 1 an et 3 mois de prison

Ces quelques passages démontrent le fait que le contexte carcéral peut générer un stress chez les participants par l'incertitude d'avancer dans leurs matières scolaires ne sachant pas à quel moment ni pour combien de temps leur scolarisation pouvait être suspendue.

La fermeture du pénitencier semble avoir affecté les trois groupes d'âges de notre étude.

### 3.2.3 Du support et du soutien

Gecas & Schwalbe, 1983, indiquent que le support des autres peut servir à renforcer l'identité que l'étudiant est déjà en train de développer au travers de leur propre sens de l'accomplissement et de l'efficacité personnelle tout en mettant le doigt sur les qualités dont les étudiants n'étaient pas à priori conscient. (Gecas & Schwalbe, 1983).

Ainsi, certain des libérés rencontrés racontent que le fait d'obtenir des encouragements ou des compliments sur leurs travaux leur a permis d'avoir le courage de passer au travers cette épreuve qu'est la détention.

« [...] In one of my class, I wrote a poem, you know. And my teacher really liked the poem. So then she took it and asked me like « Hey this is on my scholarship for attitude, for education, you have a good attitude, you mind if I put your name in it? » and I wasn't sure, I didn't know which... I didn't know. [...] So that right there, it makes me realize that education would take you anywhere you know? – John, 30 ans, 11 ans de prison

Par ailleurs, certains interviewés ont mentionné avoir eu le support nécessaire à la poursuite de leurs études en détention de la part de plusieurs types de professionnels. Ceux-ci ont affirmé que les professeurs ont joué un rôle clé dans leur succès aux études. Ceux-ci ont fait en sorte que les détenus reçoivent l'enseignement de façon appropriée en croyant en leur démarche de réinsertion sociale. D'autres ont mentionné que leur agent de libération conditionnelle et certains gardiens de prison faisaient parfois des efforts pour leur faciliter l'accès à un programme de scolarisation et ainsi mousser leurs chances de réussite scolaire et ultimement leur libération conditionnelle. Les participants ont vanté l'accessibilité des professeurs. Ils ont également parlé de la patience de ceux-ci envers les détenus-étudiants. Les professeurs ont été disponibles pour des périodes de questions et se faire demander conseils.

« [...] J'avais de l'aide au bout là. Les professeurs sont... ils étaient vraiment supers. Eux autres, j'ai rien à dire contre le personnel qui travaille, qui donne des coups de main au gars qui veut se reprendre en main pis [...]. » - Robert, 53 ans, 24 ans prison

« Mais c'est, t'sais admettons mes professeurs parlent en bien de moi, après ça mon ALC parle en bien de moi. Les agents de...les agents de tout les CX-2 qu'ils appellent, tous les agents de sécurité qui sont là, bien eux-autres ils parlent tous en bien de moi. Ils m'ont vraiment aidé pour ma libération conditionnelle pis ma scolarisation. Tu sentais le support

t'sais...pis ça aidait à rendre l'atmosphère plus smooth. » - Rémi, 44 ans, 1 an et 11 mois de prison

Les encouragements et le soutien de la part des professeurs semblent davantage avoir eu une importance significative dans le succès aux études en détention chez les participants plus âgés de notre recherche, soit les groupes d'âges deux et trois.

### **3.3 RAISONS D'ALLER A L'ECOLE EN DETENTION**

Différentes motivations sont évoquées par nos interviewés pour expliquer le fait qu'ils soient allés à l'école. Certains évoquent des motivations intrinsèques, d'autres des motivations extrinsèques. Les motivations intrinsèques sont les motivations que les participants avaient en soi pour entamer et compléter un programme de scolarisation en détention. La motivation intrinsèque d'aller de l'avant est précisée par Perreault (2015) comme étant l'attitude du détenu à prendre sa vie et son futur en main sans que quiconque n'ait à lui imposer une décision ou à lui faire la promotion d'avantages ou de désavantages liés à un refus. Les motivations extrinsèques seront présentées ici comme étant celles qui sont externes à l'individu, l'incitant à choisir un programme de scolarisation en détention. Behan (2014) mentionne ainsi que « les raisons principales d'un détenu pour choisir de suivre un programme de scolarisation en détention sont reflétés par la volonté de combattre la solitude, l'isolement, l'ennui en se créant une routine alternative à celle imposée par l'institution ». (Behan, 2014, p.22).

#### **3.3.1 Le désir d'apprendre**

Bien que la majorité des participants étaient désireux d'apprendre en allant à l'école en détention, certains d'entre eux n'allaient à l'école en n'ayant pour motivation que le désir *de faire quelque chose pour soi*. Pour d'autres, le but était d'occuper son temps en détention de façon intelligente. En effet, les détenus sont payés pour s'occuper. Ce faisant, ils se disent qu'il vaut mieux *apprendre quelque chose tant qu'à travailler pour le Service Correctionnel*. Comme nous l'avons dans le chapitre 1 avec les études de Parson & Langenback (1993) et de Skaalvik & al. (2003), l'éducation en détention a pour but chez certains détenus entre autres de s'éloigner de situations négatives comme la routine habituelle en prison. Il s'agit en quelque sorte d'une opportunité de joindre l'utile à l'agréable. Les détenus sont en effet obligés de se choisir une activité pour occuper leur temps en détention. Ceci dit, la majorité des participants de mon

échantillon affirme que le temps doit être employé de façon constructive. Meubler le temps en prison est donc quelque chose de nécessaire pour les détenus que nous avons rencontrés.

« C'est pour ça que c'est moi qui ai décidé d'aller au CEGEP. Pis les raisons sont carrément à cause de ça la : tant qu'à faire quelque chose pis être payé, aussi bien d'apprendre de quoi t'sais. Moi c'était un no-brainer la. [...] Écoute moi j'avais pris mon...mes sciences humaines par rapport comme je t'ai dis, j'avais le choix d'aller travailler dans une usine à lingerie ou nettoyer la cuisine ou aux sports t'sais. Ils m'ont donné le choix fait que...» - Maurice, 50 ans, 14 ans et ½ de prison

« [...] Tant qu'à aller travailler pour le système carcéral, j'aimais autant mieux faire quelque chose pour moi. [...] J'étais pas là pour niaiser pis garde je l'ai fait pour moi pis je me suis rendu compte qu'à 30 ans, la différence d'à 15 ans c'est que tu le fais pour toi la t'sais. [...] T'sais j'avais pas besoin de ça en plus pour avoir la job que j'étais supposé avoir sur la construction. J'avais déjà tous les prérequis, j'avais déjà travaillé sur la construction, mais c'était vraiment plus pour moi que je le faisais. » - Martin, 33 ans, 2 ans et ½ de prison

« [...] Pis en détention, je sais pas ça m'est venu, c'était là pis tant qu'à perdre mon temps, j'ai voulu que ça porte fruit, que cette période d'incarcération là ne soit pas en vain [...]. » - Serge, 52 ans, 1 an et 3 mois de prison

Parmi les façons constructives d'employer son temps en détention, les participants ont mentionné le fait d'occuper leurs journées plutôt que de perdre leur temps dans leur cellule où à faire des tâches ménagères. Meubler le temps en prison est donc quelque chose de nécessaire pour les détenus peu importe la raison, mais au final l'idée de bien occuper son temps est bien présente.

Les groupes des 30 à 40 ans et des plus de 40 ans ont mentionné en majorité effectuer le parcours scolaire en détention pour soi, ou encore simplement pour apprendre. Le groupe des moins de 30 ans à l'inverse mentionne en majorité la motivation d'obtenir quelque chose de plus concret, soit un emploi.

### **3.3.2 Contrer la solitude par l'apprentissage**

Comme mentionné plus haut, plusieurs détenus allaient à l'école puisqu'ils y ont découvert un intérêt particulier pour l'apprentissage. Cette dernière a également permis pour certains participants de contrer la solitude et l'isolement engendrés par la prison. Pendant que certains étaient fascinés par les différentes matières découvertes lors de leur passage à l'école, d'autres ont semblé avoir trouvé leur voie dans un domaine précis.

« [...] Quand j'écris je me sens moins seul pis j'ai pas besoin d'être...je suis quelqu'un...j'apprécie ma solitude [...] je l'apprécie encore plus [...]. » Serge, 52 ans, 1 an et 3 mois de prison

« Les cours d'histoire la j'suis fasciné par l'histoire aujourd'hui à cause du CEGEP la [...]. Des vrais cas avec t'sais le gars son histoire tout ça sur 5-6 pages pis fallait avec le DSM que tu trouves sa maladie ou ses traits de personnalité, ou s'il était tendance à t'sais. Pis j'avais mon surligneur, pis j'ai aimé ça au bout j'te le dis c'était vraiment...» - Maurice, 50 ans, 14 ans et ½ de prison

Occuper son temps en prison n'est point une mince tâche pour les détenus rencontrés. En effet, ils n'ont pas une panoplie d'options d'activités leur permettant d'éviter de s'ennuyer.

« J'ai jamais aimé l'école. La seule raison que j'ai continué ma scolarité, c'était pour occuper mes journées. [...] J'vais te dire honnêtement, j'ai plus fait parce que j'avais rien d'autres à faire. » - Dave, 32 ans, 2 ans de prison

Certains participants ont mentionné avoir été à l'école par obligation d'occuper leur temps en détention ou afin de meubler le temps. Bien que la majorité des participants ont un regard positif face à l'éducation, un participant sur 11 indique quelques aspects négatifs de celle-ci.

Le choix entre deux options, soit celle de travailler ou d'aller à l'école, constitue en soit une obligation. En effet, un détenu peut ne pas avoir envie d'aller travailler pour le système correctionnel. C'est donc pour cette raison qu'il décide de s'orienter vers l'école. Cette constatation révèle que le détenu choisit, dans ce cas, l'option comportant le moins de désavantages pour lui. Certains auraient préféré suivre des cours de métiers (DEP), lesquels ne sont pas nécessairement disponibles à tous les détenus, dans tous les pénitenciers.

C'est le cas de Dave pour qui l'école était la façon la moins ennuyante et la plus logique dans les circonstances pour s'occuper durant sa peine.

« Soit tu fais de la cellule, soit tu t'occupes, tu vas à la buanderie ou tu vas à l'école. Je me suis dit je vais essayer d'aller à l'école. J'aurais pu aller à la buanderie toute la journée, parce que dans le fond c'est pas mal la seule chose qui s'offrait là-bas. » - Dave, 32 ans, 2 ans de prison

Les participants de notre recherche semblent avoir une réflexion presque unanime quant à l'aspect de combattre la solitude. En effet, si les participants du groupe des peines longues ont une réflexion plus riche et approfondie à ce sujet, il semble tout de même que l'éducation est l'un des meilleurs moyens pour contrer la solitude en détention selon la majorité des détenus de notre étude.

### **3.3.3 Vouloir être un modèle**

Quelques participants ont mentionné être allé à l'école dans le but de tenter de reconstruire les relations avec leur progéniture en leur montrant le bon exemple. C'est le cas de Robert, notamment, pour qui renouer avec ses enfants en leur montrant les comportements et attitudes exemplaires à adopter fait partie de son processus de réinsertion sociale.

Pour Robert, l'obtention de son diplôme de cinquième secondaire est quelque chose d'extrêmement important afin de pouvoir démontrer à ses enfants que, peu importe les embûches, tout est possible. Robert, maintenant en maison de transition, a toujours la motivation de vouloir obtenir son diplôme d'études secondaires. C'est pourquoi il prévoit demander l'aide de son frère qui lui, a réussi pour l'aider à bien performer à l'école.

« Mon gars il n'allait pas bien dans cette période là non plus parce qu'il se tenait avec une petite gang pis il faisait des mauvais coups dans le parc, ils ont mis le feu dans une cour à scrappe, il taxait du monde dans le parc. [...] J'ai dis [sic], regarde, t'es tu obligé de passer par où ce que j'ai passé, c'est tu ça que tu veux faire quoi? [...] J'ai dis écoute, j'ai dis c'est ton choix, mais tu vas trouver la facture, elle va être très salée si tu continues dans ce sens là. [...] Pis pour les études je vais demander à mon frère qui m'aide un peu, parce que j'aimerais tellement ça aller le chercher mon [sic] de diplôme, ça serait une fierté pour moi la pis montrer à mes enfants que tout est possible. » - Robert, 53 ans, 24 ans de prison

Pour John, sa motivation principale était de faire en sorte que ses enfants voient en lui un modèle sur qui ils pourraient s'appuyer de façon positive pour mener une vie loin d'une prison.

« So like, yeah like that was my motivation that as well as the fact I have kids, you know I want to be a positive example for them, a role model. So meanwhile I was going to be out here one day and have to make a life, not only for me but my family. That was my right there, all the motivation I needed. » - John, 30 ans, 11 ans de prison

Le fait de vouloir être un modèle est, dans notre étude, spécifique aux participants ayant une famille et par extension des enfants. Cette réponse a surtout été remarquée chez les participants faisant partie du groupe des longues sentences.

### **3.4 CONCLUSION**

L'éducation en détention est une expérience très riche qui peut varier beaucoup selon le profil délictuel ou encore de l'âge des détenus. Cette expérience peut également varier selon le moment de sa vie où l'individu rencontré y pose son regard. Dans le cas des ex-détenus fédéraux, nous avons pu voir que l'éducation en détention sert avant tout d'une opportunité de s'outiller pour l'avenir et de tourner sa vie dans le bon sens. Pour les personnes plus âgées, il s'agit avant tout de rattraper le temps perdu lorsqu'ils étaient plus jeune et profiter de l'occasion pour s'enrichir à différents niveaux. Pour les plus jeunes, il s'agit souvent d'une question de réinsertion sociale alors qu'ils prévoient obtenir un emploi avec des conditions moins précaires grâce aux programmes d'éducatifs suivis durant leur incarcération.

Nous avons également constaté que le fait de fréquenter l'école en détention comporte son lot d'exigences. La volonté d'aller à l'école et l'implication dans le programme d'éducation dans lequel un détenu est inscrit est non seulement cruciale, mais également nécessaire afin de réussir. Par ailleurs, il faut se montrer persévérant malgré les difficultés personnelles et savoir dépasser ces dernières. Nous avons vu que plusieurs difficultés telles que des problèmes de concentration, de toxicomanie ainsi que des problèmes liés aux capacités linguistiques de même que des difficultés liées au contexte carcéral font partie des difficultés rencontrées par nos participants. Ces difficultés doivent tout de même être surmontées coûte que coûte pour arriver à la réussite.

Finalement, nous avons pu connaître le témoignage de plusieurs ex-détenus fédéraux qui expliquent leurs motivations d'aller à l'école pendant leur temps en détention. Pour certains, il s'agit d'un désir intrinsèque de vouloir apprendre. Pour d'autres, il s'agit de contrer la solitude par l'apprentissage ou encore d'être un modèle pour d'autres membres de leur famille, notamment leurs enfants.

## CHAPITRE 4: DISCUSSION

En prenant appui sur le cadre théorique de l'étude, la discussion qui suit propose d'apporter plusieurs éléments permettant de comprendre le sens de l'éducation en détention pour des ex-détenus fédéraux masculins. La première partie met en lumière le fait que la prison est constituée d'une population vulnérable avec beaucoup de problèmes personnels, économiques et de santé. Nous verrons également que l'école transforme cette population. La deuxième partie mettra en relief le fait que l'école en détention remplit sa mission de réinsertion sociale.

### 4.1 L'ECOLE COMME OUTIL DE TRANSFORMATION

Le milieu carcéral renferme une population qui est vulnérable à plusieurs égards. Les détenus emportent avec eux beaucoup de problèmes personnels, économiques et de santé. Or, ce dont on se rend compte, c'est que l'école en détention transforme cette population en des gens qui sont fiers, qui croient en leur avenir et qui sont en mesure de se sortir du milieu criminel dans lequel ils sont plongés puisqu'ils se donnent les moyens de le faire grâce à l'école.

Aller à l'école en détention constitue souvent une épreuve laborieuse pour certains. Étant donné que la population carcérale en est une vulnérable, s'instruire en détention et obtenir un diplôme d'études, quel qu'il soit, constituent une véritable fierté chez nos participants. Au plan personnel, les participants de notre étude ayant eu des problèmes de toxicomanie et qui réussissent à surmonter leurs difficultés liées à leurs problèmes de consommation ressentent une grande fierté liée à l'accomplissement de quelque chose de valorisant. En effet, ces derniers réussissent à l'école malgré une difficulté supplémentaire. Ce même dénouement positif a été observé chez les ex-détenus de notre étude ayant fait face à des difficultés liées au trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) et ceux pour qui la famille était source d'anxiété. Certains mentionnent à cet effet que *s'enrichir au travers de l'éducation les rend extrêmement fiers* et que cela *contribue à leur réinsertion sociale*. Ce sentiment de satisfaction présente des propriétés liées au changement chez le détenu qui permet de contempler l'ampleur du travail accompli.

#### 4.1.1 Population vulnérable et étiquetée

Nous avons vu dans le premier chapitre que les individus en détention constituent une population vulnérable. En effet, la quasi-totalité des hommes incarcérés vivent seuls, célibataires ou séparés.

La vulnérabilité socioéconomique liée au divorce se voit exposée au grand jour. Très peu gardent des liens avec leurs enfants (de Beaurepaire, 2012, p.127). S'ajoutent à ces caractéristiques la vulnérabilité d'ordre scolaire et les problèmes de toxicomanie. Il y a également la vulnérabilité associée aux troubles de la personnalité anxieuse. Ces problèmes sont présents chez la plupart des détenus (de Beaurepaire, 2012, p. 128-129). La maladie mentale est également présente chez près de la moitié des détenus (de Beaurepaire, 2012, p. 129). Haney (2012) mentionne que la « plupart des détenus proviennent de groupes socialement et économiquement marginalisés et ont vécu [...] des expériences traumatisantes durant leur enfance et leur adolescence. » [Traduction libre] (Haney, 2012, p. 12). D'ailleurs, de Beaurepaire (2012) affirme que ces expériences vécues par les détenus lors de leur enfance, de même que la désocialisation et la rupture des liens socioprofessionnels sont la plupart du temps aggravés par l'expérience de la détention (de Beaurepaire, 2012, p. 131).

Il est donc évident la population carcérale en est une qui est rendue fragile par la détention alors que l'individu est destitué de plusieurs de ses relations et ne reçoit souvent pas l'aide appropriée pour l'aider à composer avec ses problèmes. Il est laissé à lui-même avec les difficultés qui, dans la plupart des cas, l'ont conduit où il est présentement, c'est-à-dire en détention.

Comme nous l'avons vu, l'entrée en détention d'un individu s'accompagne souvent d'un sentiment de culpabilité et de honte de ses propres attributs, et une piètre estime de soi en découle bien souvent (Evans & al., 2018). Cela est souvent le cas en raison de son identification à un groupe d'individus stigmatisés (Luoma & al., 2007). Cela amène le détenu à se considérer comme quelqu'un qui est moins capable d'effectuer certaines tâches en raison notamment du fait qu'il n'est pas bien outillé pour être en mesure de faire face à ses propres difficultés, lesquelles sont aggravées par la prison.

De fait, la prison est un lieu où le détenu assimile son étiquette de détenu stigmatisé. Les difficultés d'apprentissage, les différents troubles cognitifs, l'illettrisme, l'anxiété et les problèmes de toxicomanie sont quelques-unes des caractéristiques qui contribuent à étiqueter le détenu comme tel. Tout comme Goffman (1961) l'expliquait au sujet du malade mental qui finit par accepter son statut, le reclus fini par se prêter à la routine et à de nouvelles interactions au sein de la prison. Une série d'humiliations qui se succèdent et qui l'accoutument à son statut sans que celui-ci n'ait d'autre choix. Le simple fait d'occuper une place en détention fait en sorte que

le détenu se considère moins bon puisqu'il s'identifie maintenant à des groupes d'individus stigmatisés. Le parallèle est donc intéressant avec l'individu interné en asile alors que le détenu, tout comme le malade mental « s'y fait » et intériorise son étiquette de détenu (Goffman, 1961, p. 202). Il s'agit d'une des raisons pour lesquelles le détenu a de la difficulté à construire sa réalité uniquement par lui-même en interagissant avec son environnement. D'autres variables viennent agir sur cette construction sociale de la réalité, comme l'étiquette.

#### **4.1.2 L'éducation en détention et l'étiquetage**

Toutefois, il ressort de nos données que la prison, au moyen de l'éducation, a pour effet de donner de la confiance en soi au détenu alors qu'il doit composer et apprendre à surmonter ses difficultés. Selon Palmer (2012), les détenus désirent se prendre en main, c'est-à-dire prendre les actions nécessaires pour contribuer de manière positive à la société.

C'est par l'éducation en détention que les détenus changent le regard sur eux-mêmes. C'est grâce à cette participation à l'éducation en détention qu'ils tentent de transformer leur étiquette. Nous avons constaté, parallèlement aux travaux de Berger & Luckmann (2018), que les détenus construisent leur avenir en fonction des connaissances acquises pendant leur programme d'éducation en détention, mais également grâce aux obstacles auxquels ils feront face.

Il a été mentionné antérieurement que l'éducation en détention rendait les détenus très fiers de leur réussite scolaire et, se faisant, désireux de se forger un avenir professionnel et social. La fierté d'avoir réussi un tel programme que ces individus n'auraient jamais cru possible de pouvoir réussir malgré des difficultés liées à des problèmes d'ordre psychologique ou de toxicomanie fut également une source de fierté.

D'abord, la fierté d'avoir réussi un programme d'éducation en détention a souvent été mentionnée par nos participants alors que plusieurs ont précisé « ne jamais penser être capable de réussir à l'école ». Le fait d'être en mesure de faire quelque chose de constructif et de gratifiant était l'une des principales motivations à faire encore plus d'efforts pour atteindre les buts fixés.

Les individus ayant des difficultés liées à des problèmes de toxicomanie vont, grâce à l'éducation en détention, réussir à surpasser ou apprendre à gérer ce type d'embûche. De plus, ces détenus éprouvent incontestablement une fierté qui est double : la fierté d'avoir appris à gérer un

problème de toxicomanie et celle d'avoir réussi un programme d'éducation malgré cette difficulté. Il en va de même pour les personnes avec des problèmes d'apprentissage ou aux prises avec un trouble neurologique quelconque. Celles qui sont aux prises avec un problème de TDAH, par exemple, doivent surmonter cet obstacle dans un environnement difficile. Cela démontre la motivation indéniable qu'ont ces détenus pour se sortir de leur situation précaire et se forger un avenir à partir de l'éducation.

À la suite du suivi d'un programme d'éducation, nous avons remarqué une confiance en soi réaffirmée chez nos participants. Cela les aide à aller de l'avant de façon positive en ayant le sentiment d'avoir fait quelque chose de bon pour soi. Ils en viennent à se sentir en confiance après s'être départis de l'étiquette qu'ils avaient intériorisée pendant leur incarcération. Cette situation caractérisée par le retrait de l'étiquette par l'individu lui-même est un exemple concret de ce que Berger et Luckmann (2018) caractérisent l'homme de « non biologiquement fixée ».

Le fait d'aller à l'école constitue une situation dans laquelle les détenus modifient leur environnement au point de vue socioprofessionnel, économique et personnel. En effet, ils cherchent à surmonter certains obstacles et à utiliser l'éducation pour se créer un nouvel environnement. Ce nouvel environnement sera créé grâce au fait que ces individus s'adaptent à certaines situations de leur vie pour ensuite leur donner eux-mêmes un nouveau sens. Ici, les ex-détenus s'adaptent au fait d'avoir devant eux la possibilité de modifier le cours des choses grâce, en majeure partie, à leur programme d'éducation en détention.

La population qui était rendue vulnérable par les problèmes de toxicomanie, les problèmes d'apprentissage et les troubles psychologiques est maintenant plus forte après s'être armée d'outils professionnels, pédagogiques et personnels. D'ailleurs, l'amélioration des compétences écrites et orales de ces individus grâce à l'éducation, les amène à se sentir en meilleure posture pour réussir dans leur vie professionnelle et sociale. Nos participants mentionnent en effet que le fait de réussir un programme d'éducation a tout simplement « changé leur vie ». Ils se sentent maintenant prêts à entreprendre de nouveaux projets après leur séjour en détention.

On se rend donc compte que la participation aux études en détention amène une transformation de l'auto-perception de l'étiquetage chez le détenu. Ce dernier est dorénavant remplacé par la confiance en soi. En effet, ce phénomène contribue au développement d'une nouvelle image de

soi chez les détenus après avoir suivi un cours en détention. Ils se forment une nouvelle identité suite à cette expérience et grâce aux encouragements reçus de la part des enseignants. Cette nouvelle image de soi et cette nouvelle identité leur sera utile lors de la réinsertion sociale.

Pour ces raisons, la population rendue vulnérable à cause de la prison est souvent métamorphosée en une population plus forte grâce notamment à la valorisation de leurs succès liés aux aspects scolaire et personnel, leur procurant fierté et sentiment d'accomplissement.

#### **4.2 L'ECOLE EN DETENTION REMPLIT SA MISSION DE REINSERTION SOCIALE**

Berger & Luckmann (2018) suggèrent que la réalité d'un individu est un construit social et qu'elle apparaît à la suite de son interaction avec son environnement et de ses interactions avec autrui. À partir de cette affirmation, les auteurs affirment que chaque individu va donner un sens à sa vie à la suite des résultats de ces interactions.

Bastien Quirion (2012) suggère que la mission actuelle du système carcéral au point de vue de la réhabilitation des détenus passe maintenant par la responsabilisation pleinement assumée de ces derniers. Ce serait selon lui cette responsabilisation qui fait en sorte que le détenu rencontre autant de difficultés à se réhabiliter (Quirion, 2012, p. 348). En effet, le détenu est tellement habitué d'avoir une routine imposée par le système carcéral et de se faire dire quoi faire et ne pas faire qu'il en perd son autonomie. On lui demande par la suite, à la fin de sa sentence, de la retrouver et de faire comme s'il avait eu un parcours de vie typique. On lui demande de se responsabiliser alors qu'on a jugé pertinent de le prendre en charge. Kaminski (2007) affirme que cette responsabilisation est imposée aux détenus qui doivent impérativement développer leur sens de la responsabilité dans la quotidienneté et dans leur trajectoire pénale qui sont, eux aussi, imposées par le système carcéral (Kaminski, 2007, p. 127).

« Ces transformations dans la façon de conjuguer l'idéal réhabilitatif témoignent en fait de transformations plus globales que l'on associe généralement à la montée du néolibéralisme. » (Quirion, 2012, p. 351). Le milieu correctionnel s'adapterait donc à ce nouveau paradigme de la responsabilité dans le but de produire des détenus autonomes et responsables (Quirion, 2012, p.351).

En prenant appui sur ces cadres théoriques, nous avons pu constater que le potentiel de réinsertion sociale perçu par les détenus constitue un point central de l'expérience de l'éducation en détention d'ex-détenus fédéraux canadiens. Nos analyses nous apprennent que la représentation que les ex-détenus se font de leurs possibilités de réinsertion sociale varie et ne prend pas uniquement une forme académique. En effet, nous verrons qu'elle permet également de se sortir du milieu criminel, de servir de modèle et également de moyen à occuper les détenus qui se préparent à sortir de prison.

La réinsertion sociale se définit, par le ministère de la Sécurité Publique du Québec, comme étant « un ensemble d'interventions visant à ce que la personne contrevenante vive de façon socialement acceptable dans le respect des lois » (Ministère de la Sécurité publique du Québec, 2010).

La fierté acquise suite à la réussite d'un programme scolaire en détention aide énormément dans la réinsertion sociale puisqu'elle représente une base fondamentale pour les détenus dans le but de recommencer leur vie dans le droit chemin après leur période en détention. L'éducation en détention est l'une des meilleures façons de résister aux processus déresponsabilisant de la prison selon les détenus interrogés.

En général, la réinsertion sociale peut être définie en termes plus réducteurs et sommaire comme étant la non-récidive d'un libéré. Selon la littérature vue dans le chapitre 1, cette non-récidive du délinquant est en partie associée à la formation qu'a suivie la personne durant son temps en détention.

Toutefois, nous avons constaté qu'il existe d'autres moyens que la réussite du programme en lui seul pour observer que l'éducation en milieu carcéral remplit sa mission de réinsertion sociale adéquatement.

#### **4.2.1 La mission de réinsertion sociale par l'éducation en détention : se sortir du milieu criminel**

Les ex-détenus rencontrés qui veulent se sortir du milieu criminel grâce à l'éducation en détention sont ceux qui n'ont ni emploi, ni relations stables, ni projets concrets qui les attendent à

leur sortie de prison. Ils n'ont bien souvent qu'eux-mêmes vers qui se tourner s'ils désirent réussir socialement et professionnellement. D'une part, ces personnes aspirant à sortir du décor criminel font partie du groupe des longues peines et voient, par conséquent, leur fenêtre de possibilités se refermer de plus en plus à mesure qu'ils continuent à faire partie du milieu criminel. Pour cette raison, l'éducation en détention est considérée comme une bonne façon de pouvoir se trouver un emploi pour ce groupe de personnes chez qui une carence liée aux habiletés scolaires se manifeste. Toutefois, l'intention de vouloir se sortir du milieu criminel s'inscrit indéniablement dans une optique de changement de comportements ; un comportement qui, jusqu'ici, se caractérisait par la violence ou encore l'illégalité. Les individus en question mentionnent s'être « rendu compte qu'ils avaient encore une chance dans la vie », et s'être dit qu'ils devaient se trouver une motivation pour avancer dans la vie.

D'autre part, ces mêmes individus sont destitués de la plupart de leurs liens sociaux et professionnels qu'ils entretenaient avant leur période en détention. La raison principale est qu'ils doivent se créer de nouvelles relations s'ils désirent rester en dehors du milieu criminel. La famille immédiate est, dans la plupart des cas, l'avenue adoptée tout de suite après les relations établies en détention avec les enseignants. La raison est qu'ils n'ont souvent pas d'autres personnes vers qui se tourner à leur sortie de prison (de Beaurepaire, 2012). Plus précisément, les enfants des individus qui sortent de prison représentent pour la plupart de ces personnes le point de départ pour l'entretien de relations saines puisqu'ils constituent la plupart du temps leurs « autres significatifs », mais également parce qu'ils représentent un moyen pour eux de se *racheter* en leur servant de modèle comme nous le verrons plus loin Karpowitz (2017).

Pour ces personnes, la réinsertion sociale s'effectue au moyen de la socialisation secondaire expliquée par Berger et Luckmann (2018). Destitués de leurs précédentes relations professionnelles et amicales en raison de leur désir de se sortir du milieu criminel via l'éducation, ces hommes rencontreront des professeurs et feront face à certains obstacles d'ordre scolaire et personnel qui forgeront leur environnement. Ces nouvelles relations et obstacles rencontrés serviront de point de départ pour ce processus. Comme l'indiquent Berger et Luckmann (2018, p. 424), l'homme « se forge une identité à partir des nouveaux autres et situations auxquelles il fera face. La socialisation secondaire est l'intériorisation de « sous-mondes » institutionnels ou basés sur des institutions. » L'éducation en détention servant pour ces personnes à se débarrasser de

leurs liens négatifs pour se tourner vers un avenir positif. Pour la plupart de nos participants ayant mentionné le désir profond de vouloir se sortir du milieu criminel, la seule option restante pour les aider à atteindre cet objectif était alors de faire quelque chose de constructif et qui pourrait les aider une fois libérés durant leur temps en détention. Dès lors, on comprend que l'éducation peut devenir le vecteur d'une réinsertion sociale réussie pour ces ex-détenus qui veulent d'abord se sortir du milieu criminel.

#### **4.2.2 La mission de la réinsertion sociale par l'éducation en détention : servir de modèle**

L'autre aspect qui ressort de la participation aux programmes d'éducation en prison est celui de la responsabilisation des détenus.

Il ressort ainsi de nos données que certains détenus rencontrés veulent se servir de l'éducation afin d'être un modèle pour autrui. Cette situation a notamment été observée chez les individus ayant purgé une longue peine. La plupart d'entre eux veulent que leurs proches n'effectuent pas les mêmes erreurs, soit « apprendre à la dure ». Ayant purgé de longues peines ou ayant un vécu carcéral important, ces individus sont désireux d'être responsables de leur vie après la détention. Notre analyse démontre que certains ex-détenus ressentent un sentiment de « devoir » ou de « responsabilité » d'éduquer leurs proches, tout particulièrement leurs enfants. Ils désirent montrer à leurs proches qu'ils ont changé et qu'ils ont pris leur vie en main. Cette situation tend à démontrer une envie pour ces gens d'être responsables afin d'être en mesure de servir de modèle pour d'autres, notamment pour leur famille proche.

De fait, ces individus veulent assumer leur pleine responsabilisation par l'entremise de l'éducation en détention. Cette « nouvelle » attitude responsable présente chez les détenus qui est imposée par le système carcéral de vouloir responsabiliser ces derniers en leur offrant de participer activement à leurs démarches de réhabilitation (Quirion, 2012, p. 348-349). Les attentes du service correctionnel sont donc remplies même si les détenus se trouvent des moyens alternatifs de se responsabiliser face à l'impossibilité de le faire selon les moyens que propose le système carcéral. En effet, l'éducation devient un moyen innovateur, voire différent de se responsabiliser. Dans cette optique, le détenu est appelé à développer son sens de la responsabilité dans le quotidien de la trajectoire carcérale. Il s'engage dans des programmes destinés à satisfaire ses besoins et à réduire les risques (Hannah-Moffat, 2005).

L'éducation en détention de ces hommes sert donc de courant pour que leur réinsertion sociale soit réussie en étant responsables et en servant de modèle pour les êtres qui leurs sont chers. C'est également, tel que le montrent nos données, en partie ce qui leur sert de motivation à s'engager dans un tel programme.

#### **4.3 CONCLUSION**

La mission de la réinsertion sociale de l'école est remplie au travers de plusieurs sphères et non pas seulement au travers de la sphère académique. En effet, la mission de la réinsertion sociale est également accomplie par le fait de se sortir du milieu criminel, soit en se donnant de meilleures chances pour établir un nouveau réseau de contacts après la peine ou encore pour se trouver un emploi. Également, elle est représentée par les détenus comme un moyen de servir de modèle, c'est-à-dire démontrer aux membres de la famille qu'il est possible de changer ainsi que de démontrer le bon chemin à suivre pour éviter les ennuis.

## CONCLUSION

Chaque année, de plus en plus de personnes sont libérées après avoir suivi certains programmes pouvant les aider à se réinsérer dans la société. Si la question des programmes aidant à la chute du taux de récidive et des avantages sur le plan économique est bien documentée et continue de l'être, celle de l'expérience de l'éducation en détention l'est beaucoup moins. La couverture de ce sujet dans la littérature scientifique dans le cas d'ex-détenus fédéraux canadiens y est quasi inexistante.

Notre étude avait donc pour visée principale de pallier à ces lacunes en tentant de savoir ce qu'ont vécu les ex-détenus fédéraux canadiens après avoir suivi un programme d'éducation en détention et quel sens donnent-ils à cette expérience.

À ce titre, nos analyses ont permis de mettre en lumière le fait que l'expérience d'ex-détenus fédéraux canadiens en est une très riche, mais extrêmement complexe qui varie et qui dépend à la fois de leurs motivations, des difficultés auxquelles ils doivent faire face ainsi qu'à la manière dont ils perçoivent leur libération conditionnelle.

Aller à l'école en détention en étant aux prises avec plusieurs difficultés et n'ayant jusque-là eu qu'un très faible désir de fréquenter l'école demande une très grande motivation. L'école en détention, implique pour les détenus, de se dissocier du milieu criminel dans lequel ils sont plongés depuis un bon nombre d'années et de changer sa vie. Pour certains d'entre eux, cela implique de devoir composer avec un TDAH, un problème de toxicomanie ou d'autres problèmes personnels. Ces hommes doivent donc surpasser ces difficultés afin de réussir leur programme d'éducation et ainsi obtenir les effets positifs qu'apporte le suivi d'un tel programme. Après s'être responsabilisés en détention grâce à ces programmes, les détenus perçoivent leur libération conditionnelle comme étant plus aisée après avoir acquis des connaissances sur les bancs d'école en détention.

La plupart des ex-détenus reconnaissent le désir de vouloir se sortir du milieu criminel puisqu'ils en ont assez de ne pas avoir de vie en dehors de ce milieu. Il s'agit pour eux de se débarrasser de l'étiquette négative qu'ils doivent trainer chaque jour.

Toutes ces difficultés rencontrées par le détenu sont amplifiées par le système carcéral qui l'infantilise. En effet, on demande aux détenus de se responsabiliser et de prendre les moyens pour avoir du succès lors de leur libération conditionnelle alors que les dispositions prises par le système carcéral canadien, pour permettre à ces individus d'y arriver sont difficilement surmontables pour cette population vulnérable. C'est en ce sens que chaque individu incarcéré doit surmonter son lot de difficultés, notamment lorsque vient le temps d'aller à l'école en détention.

L'expérience de l'éducation en détention pour les ex-détenus fédéraux n'est donc pas limitée à une expérience à volet unique puisque les effets de celle-ci se font également sentir une fois la personne de retour en communauté. Les participants nous ont parlé d'une estime de soi renouvelée, d'une opportunité à l'emploi augmentée et d'un désir certain de se sortir du milieu criminel.

Il est toutefois important de garder en tête les limites de cette étude. La plus grande étant sans doute liée au biais de sélection. En effet, le fait que les participants rencontrés aient été choisis sur une base volontaire pourrait suggérer que ceux intéressés à en parler sont peut-être essentiellement ceux qui ont eu une expérience gratifiante de l'éducation en détention. Leur propos sont donc particulièrement positifs à cet égard et moins représentatifs de détenus qui auraient eu une expérience moins valorisante du suivi de tels programmes. Il y a donc un biais du fait que les participants ayant acceptés de partager leur expérience pourraient être ceux qui avaient plus de choses positives à partager, notamment parce qu'ils avaient une meilleure image d'eux-mêmes à ce moment. Le fait d'avoir eu du mal à trouver des participants peut avoir un lien avec cela. Il faut donc garder à l'esprit que cette étude est exploratoire, ayant un apport pertinent, mais limité en raison de son petit nombre de participants et du possible biais de sélection de ceux-ci.

Il est également primordial de continuer à s'intéresser aux populations incarcérées ayant une expérience d'éducation sous une autre forme que celle entendue dans ce mémoire. Comme nous avons pu le voir, certains participants avaient en effet peu d'expérience d'éducation primaire, secondaire ou postsecondaire. Il en va peut-être de même pour plusieurs autres individus chez qui l'expérience de l'éducation sous forme de métiers professionnels ou toute autre forme que celle entendue dans ce mémoire n'a pas été soulignée et mérite d'être explorée. Comment l'expérience

d'éducation est-elle vécue chez les détenus ayant suivi une formation professionnelle? Comment est vécue une telle expérience chez les détenues de sexe féminin?

## BIBLIOGRAPHIE

- Ando, H. & Cousins, R. & Young, C. (2014). Achieving saturation in thematic analysis : development and refinement of a codebook. *Comprehensive Psychology*, 3(4), 1-7. <https://doi.org/10.2466/03.CP.3.4>
- Andrews, D.A., Bonta, J. (2006). *The psychology of criminal conduct*, 4<sup>e</sup> éd., Newar (New Jersey), LexisNexis.
- Alhojailan, M. I. (2012). Thematic Analysis : A Critical Review of its Process and Evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1(1), 39-47.
- Austin, J. (2001). Prisoner reentry : Current Trends, practices, and issues. *Crime & Delinquency*, 47(3), 314-334. <https://doi.org/10.1177/0011128701047003002>.
- Austin, J. (2017). Limits of prison education. *Criminology & Public Policy*, 16(2), 563-569. Doi : 10.1111/1745-9133.12301
- Batchelder, J. & al. (2018). Overcoming the Barriers to Successful Completion of GED Programs among Prison and Jail Inmates. *International Journal of Social Science Studies*, 6(1). P. 1-6. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v6i1.2710>
- Batiuk, M. & al. (2005). Disentangling the effects of correctional education: Are current policies misguided? An event history analysis. *Criminal Justice*, 5. p.55-74.
- Behan, C. (2014). Learning to escape: Prison Education, Rehabilitation and the potential for transformation. *Journal of Prison Education and Reentry*, 1(1), 20-31. <http://dx.doi.org/10.15845/jper.v1i1.594>
- Bérard, F., Vacheret, M., & Lemire, G. (2013). Risk Management in the Correctional System of Canada : A problematic model. *The Howard Journal of Criminal Justice*, 52(3), 251-271. DOI : 10.1111/hojo.12009
- Berger, P. & Luckmann, T. (2018). *La construction sociale de la réalité* (adapté par : P. Taminiaux et D. Martuccelli ; 3<sup>e</sup> édition). Armand Colin.
- Bolden, R. & Moscarola, J. (2000). Bridging the Quantitative-Qualitative Divide : The Lexical Approach to Textual Data Analysis. *Social Science computer review*, 18(4), 450-460. <https://doi.org/10.1177/089443930001800408>

- Cégep Marie-Victorin. (2016). Enseignement en milieu carcéral. Repéré à [https://www.collegemv.qc.ca/formation\\_aux\\_adultes/domaines-detudes-et-formations/types-de-formationen/enseignement-en-milieu-carceral](https://www.collegemv.qc.ca/formation_aux_adultes/domaines-detudes-et-formations/types-de-formationen/enseignement-en-milieu-carceral)
- Clark, V., & Duwe, G. (2014). The effects of prison-based educational programming on recidivism and employment. *The prison journal*, 94(4), 454-478. <https://doi.org/10.1177/0032885514548009>
- Chappell, C.A. (2004). Post-secondary correctional education and recidivism : A Meta-Analysis of research conducted 1990-1999. *Journal of Correctional Education*, 55(2), 148-169.
- Colin, P. & Klinger, M. (2004). Vécu carcéral et situation d'illettrisme. *Déviance et société*, 28(1), p. 33-55. Doi: <https://doi.org/10.3917/ds.281.0033>
- Corcoran, F. (1985). Pedagogy in prison : Teaching in maximum security institutions. *Communications Education*, 34(1), 49-58.
- Davis, M., Bozick, R., Steele, J., Saunders, J., & Miles, J. (2013). Evaluating the effectiveness of correctional education. Santa Monica, CA. : RAND. [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR266.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR266.html)
- de Beaupaire, C. (2012). La vulnérabilité sociale et psychique des détenus et des sortants de prison. *Revue du MAUSS*, 40(2), 125-146. doi:10.3917/rdm.040.0125.
- Durocher, A-J. (2018). *L'éducation carcérale postsecondaire en pénitenciers canadiens : entre réhabilitation, responsabilisation et coercition*. [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22770/Durocher\\_Ann-Julie\\_2018\\_Memoire.pdf?sequence=2](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22770/Durocher_Ann-Julie_2018_Memoire.pdf?sequence=2)
- Eikeland, O-J & al. (2009). Prisoner's Educational Backgrounds, Preferences and Motivation. *Education in Nordic Prisons*. P. 1-215. Repéré à : <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:702625/FULLTEXT01.pdf> (Consulté le 19 mars 2020).
- 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), p.108-128. <https://doi.org/10.1177/0264550517699290>
- 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/10.1177/001128717714973>
- Fallery, B & Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. *XVI<sup>ème</sup> Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS*, Montréal, Canada. AIMS, pp 1-16.

- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis : A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Fitzgerald, T. (2016). *Black Males and Racism : Improving the schooling and life chances of african american*. Routledge.
- Frankfurt, H. (1971). Freedom of the Will and the Concept of a Person. *The Journal of Philosophy*, 68(1), 5-20. <https://doi.org/10.2307/2024717>
- Frith, H. & Gleeson, K. (2004). Clothing and Embodiment: Men Managing Body Image and Appearance. *Psychology of Men & Masculinity*, 5(1), p. 40.
- Ganassali, S. (2008). Faire parler les mots : vers un cadre méthodologique pour l'analyse thématique des réponses aux questions ouvertes. *Décisions marketing*, 51(1), 55-67. Repéré à : <https://www.jstor.org/stable/20723325>
- Gecas, V. et Schwalbe, M.L. (1983). Beyond the looking-glass self: social structure and efficacy-based self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 46(2), 77-88. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/3033844>
- Gerber, J. & Fritsch, E. (1995). Adult academic and vocational correctional education programs : a review of recent research. *Journal of Offender Rehabilitation*, 22(1), 119-142. [https://doi.org/10.1300/J076v22n01\\_08](https://doi.org/10.1300/J076v22n01_08)
- 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>
- Goffman, E. (1961). *Asylums : Essays on the social situation of mental patients and other inmates* (1ière edition). Paris, Minuit.
- Gorgol, L.E., & Sponsler, B.A. (2011). Unlocking potential : results of a national survey of postsecondary education in state prisons. *Washington D.C : Institute for Higher Education Policy*. 1-28. Repéré à <https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=257220>
- Hall, J. (2015). Correctional education and recidivism: Toward a tool for reduction. *The Journal of Correctional Education* 66(2): 4–29.
- Hall, R.S., & Killackey, J. (2008). Correctional education from the perspective of the prisoner student. *Journal of Correctional Education*, 59(4), 301-320. <https://www.jstor.org/stable/23282597>

- Haney, C. (2012). Prison Effects of in the Age of Mass Incarceration. *The Prison Journal* 1(1), p. 1-24. Doi: 10.1177/0032885512448604.
- Hannah-Moffat, K. (2005). Criminogenic needs and the transformative risk subject. *Punishment and Society*, 7(1), p. 29-51.
- Hernandez, N. & Grau, B. (2002). Analyse thématique du discours : segmentation, structuration, description et représentation. *Orsay*, 1-12. Repéré à : [https://www.researchgate.net/publication/265995514\\_Analyse\\_thematique\\_du\\_discours\\_segmentation\\_structuration\\_description\\_et\\_representation](https://www.researchgate.net/publication/265995514_Analyse_thematique_du_discours_segmentation_structuration_description_et_representation)
- Hughes, E. (2016). *Education in prison : Studying through distance learning*. New York, Routledge.
- Hui Kim, R. & Clark, D. (2013). The effect of prison-based college education programs on recidivism : propensity score matching approach. *Journal of Criminal Justice*, 41(1). P. 196-204. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2013.03.001>
- Jovanić, G. (2011). The role of education in the treatment of offenders. *Support for Learning*, 26(2), 79-82. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01481.x>
- Kaminski, D. (2007). Prenez la peine d'adhérer : entre police du contrat et politique de la responsabilité. *Centre International de Criminologie Comparée* (Actes du colloque), p.118-132.
- Karpowitz, D. (2017). *College in prison : reading in an age of mass incarceration* (Rutgers University Press, Volume 1). New Jersey : Rutgers.
- Lamoureux, D. (2009). *Le travail d'enseignant en milieu carcéral*. [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3739>
- Lockwood, S., Nally, J.M., Ho, T., & Knutson, K. (2012). The Effect of Correctional Education on Postrelease Employment and Recidivism : A 5-Year Follow-Up Study in the State of Indiana. *Crime & Delinquency*, 58(3), p. 380-396. <https://doi.org/10.1177/0011128712441695>
- Luoma, J.B. & al. (2007). An investigation of stigma in individuals receiving treatment for substance abuse. *Addictive Behaviors*, 32. P. 1331-1346.

- MacKinnon, C. (2018, 20 novembre). Système de justice : la langue, une barrière pour les Inuits, *Radio-Canada*, 1. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1136964/inuits-nunavik-barriere-langue-justice-acces-commissions-viens>
- MacPherson, P. (2004, février). Le contrôle au hasard d'échantillons d'urine comme moyen de combattre la consommation de drogues en milieu carcéral : un examen des enjeux. *Services correctionnels du Canada*. <https://www.csc-scc.gc.ca/recherche/r149-fra.shtml>
- 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. Doi: 10.1007/s10610-012-9187-x
- Maher, J. (2004). You probably don't know I exist : Notes from a college prison program. *Journal of Basic Writing*, 23(1), 82-100. <http://www.jstor.org/stable/43443785>
- McCarthy, J. & al. (2016). Characteristics of prisoners with neurodevelopmental disorders and difficulties. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(3), 201-206. Doi: 10.1111/jir.12237
- Meyer, S. & al. (2010). Implementing postsecondary academic programs in state prisons : Challenges and opportunities. *Journal of Correctional Education*, 61(2). 148-184. <https://www.jstor.org/stable/23282637>
- 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. Doi:10.3917/ds.281.0057.
- Ministère de la Sécurité publique du Québec (2010). Philosophie d'intervention en matière de réinsertion sociale. [http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/services\\_correctionnels/depliants/philosophie.pdf](http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/services_correctionnels/depliants/philosophie.pdf)
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Association pour la recherche qualitative : Recherche qualitative et production de savoirs*. P. 1-40. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie/texte%20Mucchielli%20actes.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie/texte%20Mucchielli%20actes.pdf)
- 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.

- Nadeau, J (2018). Enfermé avec son trouble. *LeDevoir*, 1. <https://www.ledevoir.com/societe/education/524690/education-en-prison-enferme-avec-son-trouble>
- O'Neil, M. (1990). Correctional higher education : Reduced recidivism?. *Journal of Correctional Education*, 41(1), 28-31. <https://www.jstor.org/stable/41970810>
- Orrick, E.A. & Vieraitis, L.M. (2014). The cost of Incarceration in Texas : Estimating the benefits of Reducing the prison population. *Southern Criminal Justice Association*, 40(2), 399-415. DOI : 10.1007/s12103-014-9265-3.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11 - L'analyse thématique. Dans : P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 231-314). Paris: Armand Colin.
- Palmer, S.M. (2012). Postsecondary Correctional Education. *Adult Learning*, 23(4), 163-169. <https://doi.org/10.1177/1045159512457918>
- 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. Retrieved March 19, 2020, [www.jstor.org/stable/41970948](http://www.jstor.org/stable/41970948)
- Perreault. (2015, Octobre). *Étude exploratoire de l'éducation dans les établissements de détention de juridiction provinciale au Québec*. Communication présentée au 37<sup>ième</sup> congrès de la Société de criminologie du Québec. Cégep Marie-Victorin.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique, dans Poupart, J P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R.Mayer, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. P. 113-169, Montréal : Gaétan Morin
- 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>
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques dans dans Poupart, J P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. P. (dirs) *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p. 173-209.
- Quirion, B. (2012). Réformer, réadapter ou responsabiliser le détenu : Analyse des enjeux normatifs rattachés à l'intervention correctionnelle au Canada. *Déviance et Société*, 36(3), 339-355. doi:10.3917/ds.363.0339.

- Richer, I., McLean-McKay, M., Bradley, S., Horne, S. (2015, Février). *Rapport d'évaluation sur les programmes et les services d'éducation pour les délinquants*. (Publication n° 394-2-78). Service Correctionnel Canada. [http://publications.gc.ca/collections/collection\\_2016/scc-csc/PS84-55-2015-fra.pdf](http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/scc-csc/PS84-55-2015-fra.pdf)
- Rosario, P., Nunez, J.C., Pereira, J., Fuentes, S., Gaeta, M., Cunha, J., & Polydoro, S. (2016). Studying while doing time : Understanding inmates' conceptions of learning. *British Educational Research Journal*, 42(1), 151-167. DOI : 10.1002/berj.3194
- Salane, F. (2013). Les études en prison: Les paradoxes de l'institution carcérale. *Connexions*, 99, 45-58.
- Sanchez, P.N. (2015). *The lived experiences of limited english proficiency, Spanish-speaking male ex-offenders*. (Thèse de Doctorat, Walden University). Repéré à <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2549&context=dissertations> (page consultée le 15 mars 2019).
- Searle, J. (1995). *The Social Construction of Reality*. *The Free Press*. New York, NY. P. 1-247. [http://epistemh.pbworks.com/f/6.+The+Construction+of+Social+Reality+\(SCAN\).pdf](http://epistemh.pbworks.com/f/6.+The+Construction+of+Social+Reality+(SCAN).pdf)
- Service correctionnel du Canada. (2017, Octobre). Programmes et services d'éducation pour les délinquants. Directive du Commissaire No 720. Ottawa. Retrouvé à : <https://www.csc-scc.gc.ca/lois-et-reglements/720-cd-fra.shtml#D3> Consulté le 20 janvier 2019.
- Service correctionnel du Canada. (2018, Janvier). Modèle d'évaluation et de réadaptation des délinquants fondé sur les principes du risque, des besoins et de la réceptivité. Ottawa. Retrouvé à : <https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/rsk-nd-rspnsvty/index-fr.aspx> Consulté le 16 mars 2019.
- Schlosser, M. (2015). Agency. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2019 Edition by Zalta, E). Stanford University. Retrouvé à : <https://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=agency> (Consulté le 10 Janvier 2021)
- Schlossman, S. & Spillane, J. (1995). *Bright Hopes, Dim Realities: Vocational Innovation in American Correctional Education*. Rand Corporation. Santa Monica, CA. Retrouvé à : <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/147597NCJRS.pdf> (Page consultée le 7 décembre 2020).
- Skaalvik, E. M., Finbak, L. og Pettersen, T. (2003). *Undervisning i fengsel. På rett kjøp? Rapport nr. 3*. Pedagogisk institutt, NTNU, og VOX (Voksenopplæringsinstituttet). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Stewart, L. A., Sapers, J., Cousineau, C., Wilton, G. et August, D. (2014). Taux de prévalence, profil et résultats des délinquants purgeant une peine de ressort fédéral et ayant des déficits

cognitifs (rapport de recherche R-298). Ottawa, Ontario : Service correctionnel du Canada. Retrouvé à : <https://www.csc-scc.gc.ca/recherche/005008-0298-fra.shtml> Consulté le 19 janvier 2019.

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>

Talbot, J. (2008). No one knows report and final recommendations : Prisoners voices experiences of the criminal justice system by prisoners with learning disabilities and difficulties. *Prison Reform Trust*. London. P.1-103.

Toiviainen, H., Kersh, N., & Hyytia, J. (2019). Understanding vulnerability and encouraging young adults to become active citizens through education: The role of adult education professionals. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 45–64. <https://doi.org/10.1177/1477971419826116>

Travis, J. (2011). Rethinking Prison Education in The Era of Mass Incarceration. Conférence présentée à University Faculty Senate Conference on Higher Education in the Prisons, New York, NY. P. 1-11

Vacca, J. (2004). Educated prisoners are less likely to return to prison. *Journal of Correctional Education*, 55(4). P. 297-305. <https://www.jstor.org/stable/23292095>

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, p. 347-368. <https://doi.org/10.1177/0022427800037004001>

Winterfield, L. & al. (2009). The Effects of Postsecondary Correctional Education. *Justice Policy Center*. P. 1-48. Urban Institute.

Zagar, R.J., Grove, W., & Busch, K. (2013). Delinquency best treatments : How to divert youths from violence while saving lives and detention costs. *Behavioral Sciences & the law*, 31(3), 381-396. Doi: 10.1002/bsl.2062

Zoukis, C. (2014). *College for convicts : the case for higher education in American prisons* (McFarland & Company, Inc. Volume 1). Caroline du Nord : McFarland.