

Université de Montréal

Le travail d'enseignant en milieu carcéral

Par

Daniel Lamoureux

École de criminologie

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès sciences (M. Sc.)
en criminologie
juillet 2009

©Daniel Lamoureux, 2009

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Le travail d'enseignant en milieu carcéral

Présenté par :

Daniel Lamoureux

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Marthe Cousineau, présidente-rapporteur
Marion Vacheret, directrice de recherche
Guy Lemire, membre du jury

SOMMAIRE

Jusqu'à maintenant, la prison a surtout été analysée à partir du point de vue des détenus et celui des surveillants comme si le vécu de l'enfermement et la relation détenus-surveillants étaient les seuls points de vue permettant d'en apprendre sur ce qu'elle est et d'en saisir le fonctionnement. Nous pensons, pour notre part, que d'autres points de vue sont possibles, voire même souhaitables. C'est le cas, notamment, de celui des enseignants qui exercent leur métier en prison.

Bien que théoriquement en mesure d'offrir un complément intéressant aux fonctions de dissuasion et de réinsertion sociale que la prison remplit difficilement à elle seule, le projet éducatif carcéral constitue une activité plus ou moins marginalisée qui est ramenée au niveau des autres activités pénitentiaires. Au premier chef, c'est à la prison que nous sommes tentés d'en imputer la responsabilité et, de fait, elle y est pour quelque chose. D'abord conçue pour neutraliser des criminels, il lui est difficile de les éduquer en même temps. Mais cette marginalisation, nous le verrons, n'est pas le seul fait de la prison. Elle tient aussi beaucoup au mandat qu'ils se donnent et à la façon dont les enseignants se représentent leur travail.

S'étant eux-mêmes défini un mandat ambitieux de modelage et de remodelage de la personnalité de leurs élèves délinquants détenus, prérequis, selon eux, à un retour harmonieux dans la collectivité, les enseignants déplorent qu'on ne leur accorde pas toute la crédibilité qui devrait leur revenir. Cette situation est d'autant plus difficile à vivre, qu'à titre de travailleurs contractuels pour la plupart, ils sont déjà, aux yeux du personnel correctionnel, objets d'une méfiance qui sera d'autant plus grande que, pour effectuer leur travail, ils doivent se faire une représentation du délinquant et du délit peu compatibles avec celles qui prévalent dans le milieu. C'est ainsi qu'à la marginalisation comme fait organisationnel se superpose une auto-marginalisation, incontournable, qui est le fait des enseignants eux-mêmes et qui se traduit par leur attitude de réserve à l'égard de la prison. La chose est d'autant plus paradoxale que le mandat que se donnent les enseignants, bien qu'ils s'en gardent de le dire, correspond tout à fait au projet correctionnel. Mais la prison, davantage préoccupée par la gestion du risque que par la réinsertion sociale des détenus, n'a d'intérêt pour l'éducation en milieu carcéral que dans la mesure où elle permet une socialisation à l'idéologie pénitentiaire et contribue à consolider la paix à l'intérieur des murs avec la complicité des enseignants eux-mêmes. Du reste, ces derniers ne sont pas dupes et lui en font grief, encore qu'il soit permis de nous demander si on ne lui reproche pas, plus simplement, de ne pas leur donner toute la place qu'ils croient leur revenir et de les laisser suspendus dans le vide carcéral.

Mots-clé : enseignement; prison; délinquance; criminalité; éducation en milieu carcéral

SUMMARY

Until now, the prison has been analyzed, primarily, from the prisoners and warders points of view as if the reality of confinement and the prison-warder relationship were the only likely opinions that could allow us to learn how the prison operates and thus understand its function. On the contrary, we think that other points of view are not only possible but even desirable. In particular, this is the case for teachers who are working in prisons.

Although theoretically being able to offer an interesting complement to the functions of dissuasion and social rehabilitation that the prison fills with difficulty, the prison educational project constitutes a more or less marginalized activity which is brought down to the level of other penitentiary activities. At its highest degree, we are tempted to charge the prison with responsibility for it; and, in fact, a prison does have a certain liability in this matter. Initially conceived to neutralize criminals, it is difficult for the prison to educate them at the same time as pointed out by the sociology of organizations. This marginalization, we will see, is not solely that of the prison but also in the way in which the teachers perceive their work and the mandate which they assign themselves.

Prison teachers have defined, for themselves, an ambitious mandate of modeling and remodeling the personalities of their delinquent pupils, a prerequisite, according to them, for a harmonious return to the community. It is an ambitious mandate for which they feel that they do not receive the respect they deserve. This situation is made all the more difficult because, as contractual workers for the majority, they are, in the eyes of the correctional staff, more or less objects of mistrust. This feeling is increased by the fact that the teachers, in order to carry out their work, develop a portrait of the delinquent and offence that is not very compatible with that which prevails in the prison environment. Thus, this marginalization as an organizational fact superimposes a self-marginalization, impossible to circumvent, which is true of the teachers themselves and which results in their attitude of detachment toward the prison. It is all the more paradoxical that the mandate the teachers give themselves, although they take great care to not say it, corresponds completely with that of the correctional project. Even though the prison is more preoccupied with the risk management of its prisoners rather than their social rehabilitation, it does have an interest in education in prison but only insofar as it merges with penitentiary ideology and contributes to a consolidated peace inside the walls made complicit by the teachers themselves. The latter are not easily deceived and object to this point of view and we may ask ourselves whether their criticism of the prison is simply because the prison does not provide them with the required space they believe they should occupy thus leaving them suspended in a vacuum that is the correctional system.

Key words: teaching; prison; delinquency; criminality; education in prison

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	11
CHAPITRE I : POSITION DU PROBLÈME ET REVUE DE LITTÉRATURE	19
1 DE QUELQUES FONCTIONS DE LA PEINE.....	19
1.1 DU CRIME ET DE SES CONSÉQUENCES.....	19
1.2 LE SENS DE LA SANCTION OU FONCTIONS DE LA PEINE	20
1.2.1 <i>Nature et limites de la fonction dissuasive de la prison</i>	21
1.2.2 <i>Nature et limites de la fonction de réinsertion sociale de la prison</i>	25
2 ÉDUCATION ET SOCIALIZATION	26
2.1 L'ÉCOLE COMME AGENT DE SOCIALIZATION.....	26
2.2 FORCES ET FAIBLESSES DE L'ÉCOLE COMME AGENT DE SOCIALIZATION	29
2.3 LE PARADOXE DE L'ÉCOLE COMME FACTEUR CRIMINOLOGÈNE	30
2.3.1 <i>Le modèle d'explication dit « des causes communes »</i>	30
2.3.2 <i>Le modèle d'explication dit « causal »</i>	31
2.3.2.1 Les « théories de la tension »	31
2.3.2.2 La « théorie de l'étiquetage ».....	33
3 LA SITUATION DE L'ÉDUCATION DANS LES PÉNITENCIERS FÉDÉRAUX.....	34
3.1 CADRE DANS LEQUEL SE DÉROULENT LES ACTIVITÉS DE FORMATION	34
3.2 PROGRAMMES OFFERTS.....	35
3.3 LES ACTEURS IMPLIQUÉS	36
3.4 DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS DE FORMATION	37
4 L'ÉDUCATION EN PRISON : UN PROJET « FRAGILE ET DISCUTABLE ».....	38
4.1 ÉDUCATION VS PRISON : INCOMPATIBILITÉ DES MISSIONS	38
4.2 UNE CULTURE ORGANISATIONNELLE PEU PROPICE À L'ÉDUCATION.....	40
5 LE PROJET ÉDUCATIF CARCÉRAL ET LE TRAVAIL D'ENSEIGNANT : UN TOUR D'HORIZON	41
5.1 LE PROJET ÉDUCATIF CARCÉRAL	41
5.1.1 <i>Les objectifs qu'il poursuit</i>	41
5.1.2 <i>Sa clientèle particulière</i>	42
5.1.2.1 Des individus dont les traits de caractère rappellent les délinquants qu'ils ont été	42
5.1.2.2 Des individus dont le choix criminel rappelle qu'ils ont joué de malchance	44
5.2 LE TRAVAIL D'ENSEIGNANT EN MILIEU CARCÉRAL.....	45
5.2.1 <i>Une approche différente</i>	45
5.2.2 <i>Un travail difficile</i>	47
5.2.3 <i>Un travail qui requiert des habiletés et des attitudes particulières</i>	48
5.2.4 <i>Un travail qui jouit de peu de considération</i>	50
CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	52
1 CADRE THÉORIQUE	52
1.1 LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES.....	52
1.1.1 <i>Ce que sont les représentations sociales et ce qu'elles nous disent</i>	52
1.1.2 <i>Structure et dynamique des représentations sociales</i>	54
1.2 L'ENSEIGNANT COMME ACTEUR SOCIAL ET L'AUTONOMIE DONT IL DISPOSE.....	57
2 MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	58

2.1	APPROCHE QUALITATIVE : JUSTIFICATION THÉORIQUE ET EMPIRIQUE	58
2.2	L'ENTRETIEN DE TYPE QUALITATIF : JUSTIFICATION THÉORIQUE ET EMPIRIQUE	59
2.3	LA POPULATION ÉTUDIÉE	60
2.4	L'ÉCHANTILLON.....	61
2.4.1	<i>Justification théorique et empirique de l'échantillon.....</i>	61
2.4.2	<i>Critères retenus.....</i>	63
2.4.3	<i>Présentation de l'échantillon</i>	64
2.4.4	<i>Commentaires sur l'échantillon</i>	65
2.5	CUEILLETTE DES DONNÉES	66
2.5.1	<i>Le terrain.....</i>	66
2.5.2	<i>Stratégie de conduite des entretiens</i>	68
2.5.2.1	Prise de contact	68
2.5.2.2	Consigne de départ et conduite des entretiens.....	69
2.5.2.3	Conditions de réalisation des entretiens	69
2.6	ANALYSE DES DONNÉES	70
2.7	LES BIAIS	70
2.7.1	<i>Les biais relatifs à la relation intervieweur-interviewé</i>	70
2.7.2	<i>Les biais relatifs aux dispositifs d'enquête.....</i>	71
CHAPITRE III : PRÉSENTATION DES DONNÉES		73
1	ÉLÉMENTS DE L'ORDRE DES REPRÉSENTATIONS	73
1.1	L'ÉLÈVE EN MILIEU CARCÉRAL TEL QUE VU PAR LES ENSEIGNANTS RENCONTRÉS	73
1.1.1	<i>Un personnage différent de celui qu'on avait imaginé.....</i>	73
1.1.1.1	Un élève respectueux	74
1.1.1.2	Un élève qui connaît des difficultés d'apprentissage	75
1.1.2	<i>Un personnage au passé difficile qui a laissé des traces</i>	76
1.2	LA CRIMINALITÉ ET LE CRIMINEL TELS QUE VUS PAR LES ENSEIGNANTS RENCONTRÉS	77
1.2.1	<i>La criminalité</i>	77
1.2.1.1	La criminalité comme phénomène multifactoriel	77
1.2.1.2	La place de l'école en relation avec la criminalité	78
1.2.1.3	La criminalité comme choix rationnel.....	80
1.2.2	<i>Le criminel.....</i>	80
1.3	LA PRISON TELLE QUE VUE PAR LES ENSEIGNANTS RENCONTRÉS.....	82
1.3.1	<i>Un lieu aussi utile que nécessaire</i>	82
1.3.2	<i>Lieu d'étouffement du projet de réinsertion</i>	83
1.3.2.1	Peu de considération pour l'éducation et priorité aux autres moyens	83
1.3.2.2	Absence de confiance réelle dans les possibilités d'une réinsertion réussie.....	85
1.3.2.3	Méfiance de la part des autres intervenants.....	86
1.4	L'ÉDUCATION EN PRISON TELLE QUE VUE PAR LES ENSEIGNANTS RENCONTRÉS.....	88
1.5	LE TRAVAIL D'ENSEIGNANT EN PRISON TEL QUE VU PAR LES ENSEIGNANTS RENCONTRÉS	89
1.5.1	<i>Les prérequis au travail d'enseignant en milieu carcéral.....</i>	90
1.5.2	<i>Deux approches du travail d'enseignant en milieu carcéral</i>	91
1.5.2.1	L'approche basée sur les exigences académiques.....	91
1.5.2.2	L'approche basée sur la personne	92
1.5.3	<i>L'appartenance ou la non-appartenance au SCC et ses conséquences.....</i>	93
2	ÉLÉMENTS DE L'ORDRE DES PRATIQUES	95
2.1	UN ENGAGEMENT PROTECTEUR À L'ENDROIT DU DÉLINQUANT DÉTENU DEVENU ÉLÈVE	96
2.1.1	<i>De l'« oasis dans le désert » à l'approche humaniste</i>	96
2.1.2	<i>Créer et maintenir un climat de confiance.....</i>	96
2.1.3	<i>Motiver et rassurer les élèves</i>	97
2.1.4	<i>« Donner une chance au coureur sans se montrer complaisant »</i>	98
2.1.5	<i>« Répondre aux questions et aux besoins manifestés par les élèves »</i>	99

2.1.6	<i>Se présenter, à la fois, comme modèle et anti-modèle</i>	100
2.2	UN « DÉSENGAGEMENT TRANQUILLE » À L'ENDROIT DU SCC.....	102
CHAPITRE IV : LE TRAVAIL D'ENSEIGNANT EN MILIEU CARCÉRAL		104
1	PLUS QU'UN TRAVAIL, UNE MISSION.....	104
2	APPUI MITIGÉ DE LA PRISON AU PROJET ÉDUCATIF CARCÉRAL	109
3	UN TRAVAILLEUR MARGINALISÉ PAR LA PRISON	111
3.1	EXCLUSION DES ENSEIGNANTS DU PROCESSUS DE « <i>GESTION DE CAS</i> »	111
3.2	LA NON-APPARTENANCE AU SCC COMME FACTEUR AGGRAVANT DE MARGINALISATION	113
4	UN TRAVAILLEUR QUI SE MARGINALISE LUI-MÊME	114
4.1	UNE REPRÉSENTATION POSITIVE DU DÉLINQUANT	114
4.2	UNE REPRÉSENTATION BANALISANTE DU CRIME ET DÉRESPONSABILISATION DU DÉLINQUANT	116
5	MARGE DE MANŒUVRE ET ADAPTATION AU CONTEXTE CARCÉRAL	119
5.1	PAR RAPPORT À L'INSTITUTION SCOLAIRE	119
5.1.1	<i>Le caractère flou du travail enseignant</i>	119
5.1.2	<i>Division « cellulaire » du travail</i>	121
5.2	PAR RAPPORT À L'INSTITUTION CARCÉRALE	121
CONCLUSION.....		123
BIBLIOGRAPHIE		129
ANNEXES.....		134

ENSEIGNANTS RENCONTRÉS

Prénom (fictif)	Employeur	Niveau de sécurité	Années d'expérience
André	CS ¹	Médium	De 5 à 10 ans
Claude	CS	Médium	De 5 à 10 ans
Étienne	CS	Maximum	De 5 à 10 ans
Frédéric	SCC ²	Minimum	De 5 à 10 ans
Gabriel	SCC	Minimum	Plus de 10 ans
Germain	CS	Maximum	Moins de 5 ans
Gilles	SCC	Minimum	Plus de 10 ans
Louis	CS	Maximum	De 5 à 10 ans
Luce	CS	Médium	Plus de 10 ans
Madeleine	CS	Minimum	Plus de 10 ans
Marcel	CÉGEP	Mixte	De 5 à 10 ans
Maxime	CS	Médium	De 5 à 10 ans
Nadine	SCC	Minimum	Plus de 10 ans
Nicole	CS	Médium	Plus de 10 ans
Robert	CS	Médium	Plus de 10 ans
Sylvain	CS	Médium	De 5 à 10 ans
Yannick	CS	Médium	Plus de 10 ans

¹ Commission scolaire

² Service correctionnel du Canada

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier tout particulièrement *Marion Vacheret* qui, à titre de directrice de recherche, a su me prodiguer de judicieux conseils tout en faisant preuve de beaucoup de patience ainsi que *Michèle Charbonneau*, ma conjointe, pour le soutien indéfectible qu'elle m'a témoigné tout au long du travail de recherche et de rédaction de ce mémoire.

Introduction

Jusqu'à maintenant, quand des chercheurs ont analysé la prison, c'est « *au travers du regard des détenus et celui des surveillants* » qu'ils l'ont surtout fait (Milly, 2001a, p. 2), comme si le vécu de l'enfermement et la relation détenus-surveillants étaient les seuls points de vue susceptibles de nous apprendre ce qu'elle est et de nous permettre de saisir son fonctionnement. Tel n'est pas le cas, pourtant, et des chercheurs à l'emploi du Service correctionnel du Canada (SCC) ont déjà attiré l'attention sur cette lacune, soulignant, par la même occasion, les avantages qu'il y aurait à la combler.

Après avoir constaté eux aussi que « *la recherche dans le secteur correctionnel a surtout porté sur des questions liées aux délinquants* » Robertson, Simourd et Porporino (1990, p. 1), dans leur document de travail, insistent sur « *la nécessité d'examiner d'autres questions susceptibles d'avoir une importance certaine pour la réalisation (des) objectifs organisationnels* » (p. 1) poursuivis par le SCC. Parmi ces questions, se retrouve celle du personnel qui a « *été négligée au Service correctionnel du Canada et dans le secteur correctionnel en général* » (p. 1). Dans l'esprit des auteurs, il s'agissait évidemment du personnel rattaché directement au SCC et voué au fonctionnement de l'établissement ou à la gestion de la peine, mais peu importe. L'invitation était lancée et nous avons voulu la saisir au bond. C'est ainsi que nous nous sommes intéressés au personnel voué à l'éducation formelle des détenus, voyant là une excellente occasion de lever le voile sur un travail peu connu, de voir de quelle manière le projet éducatif était compatible avec la prison et sinon, de mettre en relief les tensions qu'une incompatibilité de ce genre peut générer et les stratégies de contournement qu'elle inspire. Enfin, il nous semblait que cette approche pourrait, éventuellement, nous permettre de jeter un regard sur le fonctionnement des établissements carcéraux et ce qui l'anime.

Que le travail d'enseignant en milieu carcéral soit peu connu, c'est un fait qui ne nécessite pas de longues démonstrations. Même ceux qui le pratiquent, en très grande majorité, y sont venus par hasard (Wright, 2005), sans même savoir au

préalable qu'il se donnait de la formation dans les prisons. Quant à savoir si le projet éducatif est compatible avec elles, la réponse est moins évidente.

Comme le souligne Lucien Morin (1982), un promoteur de l'éducation carcérale, le projet d'« *associer la plus renommée des entreprises de libération, l'éducation, au plus radical des arrêts, l'incarcération* », peut paraître « *à première vue (...) fragile et discutable* » (p. 15). Et il l'est, effectivement. En témoignent, d'ailleurs, les critiques formulées à son endroit par les membres des différentes commissions d'enquête ou comités d'étude³ qui se sont succédés au cours des années et qui ont permis à Cosman (1982) de porter un jugement très sévère à propos de ce qui se fait, chez nous, en cette matière.

L'éducation carcérale au Canada, écrit l'auteur, a toujours été caractérisée par un manque général d'intérêt pour des résultats valables sur le plan éducatif, par l'insuffisance des normes de sélection et de formation des enseignants, par un manque de discernement entre le trivial et l'essentiel en ce qui concerne les programmes d'études, par un manque de discipline et d'organisation, et par une absence complète de recherche pédagogique (p. 53)

Enfin, quant à savoir si le projet éducatif carcéral peut nous en apprendre sur le fonctionnement des prisons, Fize (1988) est assez éloquent. S'appuyant sur ses propres travaux et ceux d'autres auteurs, il conclut que non seulement elles « *manquaient leur but d'insertion sociale* » (p. 201) des détenus, mais que « *les activités pénitentiaires d'enseignement (...) répondaient essentiellement (...) à une volonté de socialisation pénitentiaire* » (p. 201). Et d'une manière plus précise encore, il affirme que :

L'institution-prison, par le biais de ces activités, essaie d'inculquer à ses clients ses propres normes (travail, effort, mérite, promotion, hiérarchie) et de leur imposer, somme toute, une idéologie qui assure sa conservation (p. 201).

³ Nous pensons notamment à la Commission Archambault en 1938, au Comité Fauteux en 1956 et au Sous-comité parlementaire sur le système pénitentiaire au Canada en 1977, pour ne nommer que les plus importants.

Accorde-t-on assez d'importance et d'attention au projet éducatif carcéral, lui qui, avec le travail, a pourtant longtemps été le seul instrument mis à la disposition des détenus en vue de leur réinsertion éventuelle dans la société? Quand bien même ce serait le cas, cela suffirait-il à surmonter la « *totale contradiction* » entre « *les exigences de l'éducatif* » et « *les exigences de l'enfermement* » (Fize, 1988, p. 202)? C'est avec ces questions en tête et quelques autres, plus précises encore, comme celle de la place réservée aux enseignants au sein de la prison ou celle des rapports qu'ils entretiennent avec leurs élèves détenus ou le personnel correctionnel, que nous nous sommes tournés vers ceux qui pratiquent le métier pour voir de quelle manière ils vivaient les tensions que le projet éducatif en milieu carcéral ne peut manquer de soulever.

De ce point de vue, le choix du cadre de l'étude, les pénitenciers, s'imposait de lui-même à plus d'un titre. Quel que soit le but que l'on poursuit par l'éducation en milieu carcéral - transformer la personne ou accroître son employabilité par l'acquisition d'un métier - pour l'atteindre, un minimum de temps est requis. Les pénitenciers, où des peines de deux ans et plus sont purgées, constituent un terrain privilégié à cet égard. Mais plus important encore est le fait que le Service correctionnel du Canada, administrateur des pénitenciers, s'est donné comme « *but* » « *d'éduquer les détenus pour qu'ils puissent faire concurrence, en toute légalité, aux autres membres de la collectivité* » (SCC, 2008) et qu'il « *ne compte épargner aucun effort afin (de l)'atteindre* » (SCC, 2008). C'est ainsi que cette volonté d'instruire les détenus trouve un écho dans la directive du Commissaire N° 720 concernant les « *Programmes et services d'éducation pour les délinquants* » et dans laquelle il est stipulé que son objectif premier consiste à :

Aider les délinquants à réintégrer la collectivité en tant que citoyens respectueux des lois en accroissant leur niveau d'instruction au moyen de la prestation de programmes agréés ou certifiés par la province (SCC, 2007).

Quant à la démarche que nous avons choisie, comme le cadre de notre étude, elle allait de soi elle aussi. Les entretiens de type qualitatif que nous avons menés auprès d'un certain nombre d'enseignants en milieu carcéral nous semblaient un moyen tout à fait approprié pour faire ressortir leur point de vue à titre d'acteurs

principaux du projet éducatif carcéral; pour mettre en relief les contradictions ou tensions dans lesquelles ils baignent quotidiennement; enfin, pour mettre en lumière les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour les contourner ou les réduire.

Cela dit, l'étude du travail d'enseignant en milieu carcéral ne prend vraiment tout son sens que dans la mesure où elle est située dans le cadre plus large de la problématique de la prison et de sa contribution supposée à la dissuasion des délinquants et à leur réinsertion sociale. Le crime, tout « *phénomène de sociologie normale* » (Durkheim, 1977) soit-il, peut rapidement dégénérer en un problème social s'il n'est contenu à l'intérieur de limites acceptables pour la société. C'est la raison pour laquelle il doit systématiquement être dénoncé et puni, de manière à décourager le délinquant potentiel de le commettre ou le délinquant actif d'en commettre un nouveau⁴. Le problème est que la peine, même privative de liberté, dissuade peu. Comme nous le verrons, le « *criminel de profession* » ne se laisse guère impressionner par elle et le « *criminel occasionnel* » commet ses délits dans des conditions telles qu'il ne l'envisage même pas. La peine, tant et aussi longtemps qu'elle n'est que menace, ne fait que pelleter le problème en avant. C'est ainsi que la fonction dissuasive de la peine appelle un complément.

S'il est vrai que le crime est à la portée de tous, s'il est vrai aussi que tous autant que nous sommes, à un moment donné ou l'autre de notre vie, en avons commis un, voire même plusieurs, il n'en est pas moins vrai que, de manière générale, celui qu'on appelle un « honnête homme » répugne à le faire. S'il en est ainsi, c'est qu'il est convaincu du bien fondé des modèles de comportement qu'on lui propose et de la nécessité de s'y conformer. Aussi, la seule forme de dissuasion qui puisse offrir quelque garantie que ce soit est celle qui arrive à un tel résultat. C'est en effet seulement quand le délinquant aura appris et intériorisé ces modèles de comportement au point d'en avoir fait ses propres règles de vie que la tentation de commettre un délit sera écartée. Autrement dit, en l'occurrence, dissuader véritablement, c'est réinsérer.

⁴ À noter, ici, que c'est le principe de la peine qui est en cause, non pas sa nature.

Le problème est que même si elle est « *choisie (...) imposée et exécutée de façon à servir de leçon* » (Dumont, 1993, p. 105) et en dépit d'une « *vertu pédagogique* » qu'on lui prête, la peine ne suffit pas. Il ne suffit pas de savoir qu'un comportement est prohibé, ce que la peine nous apprend forcément. Il faut aussi savoir par quel autre comportement le remplacer pour atteindre l'objectif poursuivi initialement; savoir comment agir et réagir devant telles ou telles situations, ce que la peine ne nous apprend pas. Pour le savoir, il faut être en prise directe et continue avec la société dans laquelle nous vivons. Or, si des peines peuvent être subies sans solution de continuité entre le délinquant et son environnement social, tel n'est pas le cas avec la prison.

La prison, en effet, désocialise. Elle achève de consommer la rupture du lien entre le délinquant et la société si elle ne l'était pas encore; elle l'aggrave quand elle l'était. C'est probablement la raison pour laquelle on a senti le besoin de faire quelque chose d'autre, quelque chose de plus que seulement maintenir des gens sous bonne garde et attendre que la « conversion » se fasse d'elle-même. C'est ainsi que l'idée d'éduquer les détenus s'est imposée très tôt dans l'histoire de la prison moderne, avec, comme objectif, de transformer les individus qui lui étaient confiés pour les rendre capables de retrouver leur place dans la société.

L'éducation est en effet, parmi les autres mécanismes intégrateurs, celui qui donne probablement les meilleurs résultats (Tardif & Lessard, 1999). Il suffit pour s'en convaincre de considérer qu'elle est le moyen de socialisation privilégié par nos sociétés depuis quelques trois cent ans. Ici, toutefois, deux problèmes vont se poser avec une certaine acuité.

D'une part, s'il est vrai que le processus d'éducation constitue un moyen de socialisation privilégié pour la majorité des jeunes qui lui sont soumis, son support, l'école, ne convient pas à tout le monde et pour cause.

L'école c'est la théorie, l'abstraction, le monde des idées. C'est la vie intellectuelle. C'est un monde artificiel et désincarné; ce n'est pas la vraie vie et ce n'est pas très concret (Cusson, 1981, p. 203).

Aussi, ne faut-il pas s'étonner que certains jeunes s'y sentent mal à l'aise au point de la quitter avant qu'elle ait accompli son œuvre, pour se retrouver démunis et sans ressources devant les défis que pose la vie moderne et avec, souvent, pour seule alternative, que le choix criminel. Du moins, est-ce ainsi qu'à partir des années 1960, des auteurs ont commencé à scruter le rôle de l'école dans ses relations avec la délinquance et n'ont pas hésité à la classer parmi les facteurs criminogènes.

Par ailleurs, s'il est vrai que l'école constitue un excellent agent intégrateur dans le monde libre, nous pouvons néanmoins nous demander s'il peut en être de même derrière les murs d'une prison. « *Une prison ne sera jamais une maison d'éducation* » a dit le Comte d'Argout, ministre de l'Intérieur en 1832 (Fize, 1988, p. 202), comme pour annoncer d'avance les conclusions auxquelles la sociologie des organisations allait en arriver.

Les organisations, une fois créées et lancées en fonction d'un but à atteindre, vivent de leur vie propre dont il est difficile de les faire s'en écarter. Les structures qui leur servent de cadre et la culture qu'elles génèrent et qui se montrent particulièrement tenaces les en empêchent ou, à tout le moins, rendent le changement difficile. La prison comme organisation n'échappe pas à cette quasi-loi.

D'abord conçue pour maintenir sous bonne garde des gens dont on pense qu'ils peuvent présenter un danger, la prison est structurée de manière telle et secrète une telle culture organisationnelle qu'elle est difficilement compatible avec l'idée d'éducation. C'est d'ailleurs, probablement, une des raisons pour lesquelles le travail d'enseignant en milieu carcéral est difficile, différent de celui qui se fait à l'extérieur et requiert des habiletés et attitudes particulières, d'autant plus qu'il s'exerce pour et sur des élèves qui sont tout aussi particuliers.

Notre recherche se divise en quatre grands chapitres. D'entrée de jeu, le premier chapitre, qui comporte deux parties, pose le problème en même temps qu'il permet de faire un survol des écrits sur le travail d'enseignant en milieu carcéral. Nous y verrons que le crime comme action déviante par rapport à une norme sociale appelle une sanction qui a pour fonction, notamment, de dissuader le délinquant de

recommencer ce qui, quand c'est réussi, le rend apte à vivre avec les autres ou à réintégrer la société. Le problème est que la fonction dissuasion-réinsertion de la peine en général et de la peine de prison en particulier ne va pas d'elle-même. C'est alors que l'éducation en milieu carcéral entre en ligne de compte comme pour lui prêter main forte.

Dans la seconde partie du premier chapitre, nous assisterons à la mise en œuvre de l'éducation dans les pénitenciers fédéraux. Sans aucune prétention à l'exhaustivité, nous fixerons d'abord quelques balises dont le cadre dans lequel elle se déroule, les programmes offerts, les acteurs impliqués ainsi qu'un aperçu du déroulement des activités de formation, le tout, dans le but de donner une idée de son fonctionnement. Par la suite, nous examinerons d'un peu plus près la question de la viabilité du couple prison-éducation. C'est dans ce contexte que nous reprendrons à notre compte quelques arguments avancés par la sociologie des organisations pour souligner le caractère fragile du projet éducatif carcéral. Enfin, nous terminerons cette seconde partie du premier chapitre par un tour d'horizon de la littérature sur le travail d'enseignant en prison qui nous permettra de mettre en relief les objectifs qu'il poursuit et le caractère particulier de sa clientèle tout en soulignant ses aspects les plus significatifs, à savoir qu'il constitue un travail difficile qui nécessite une approche différente et des habiletés particulières sans, pour autant, jouir de toute la considération qu'il mériterait.

Dans le second chapitre réservé aux aspects théorique et méthodologique de notre projet, nous élaborerons sur la question des représentations sociales pour dire ce qu'elles sont et ce qu'elles peuvent nous apprendre, autant sur le travail d'enseignant que sur celui qui nous parle, l'enseignant lui-même. Ensuite, nous justifierons nos choix quant à la méthodologie utilisée, l'approche qualitative et l'entretien de type qualitatif pour, enfin, élaborer sur l'échantillon retenu et sa composition ainsi que sur les stratégies de cueillette des données et leur analyse.

Le troisième chapitre, quant à lui, sera l'occasion de procéder à la mise à plat des informations recueillies auprès des enseignants que nous avons rencontrés. Ces informations ont été regroupées en deux blocs distincts, les éléments de l'ordre des

représentations et ceux de l'ordre des pratiques. Dans le premier bloc, nous ferons état des thèmes qui ont été abordés par les enseignants interviewés et qui vont de l'idée qu'ils se font de l'élève en milieu carcéral à celle qu'ils se font du travail d'enseignant en prison en passant par leur représentation du crime et du criminel, de la prison et de l'éducation en prison. Dans le second, nous verrons quelques unes des pratiques qui sont en vigueur, qu'elles soient relatives à la tâche d'enseignant comme telle ou relatives au Service correctionnel du Canada.

Enfin, le quatrième chapitre sera consacré à l'analyse des informations recueillies. Nous y verrons que les enseignants en milieu carcéral se donnent un mandat ambitieux auquel le pénitencier ne fait pas toujours écho. En effet, tant l'éducation en milieu carcéral que les enseignants eux-mêmes sont marginalisés par le système carcéral. Mais cette marginalisation, nous le verrons aussi, n'est pas le seul fait de la prison. Elle est aussi redevable au travail d'enseignant lui-même qui, de par sa nature même, appelle une vision particulière du délinquant, marginale, elle aussi, dans le contexte de la prison.

Chapitre I : Position du problème et revue de littérature

1 De quelques fonctions de la peine

1.1 Du crime et de ses conséquences

Selon le point de vue, le crime peut se définir de différentes manières. Le juriste, par exemple, le définira comme une action prohibée par l'État et punissable par la loi. Quant au moraliste, il y verra une action qui viole, à la fois, la religion et la morale et qui sera puni dans l'au-delà par un être suprême. Le psychologue, enfin, parlera d'une action qui peut gratifier son auteur en insistant sur la souffrance et les pertes qu'il inflige aux victimes (Andrews & Bonta, 2006). Mais si intéressantes que soient ces définitions, elles ne rendent pas compte du caractère premier du crime, à savoir qu'il heurte « *des états forts et précis de la conscience collective* » (Durkheim, 1930) du groupe dans lequel il se produit. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il déclenchera partout, dans toutes les sociétés, une réaction semblable, c'est-à-dire de même nature, bien qu'elle puisse varier en intensité, la peine (Durkheim, 1930). Le crime est donc avant tout une affaire sociale. Aussi est-ce du côté de la criminologie classique que nous devons nous tourner pour en trouver une définition qui convienne.

Selon ce point de vue, le crime consiste en « *une agression dirigée par un ou plusieurs individus contre les valeurs les plus importantes du groupe social* » (Gassin, 2003, p. 40) ou encore, comme l'écrivent Andrews et Bonta (2006, p. 44) : « *criminal behavior refers to actions that may violate the norms of custom and tradition* ». Autrement dit, c'est dans l'écart par rapport à des modèles de comportement jugés incontournables dans une société donnée et les valeurs qui vont de paire que nous devons chercher le crime. C'est en cela, d'ailleurs, que, s'il n'est pas contenu à l'intérieur de limites acceptables par cette société, le crime constitue un geste qui peut mener à l'effilochage du tissu social. D'où l'importance, pour elle, de sanctionner tout acte de ce genre.

1.2 Le sens de la sanction ou fonctions de la peine

C'est le Code criminel qui précise les objectifs poursuivis par l'infliction d'une peine et qui, par conséquent, en détermine les fonctions. Ainsi, à l'article 718 du code criminel canadien (Code criminel de poche, 2005, p. 620) il est stipulé que :

Le prononcé des peines a pour objectif essentiel de contribuer (...) au respect de la loi et au maintien d'une société juste (...) par l'infliction de sanctions (...) visant un ou plusieurs des objectifs suivants :

- a) dénoncer le comportement illégal;*
- b) dissuader les délinquants, et quiconque, de commettre des infractions;*
- c) isoler, au besoin, les délinquants du reste de la société;*
- d) favoriser la réinsertion sociale des délinquants;*
- e) assurer la réparation des torts causés aux victimes ou à la collectivité;*
- f) susciter la conscience de leurs responsabilités chez les délinquants, notamment par la reconnaissance du tort qu'ils ont causé aux victimes et à la collectivité.*

Toutes ces fonctions attribuées à la peine, toutefois, ne sont pas pertinentes pour notre propos. Ainsi en est-il du rôle de dénonciation du délit, de neutralisation du délinquant ou encore de la réparation des torts causés aux victimes ou à la communauté qui n'ont rien à voir avec notre thème, soit l'éducation en milieu carcéral. En revanche, il en va autrement, des autres fonctions. En effet, celles-ci s'inscrivent dans une perspective davantage éducative, puisqu'il s'agit, par l'imposition d'une peine, de favoriser une certaine réflexion sur l'acte criminel, en particulier, lorsqu'il est question de dissuasion, de réinsertion sociale ou plus directement de viser une prise de conscience de leurs responsabilités de la part des contrevenants et une reconnaissance des torts qu'ils ont causés. Nous pensons, en effet, que la peine seule ne peut suffire à la tâche et ce, d'autant moins qu'il s'agit, en l'occurrence, de la peine de prison qui isole le délinquant du reste de la communauté. Aussi, est-il nécessaire de mettre en place des moyens de suppléer aux insuffisances de la peine privative de liberté en matière de dissuasion et de réinsertion sociale, et l'éducation en milieu carcéral se présente comme un de ces moyens.

1.2.1 Nature et limites de la fonction dissuasive de la prison

Par fonction dissuasive de la peine en général et de la peine de prison en particulier, on désigne la crainte qu'elle suscite chez le délinquant et qui devrait faire en sorte « *que l'infraction commise ne se renouvelle pas soit du fait du coupable lui-même, soit du fait des autres citoyens* » (Dumont, 1993, p. 105). En l'infligeant, les tribunaux espèrent en effet qu'elle va décourager les délinquants en puissance de commettre le délit qui l'a appelée, ou le condamné, de récidiver. Quand la peine cherche à décourager les délinquants en puissance, c'est de dissuasion « *générale* » ou « *collective* » qu'il s'agit. Quand elle a pour but de décourager le condamné à commettre un nouveau délit⁵, c'est de dissuasion « *spéciale* », « *spécifique* » ou « *individuelle* » qu'il est question. Cette crainte, toutefois, n'a qu'une portée limitée pour plusieurs raisons.

Selon qu'il soit « *criminel de profession* » ou « *criminel d'occasion* » pour reprendre la typologie de Wolfgang et ses collaborateurs (1972), élaborée il y a quelques années, mais toujours d'actualité⁶, le délinquant réagit différemment à la peine. Ainsi, ceux qui « *s'adonnent à des activités criminelles comme les honnêtes gens s'adonnent à des activités légales* » (Dumont, 1993, p. 112), c'est-à-dire les « *criminels de profession* », risquent de demeurer imperméables à la menace que constitue la peine. À tort ou à raison ils sont convaincus qu'ils lui échapperont et, dans le cas contraire, la prison ne sera jamais qu'une interruption, contraignante certes, mais néanmoins simple interruption de leur activité principale. De leur point de vue, la prison fait partie des règles du jeu criminel et ils ne la craignent pas. C'est ainsi que pour le « *criminel de profession* » la fonction dissuasive de la prison, générale ou spécifique, agit peu.

Il en est de même pour le « *criminel occasionnel* » quoi que pour des raisons différentes. Ce dernier commet généralement son délit dans des conditions telles, sous l'emprise de la drogue ou sous le coup d'une émotion violente, qu'il n'est

⁵ Il peut s'agir du même délit qui a amené le délinquant en prison une première fois ou d'un autre délit passible, lui aussi, d'une sentence de prison.

⁶ Nous verrons plus loin que cette typologie des criminels est reprise intégralement par les enseignants que nous avons rencontrés.

habituellement pas en état de prendre conscience de la menace qui pèse sur lui (Dumont, 1993). C'est seulement à partir du moment où il est incarcéré qu'il réalise pleinement ce qui lui arrive, mais alors, des pressions s'exercent sur lui qui, sans lui faire aimer la prison, l'amènent, à tout le moins, à s'y sentir à l'aise. S'il n'était pas familier avec la culture criminelle et la sous-culture carcérale, il en fera rapidement l'apprentissage, tant et si bien que la prison qu'il a pu craindre pendant un moment ne lui fera plus peur. Quiconque, en effet, veut adhérer à un nouveau groupe, comme un immigrant, par exemple, ou encore, qui se voit forcé d'adhérer à un nouveau groupe, comme c'est le cas de l'individu qu'on envoie en prison, devra apprendre les règles du jeu en vigueur dans le groupe en question sans quoi il sera toujours en porte-à-faux par rapport à lui. C'est le processus de socialisation, incontournable, qui se définit comme suit :

Le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise (...) les éléments socio-culturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité (...) et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre (Rocher, 1992, p. 131).

Par « *éléments socio-culturels* », on désigne l'ensemble « *des connaissances, des modèles, des valeurs, des symboles, bref, des manières de faire, de penser et de sentir propres au groupe (...) où une personne est appelée à vivre* » (Rocher, 1992, p. 132), qu'on pourrait désigner sous le terme de « *culture* » et qui, une fois intégrés à la personnalité, lui permettent de s'adapter à son environnement social. Ainsi, « *la personne socialisée est « du milieu », elle « appartient » à la famille, au groupe, à l'entreprise, à la religion, à la nation, en ce sens qu'elle en fait partie, qu'elle y a sa place* » (Rocher, 1992, p. 134) et ce, d'autant plus que cette adaptation « *concerne la personnalité en profondeur car elle se produit tout à la fois au triple niveau biologique ou psychomoteur, affectif et mental* » (Rocher, 1992, p. 134).

Ce n'est pas autre chose que ce processus de socialisation que Clemmer (1940) a décrit sous le terme « *prisonization* » et que Lemire (1990) a traduit par « *prisonnérification* ». Sa personnalité ainsi « *moulée* » (Rocher, 1992) par l'assimilation de cette culture carcérale prend « *une forme, une configuration, une*

physionomie qui lui permet de fonctionner au sein d'une société donnée » (Rocher, 1992, p. 116), en l'occurrence, ici, la prison.

À ce dernier égard, d'ailleurs, les analyses de Chantraine (2004) sur les rapports que les détenus entretiennent avec la prison sont intéressantes. Des cinq « idéaux types » de ces rapports inventoriés par l'auteur, un seul, « *l'enfermement catastrophe* », témoigne d'un réel malaise vis-à-vis de la prison, sinon d'une crainte, parce que marquant « *pour le détenu une rupture profonde avec tout ce qui constituait sa vie jusque-là* » (Vacheret & Lemire, 2007, p. 26). Les quatre autres « idéaux types », « *l'enfermement inéluctable* », l'enfermement comme « *pause (ou) arrêt dans la carrière criminelle* », « *l'enfermement protecteur* » ou « *l'enfermement calculé* » donnent au contraire à penser que non seulement on ne craint pas la prison, mais qu'on peut même la souhaiter dans certains cas. En outre, bon nombre de ceux qu'on y envoie la connaissent déjà, non pas nécessairement pour y avoir effectué un séjour dans le passé, mais parce que sa culture ne leur est pas complètement étrangère. Si, en effet, des auteurs comme Sykes (1958) avancent que la culture carcérale est une création de la prison qui plonge ses racines dans les privations que les détenus subissent pendant leur temps d'incarcération, il en est d'autres, Irwin et Cressey (1962), Irwin (1970), et Cohen et Taylor (1974) qui soutiennent au contraire que « *les origines endogènes de la sous-culture carcérale ont été grandement surévaluées* » et qu'« *il existe une sous-culture criminelle dont la sous-culture carcérale ne constitue qu'un élément ou un épisode* » (Vacheret & Lemire, 2007, p. 42).

C'est ainsi que la menace sur laquelle repose la peine en général et la peine privative de liberté en particulier n'agit que d'une manière mitigée. « *Ni la sévérité des peines, ni leur nature n'affectent sensiblement les taux de récidive* » (Cusson, 1998). D'autre part, « *la certitude de la peine ne semble produire de dissuasion spéciale qu'à compter d'un certain seuil* » (Bacher, 2004, p. 262). Enfin, à l'instar des spécialistes en communication de masse, nous pourrions même parler d'un « *effet boomerang* » de la peine dans certaines circonstances.

L'effet de dissuasion spéciale des peines devient négatif pour les peines qui sont ressenties comme injustes, parce que,

notamment trop sévères. (...) (Elles) (...) alimentent, chez le condamné, un sentiment de révolte, une réaction de défi qui l'incitera à récidiver plus souvent qu'autrement (Bacher, 2004, p. 262).

Ainsi, les recherches récentes démontrent le caractère mitigé de la dissuasion engendrée par la peine, du moins tant et aussi longtemps qu'elle n'est que menace et donnent raison à Durkheim (1930) pour qui « *(la peine) ne sert pas ou ne sert que très secondairement à corriger le coupable* ». Cela dit, les travaux de Killias (1991) sur le port de la ceinture de sécurité sur les routes, tels que rapportés par Bacher (2004), sont intéressants à cet égard.

L'auteur écrit en effet que :

Même quand elles ne donnent lieu qu'à peu de sanctions, les lois prescrivant le port de la ceinture ont, du seul fait d'entrer en vigueur, d'importants effets sur les comportements des automobilistes (Bacher, 2004, p. 262).

Ces derniers adopteraient le port de la ceinture, non pas parce qu'il est prescrit par la loi et qu'une peine est prévue pour celui qui ne l'utilise pas, mais parce qu'ils sont convaincus de son utilité du point de vue de la sécurité en cas d'accident. C'est ce qui permet à Bacher de conclure que « *les citoyens (sont) (...) plus susceptibles d'être persuadés que dissuadés* » (Bacher, 2004, p. 262).

Mais si la peine ne dissuade pas ou peu par la menace qu'elle représente, peut-être peut-elle faire œuvre utile par son effet pédagogique depuis longtemps pressenti par Lucas (1838) et encore endossé par les tribunaux canadiens.

La peine aurait la vertu pédagogique d'enseigner le comportement conforme, de plaider en sa faveur; elle aurait en tout cas le mérite de promouvoir les valeurs qu'elle défend et de les rappeler (Dumont, 1993, p. 115)

Si tel est bien le cas, alors, rien n'interdit de travailler, avec ceux qui sont punis et pendant qu'ils subissent leur punition, à renforcer l'effet pédagogique des sanctions par plus de pédagogie encore.

Dans la mesure où il n'existe pas de personnalité criminelle au sens anthropologique du terme et qu'entre le criminel et le non criminel il n'y a qu'une

différence de degré et non pas de nature, pour paraphraser Pinatel (1971), il est assez raisonnable de penser que le délinquant ne serait pas nécessairement imperméable à une telle démarche. Dans cette éventualité, la question qui se pose est la suivante : si la prison ne dissuade pas ou peu, peut-elle convaincre, c'est-à-dire amener les individus qui sont appelés à y séjourner à comprendre et admettre « *le bien-fondé de la loi* » tout comme le citoyen ordinaire, c'est-à-dire, partager avec lui les états forts de la conscience collective que le crime choque?

1.2.2 Nature et limites de la fonction de réinsertion sociale de la prison

Si « *le 20^e siècle est (...) marqué par l'apogée (...) de la philosophie sentencielle inspirée par un idéal de réhabilitation du criminel* » (Dumont, 1993, p. 116), il a aussi été le siècle de son déclin.

La fonction de réhabilitation assignée indifféremment à toute sentence carcérale (...) est fortement décriée aujourd'hui (...) Des ouvrages ayant eu un impact retentissant sur le continent nord-américain, proclamant l'échec de la politique pénale axée sur la réadaptation des criminels et la mort de l'idéal de réhabilitation (Dumont, 1993, p. 116).

C'est ainsi que les tribunaux canadiens « *conviennent (...) que la réhabilitation est moins un but poursuivi qu'un résultat souhaité avec l'imposition d'une peine dissuasive* » (Dumont, 1993, p. 117) et deux tendances le confirment. D'une part, les tribunaux « *affirment de plus en plus rarement qu'une peine d'emprisonnement assume une fonction de réhabilitation* » et, d'autre part, ils « *remettent en question une sentence carcérale dont la durée est prolongée pour garantir le traitement efficace du délinquant en détention* » (Dumont, 1993, p. 117).

Mais en dépit du fait que « *la réhabilitation du criminel ne peut pas se réaliser dans le contexte carcéral, selon une opinion de plus en plus répandue* » (Dumont, 1993, p. 117), plusieurs bonnes raisons n'en militent pas moins en faveur de la poursuite des efforts dans ce sens. Ainsi, « *si des gens doivent être incarcérés, on n'a rien à perdre à tenter de les réhabiliter : tout succès, si modeste soit-il, est positif pour la société* » (Vacheret & Lemire, 2007, p. 154). D'autre part, en

accentuant le rôle normatif de la prison, on permet d'« *humaniser le milieu carcéral et (...) (de) le rapprocher des exigences des sociétés démocratiques* » (Vacheret & Lemire, 2007, p. 154) de sorte que :

Même s'il échouait dans ses visées de réintégration sociale, (il) aurait alors quand même réussi à donner à la prison un visage se rapprochant davantage de ce qui constitue la normalité dans nos sociétés démocratiques, en fait de droits et responsabilités (Vacheret & Lemire, 2007, p. 154)

Enfin, une dernière raison qui plaide en faveur de la poursuite des efforts en vue de la réinsertion des délinquants dans la collectivité est que même si elle « *n'est pas une sinécure* », elle n'en demeure pas moins « *la seule orientation possible connue pour un établissement carcéral* » (Vacheret & Lemire, 2007, p. 154).

À cet égard, toutefois, le problème qui se présente est qu'il est difficile d'imaginer que la prison, institution coercitive par définition, puisse se transformer en une institution normative dont le but serait d'éduquer les détenus tant il est vrai que la question du maintien de l'ordre et de la sécurité demeure une variable lourde. Dans ce contexte, ne peut-on pas penser ajouter à la prison une composante à saveur normative? C'est effectivement ce qu'on a fait, très tôt dans l'histoire de la prison, quand est apparue « *l'idée de l'amendement du détenu* » (Vacheret, 2004) dont le « *traitement* » était alors conçu en termes d'éducation (Fize, 1981).

2 Éducation et socialisation

2.1 L'école comme agent de socialisation

Plus haut, en décrivant le processus de socialisation, nous avons sciemment omis de traiter deux questions importantes, à savoir son effet dans le temps d'une part, et d'autre part, les acteurs impliqués.

S'agissant de l'effet dans le temps du processus de socialisation, il faut dire qu'il n'est pas permanent. Les éléments socio-culturels qu'un individu apprend et intègre à sa personnalité pour faire face à un ensemble de situations sociales à un

moment donné perdent en effet de leur pertinence dès que, le temps aidant, ces situations évoluent. Qui plus est, selon le sens et la direction que prendront les situations en pleine évolution, il est même possible de voir le processus s'inverser. C'est d'ailleurs ce qui se produit avec le processus de prisonnisation mis en lumière par Clemmer et que Wheeler (1961) a réexaminé. L'auteur a pu constater que la socialisation au milieu carcéral qui allait croissant depuis le début de l'incarcération, s'inversait à mesure que le détenu s'approchait du moment de sa sortie de prison⁷. Autrement dit, en cette matière, il n'y a jamais de point de non retour qui soit atteint. Il est toujours possible de revenir en arrière pour repartir sur de nouvelles bases une socialisation déficiente qui a mené à la délinquance. En fait, tout dépend des acteurs en cause et plus particulièrement de ceux que les sociologues appellent les « *agents de socialisation* ».

Par agents de socialisation, on désigne les « *agents sociaux significatifs* » (Rocher, 1992, p. 131) par lesquels arrivent les éléments socio-culturels que l'individu en processus de socialisation doit apprendre et intérioriser. Ces agents de socialisation, généralement des groupes, se divisent en deux catégories selon qu'ils poursuivent, explicitement ou non, un but de socialisation.

La famille constitue un bel exemple de ce qu'est un groupe qui poursuit un but explicite de socialisation. C'est en effet par elle, essentiellement, que, très tôt dans la vie, l'enfant est mis en présence des « *manières d'être, de penser et de sentir* » qui sont propres à son milieu. À l'inverse, le groupe d'amis, ne poursuit pas, lui, du moins d'une manière explicite, un but de socialisation. Les amis, peu importe leur âge, se réunissent d'abord pour le plaisir d'être ensemble. La récréation est son principal objectif et ce n'est que « par la bande » qu'il agit comme transmetteur de culture. Cela dit, il ne faudrait pas, pour autant, minimiser l'importance de ces groupes, même s'ils ne sont pas dédiés explicitement à la socialisation, quant à la socialisation elle-même. On connaît, en effet, l'influence du groupe des pairs sur les adolescents et le caractère déterminant de son action dont la théorie de Sutherland

⁷ D'autres facteurs peuvent aussi intervenir pour accroître ou freiner cette tendance. C'est le cas, notamment, des différents rôles qu'endossent les délinquants incarcérés (Schrag, 1961) ou du rapport qu'ils entretiennent avec la prison (Chantraine, 2004). Cela dit, la thèse de Wheeler demeure valable.

(Sutherland, E; Cressey, D; Luckenbill, D, 1992) sur « *l'association différentielle* » n'est qu'une illustration.

Dans un autre ordre d'idée, selon que le groupe qui agit poursuit, explicitement ou non, un but de socialisation, son effet sera différent.

Les groupes ou institutions qui ont la socialisation comme but explicite entretiennent généralement une attitude globale et diffuse : ils ont tendance à vouloir socialiser la personne totale, à exercer sur elle une influence qui touche toute sa vie ou du moins tous les aspects de sa vie (Rocher, 1992, p. 152).

À l'inverse, les groupes ou institutions qui ne poursuivent pas la socialisation comme but explicite « *ont généralement une fonction socialisatrice plus restreinte, c'est-à-dire ne touchant qu'un segment de la personnalité* » (Rocher, 1992, p. 152).

Parmi les groupes qui cherchent à « *socialiser la personne totale* » il y a bien sûr la famille, comme nous l'avons déjà souligné, mais aussi l'école qui, très tôt dans nos sociétés, en prend le relais. Comme le soulignent Tardif et Lessard (1999, p. 11) « *l'enseignement en milieu scolaire représente depuis près de trois siècles le mode dominant de socialisation (...) dans nos sociétés modernes* ».

C'est ainsi que, si l'idée d'éduquer les détenus a été à peu près constante dans le temps, comme le suggère Fize (1981), nous serions tentés d'ajouter qu'elle est, maintenant, incontournable tant elle rejoint l'objectif de réinsertion sociale du délinquant que nous poursuivons de nos jours et qui se résume, en fait, à « *transformer l'individu* » de manière à « *reformer le lien social que son infraction a détruit* » (Bertrand-Mirkovic, 2004).

L'éducation a pour principale tâche de faire du sujet sur lequel elle s'exerce « *un être social* » (Suavet, 1962, p. 163), c'est-à-dire un être qui partage « *un certain nombre d'états physiques et mentaux que la société à laquelle il appartient considère comme ne devant être absents d'aucun de ses membres* » (Durkheim É. , 1922, p. 59). Mais si l'éducation constitue la porte d'entrée de l'être social en nous et favorise notre insertion dans la société, l'école, son véhicule de prédilection, tout en

présentant des avantages par rapport à la famille comme moyen de socialisation n'est pas sans accuser quelques faiblesses.

2.2 Forces et faiblesses de l'école comme agent de socialisation

C'est pour au moins quatre raisons que l'école se substitue avantageusement à la famille à titre d'agent de socialisation privilégié.

D'abord, elle peut surveiller le comportement du jeune plus efficacement que la famille; elle a des mécanismes de surveillance prévus et bien rôdés. Ensuite, elle peut repérer les jeunes ayant des problèmes de comportements ou d'attitude plus facilement que les parents puisque les enseignants ont de multiples points de comparaison. De plus, l'école a un intérêt crucial à maîtriser les comportements déviants pour assurer son bon fonctionnement alors que la famille peut s'accommoder de la déviance de leur enfant. Finalement, elle a les moyens, la capacité et l'habitude de punir les comportements déviants (Ouimet, 2009, p. 128).

Mais aussi bien conçue soit-t-elle pour jouer son rôle d'agent intégrateur, l'école ne présente pas moins une faiblesse importante. Comme le souligne Ouimet (2009, p. 128), sa « *capacité de socialisation (...) est directement liée au soutien de la famille* ».

Dans le cas où un jeune a des difficultés, scolaires ou comportementales, il est impératif que les parents collaborent et s'allient au personnel scolaire pour trouver des solutions. Si les parents ne secondent pas l'école, alors cela risque d'être peine perdue (Ouimet, 2009, p. 128).

Autrement dit, « *la réussite scolaire de l'enfant est reliée à l'engagement des parents dans le projet scolaire* » (Ouimet, 2009, p. 132), encore que cette condition à la réussite n'est pas la seule. Deux autres conditions doivent aussi être réunies pour faire une réussite du projet éducatif.

La première est la présence d'une certaine stabilité matérielle et émotionnelle à la maison (...) La seconde (...) est la présence d'un bon niveau d'attachement entre l'enfant et ses parents (Ouimet, 2009, p. 131)

Ainsi, si adéquatement organisée soit-elle pour jouer son rôle d'agent de socialisation, l'action de l'école est conditionnée par d'autres facteurs dont la présence ou l'absence aura un impact sur le cheminement scolaire, lequel pourra être déterminant pour la suite des choses.

Il a été maintes fois établi que les délinquants ont, pour la plupart, un cheminement scolaire désorganisé constitué d'échecs, de redoublements et de sanctions infligées en raison de comportements inadaptés. Il s'ensuit, à l'adolescence, un désengagement qui se traduit par l'école buissonnière et l'abandon (Ouimet, 2009, p. 132).

De là à nous demander si l'école, dans certaines conditions, ne pourrait pas constituer un facteur criminogène, il n'y a qu'un pas que nous n'hésitons pas à franchir à la suite de plusieurs auteurs.

2.3 Le paradoxe de l'école comme facteur criminogène

S'il « *est certain qu'il y a une corrélation importante entre le faible rendement scolaire, les comportements perturbateurs à l'école et la délinquance* » (Ouimet, 2009, p. 133), encore faut-il démontrer l'existence d'un lien de cause à effet entre ces variables pour établir que l'inadaptation scolaire peut être une cause de la délinquance.

Selon Wilson et Herrnstein (1985) dont les thèses sont rapportées par Ouimet (2009, p. 133),

Deux principaux modèles théoriques permettent de rendre compte de la relation statistique entre l'école et la délinquance : le modèle causal et le modèle des causes communes.

2.3.1 Le modèle d'explication dit « des causes communes »

Ce modèle, qui ne met pas en doute l'existence d'une relation statistique entre les difficultés scolaires et la délinquance n'en affirme pas moins qu'elle « *doit être interprétée comme artificielle* » (Ouimet, 2009, p. 140). Selon ce point de vue, en effet, « *certains jeunes arrivent à l'école avec des déficits personnels qui sont la*

source à la fois des difficultés scolaires et des troubles de comportement » (Ouimet, 2009, p. 141). Ainsi en est-il de certaines caractéristiques individuelles comme « *les capacités cognitives réduites, l'impulsivité, l'hyperactivité, l'agressivité ou le présentisme* »; ou familiales tels « *la présence de conflits et de violence dans le logis, le faible attachement, les méthodes disciplinaires erratiques ou la pauvreté* » (Ouimet, 2009, p. 141). Or, si ces caractéristiques peuvent influencer l'adoption de comportements délinquants, elles n'impliquent pas nécessairement que les jeunes qui les possèdent connaîtront aussi des difficultés scolaires. Dans les faits, toutefois, « *l'effet néfaste de ces variables joue simultanément sur les deux dimensions* », ce qui fait que les auteurs en arrivent à « *une corrélation artificielle entre les deux* » (Ouimet, 2009, p. 141)

2.3.2 Le modèle d'explication dit « causal »

Regroupant deux grandes catégories de théories, les « *théories de la tension* » et la « *théorie de l'étiquetage* », le modèle d'explication dit causal repose sur l'idée que certains jeunes éprouvent des difficultés à l'école, « *qui enclenche(nt) un processus de désengagement les conduisant vers la délinquance* » (Ouimet, 2009, p. 133) et ce, indépendamment de leurs caractéristiques antérieures, c'est-à-dire, notamment, les niveaux de quotient intellectuel, de socialisation ou encore d'impulsivité qui sont les leurs.

2.3.2.1 Les « théories de la tension »

Au premier rang des théories regroupées sous la bannière des théories de la tension se retrouve celle de Robert K Merton (1938) pour qui la tension éprouvée par certains jeunes de classe sociale défavorisée prend sa source dans le décalage entre les moyens légitimes que l'école leur propose pour atteindre leurs buts et la possibilité réelle qu'ils les atteignent. Une fois ressentie, cette tension peut se manifester d'abord par un rejet de l'école et, finalement, mener à la délinquance.

Pour Cohen (1955), c'est dans les situations difficiles, en particulier celles qui mettent en cause des problèmes de statut vécus par les jeunes de classe sociale défavorisée et qui ne trouvent pas de solution, que la tension prend sa source. Pour l'auteur, si ces problèmes reviennent souvent et se posent à des jeunes qui se côtoient, c'est du groupe qu'émergera la solution qui consistera essentiellement « à redéfinir leurs espoirs, leurs valeurs et leurs objets de valorisation » (Ouimet, 2009, p. 134) de ses membres. C'est ainsi que, selon Cohen, apparaît la sous-culture délinquante qui, une fois qu'elle est intégrée, justifie les comportements délinquants adoptés. En outre, toujours pour cet auteur, c'est souvent à l'école que tout se passe. Dispensatrice de la culture de la classe moyenne dans laquelle les élèves de la classe défavorisée ne se retrouvent pas, elle devient une source de tension et de frustration que seul un désengagement du projet scolaire peut résorber. Cela dit, il n'est pas inintéressant de souligner que si le rejet de l'école peut être perçu, par l'observateur extérieur, comme une réaction négative du sujet, il peut aussi être vu d'une manière positive par le sujet lui-même.

Le jeune qui vit dans une famille dysfonctionnelle et dans un milieu pauvre a, en quelque sorte, raison de ne pas s'attendre à grand-chose de l'école. Il sait qu'il n'a pas les ressources autour de lui pour faire des études dans des programmes enrichis qui le mèneront vers des programmes ou des emplois intéressants. (...) Le jeune n'aura pas nécessairement abandonné ses aspirations (bon travail, argent, voiture, maison et enfants) : il se dira qu'il existe d'autres moyens pour arriver à ses fins. Notamment, il réalisera que l'association au monde criminel pourrait lui permettre d'atteindre ses objectifs (Ouimet, 2009, p. 136).

Enfin, un autre auteur, Robert Agnew (1992) propose trois grandes sources de tension chez les jeunes. Le fait d'échouer dans l'atteinte de ses objectifs constitue la première. La seconde source de tension est à relier aux événements qui, soit qu'ils provoquent la perte de stimuli positifs, soit qu'ils favorisent l'arrivée de stimuli négatifs. La troisième émerge quand se présentent de nouveaux stimuli aversifs. Dans un cas comme dans l'autre, le résultat risque d'être le même. Confronté à l'une ou l'autre de ces sources de tension, le jeune a des chances de sombrer dans la délinquance.

2.3.2.2 La « théorie de l'étiquetage »

Aussi appelée « *théorie de la réaction sociale* », la théorie de l'étiquetage s'inspire de l'interactionnisme symbolique qui propose que « *les gens agissent en fonction du sens qu'ils donnent à leurs actions, sens qu'ils ont acquis dans leurs interactions qu'ils ont eues avec les autres* » (Ouimet, 2009, p. 137). Plus précisément,

Ce que les autres nous disent ou disent de nous risque d'influencer notre conduite, particulièrement si une étiquette est utilisée de manière répétée (Ouimet, 2009, pp. 137-138).

Ainsi, un jeune, à partir du moment où il a reçu l'étiquette de délinquant, risque fort de le devenir, surtout si son entourage persiste à la lui accoler et, à cet égard, l'école joue un rôle important au point où « *la théorie de l'étiquetage fait (d'elle) une des causes principales de la délinquance* » (Ouimet, 2009, p. 138). Plusieurs des nombreux jeunes qu'elle accueille, tous différents les uns des autres, se verront apposer un « *stigmaté négatif* » (Ouimet, 2009, p. 138) qui aura des conséquences importantes pour la suite de choses. Une fois identifiés de cette manière, ils auront toutes les chances de s'imprégner de cette nouvelle identité et d'agir en conséquence.

3 La situation de l'éducation dans les pénitenciers fédéraux

3.1 Cadre dans lequel se déroulent les activités de formation

C'est la Directive du commissaire (DC) N° 720 (SCC, 2007) qui sert de cadre aux activités de formation offertes dans les pénitenciers canadiens. Son objectif premier, le même partout à travers le Canada, est formulé à la section « *Objectifs de la politique* », paragraphe 1, et se lit comme suit :

Aider les délinquants à réintégrer la collectivité en tant que citoyens respectueux des lois en accroissant leur niveau d'instruction au moyen de la prestation de programmes agréés ou certifiés par la province.

La responsabilité de la mise en place des activités de formation revient principalement à l'administrateur régional, *Réinsertion sociale et programmes* et aux différents directeurs d'établissement. Pour sa part, l'administrateur régional est responsable des fonctions suivantes telles que stipulées au paragraphe 5 :

- a) s'assurer que les programmes d'études scolaires et de formation professionnelle sont gérés par des spécialistes en éducation du SCC pour le compte de la région;*
- b) établir et entretenir des relations efficaces avec les autorités provinciales responsables de l'éducation;*
- c) remettre à l'administration centrale un plan annuel des programmes d'éducation.*

Les directeurs d'établissements, quant à eux, assument les fonctions suivantes (paragraphe 6) :

- a) s'assurer que tous les enseignants - qu'ils soient retenus à contrat ou fassent partie du personnel du SCC - et les tuteurs bénévoles reçoivent une formation d'orientation et toute autre formation concernant l'acquisition de compétences propres au SCC, qui les aidera dans l'exécution de leur travail auprès des délinquants;*
- b) s'assurer que les programmes d'éducation sont donnés par des enseignants agréés dans la province où ils enseignent;*
- c) s'assurer que la prestation des programmes d'éducation est fondée sur les besoins des délinquants en matière d'éducation, tels qu'ils sont indiqués dans leur Plan correctionnel;*
- d) s'assurer que l'établissement dispose de salles de classe munies du matériel adéquat*

D'autre part, les principes sur lesquels repose la prestation de services d'éducation pour les délinquants sont présentés à la section « *Principes* » de la DC 720, aux paragraphes 10, 11, 12 et 13 et sont formulés comme suit :

10. Les programmes d'éducation offerts aux délinquants augmentent leur capacité d'apporter des changements durables dans leur vie, réduisent le risque de récidive et accroissent leurs chances de réussir leur réinsertion dans la société.

11. En participant à des programmes d'éducation, les délinquants acquièrent des habiletés d'apprentissage pour pouvoir continuer d'accroître leurs connaissances de manière efficace et efficiente pendant toute leur vie et pour maîtriser le contenu du programme d'études.

12. Comme des connaissances en informatique ainsi que l'habileté à utiliser des ordinateurs et les technologies de l'information constituent un élément essentiel de la vie dans une société moderne, elles seront encouragées et rehaussées par les programmes d'éducation.

13. Pour participer de façon fructueuse aux autres programmes, il faut posséder un niveau d'alphabétisation fonctionnelle de 8e année ou l'équivalent.

3.2 Programmes offerts

C'est aussi à l'intérieur de la DC 720 que nous retrouvons une description des programmes offerts dans les pénitenciers fédéraux et qui sont « *Formation de base* », « *Programmes de formation professionnelle* », enfin, « *Études postsecondaires* ».

C'est le paragraphe 24 qui décrit en quoi consistent la formation de base, les conditions dans lesquelles il doit être offert et à qui il est destiné.

Le Programme de formation de base des adultes (niveaux 1 à 12 ou l'équivalent) constitue la priorité du SCC en matière d'éducation et sera offert dans tous les établissements avec inscription continue 12 mois par année. Ce programme est destiné aux délinquants dont le Plan correctionnel prévoit la participation à un programme d'éducation ou qui ont besoin de suivre des cours de rattrapage avant de pouvoir s'inscrire à d'autres programmes d'études ou à des programmes de réinsertion sociale.

Le paragraphe 25, quant à lui, décrit les programmes de formation professionnelle.

Les programmes de formation professionnelle faciliteront la réinsertion sociale des délinquants et les prépareront à occuper un emploi ou à poursuivre leur formation professionnelle dans la collectivité. Ils leur permettront également d'acquérir des compétences professionnelles monnayables et d'obtenir ainsi un emploi auprès des secteurs de travail de l'établissement et de CORCAN.

Enfin, si les études postsecondaires ne sont généralement accessibles qu'à la condition que le détenu puisse en assumer les coûts, des exceptions sont toujours possibles. Ces programmes peuvent être offerts « *dans le cadre d'une entente fédérale-provinciale plus vaste visant la prestation de services d'éducation requis* » (paragraphe 30) ou encore, autorisés par le directeur de l'établissement à la condition de respecter certaines conditions précisées au paragraphe 31.

- a) le budget de l'établissement en matière d'éducation permet la prise en charge des frais de participation du délinquant au cours postsecondaire;*
- b) le délinquant répond à tous les critères d'admissibilité à la formation postsecondaire établis par le ministère de l'Éducation ou tout autre organisme d'éducation reconnu par le Ministère;*
- c) son dossier d'éducation indiquant les cours qu'il a terminés est jugé satisfaisant par l'établissement;*
- d) le cours est classé comme une priorité dans son Plan correctionnel;*
- e) le cours est offert par un organisme d'éducation reconnu et agréé au niveau provincial.*

3.3 Les acteurs impliqués

Dans la mesure où le SCC souhaite que les programmes d'éducation offerts dans les établissements doivent être sanctionnés ou certifiés par la province, c'est donc vers le ministère de l'éducation et les établissements d'enseignement de chaque province qu'il se tourne par le biais de l'administration régionale. C'est ainsi qu'au Québec, ce sont les commissions scolaires de chaque région qui assument la formation primaire, secondaire et professionnelle, chapeautées par la commission scolaire Seigneurie-des-Milles-Iles. Quant à l'enseignement postsecondaire, il est assumé par le Cégep Marie-Victorin.

S'il y a de la formation primaire et secondaire dans tous les établissements, il n'en est pas de même de l'éducation postsecondaire. Le cégep ne se retrouve que dans les établissements Archambault, Drummond, Cowansville et Leclerc ainsi qu'au Centre fédéral de formation (Cégep Marie-Victorin, 2006). De même, les programmes offerts varient selon les établissements. Ainsi, les établissements Archambault, Drummond, Cowansville et Leclerc ainsi que le Centre fédéral de formation offrent un diplôme d'études collégiales (DEC) en « Sciences humaines ». Par ailleurs, un DEC en « Techniques de l'informatique » ainsi qu'une attestation d'études collégiales (AEC) en « Informatisation d'une petite entreprise » sont offerts au Centre fédéral de formation ainsi qu'à l'établissement Leclerc (Cégep Marie-Victorin, 2006).

Enfin, soulignons que tous ces enseignants, à l'exception de la vingtaine qui relève du Service correctionnel du Canada, sont des employés contractuels dont le contrat d'embauche est renouvelable chaque année pour les professeurs des commissions scolaires et chaque trimestre pour les professeurs de niveau collégial⁸. Les enseignants provenant des commissions scolaires, tout comme, du reste, ceux qui sont à l'emploi du Service correctionnel du Canada occupent un emploi à temps complet, alors que ceux du Cégep sont à temps partiel.

3.4 Déroulement des activités de formation

Assumé par les différents services de l'éducation aux adultes des commissions scolaires impliquées, l'enseignement en milieu carcéral se donne de la même manière et avec les mêmes outils que celui offert aux adultes de l'extérieur. Inscrit à un ou plusieurs cours à la fois, l'élève se voit remettre des livres et des cahiers d'exercices correspondant à chacune des étapes que compte chaque cours. Invité à travailler seul, l'élève doit passer au travers de la matière à voir et, quand c'est fait, on lui remet livres et cahiers d'exercices de l'étape suivante et le processus

⁸ Dans le cas des enseignants du Cégep qui sont des spécialistes de matière, tout dépend de l'offre de cours du trimestre suivant. Ainsi, un professeur peut donner des cours pendant deux trimestres et se retrouver deux ou trois trimestres sans qu'on lui offre de nouveaux cours.

reprend. Des évaluations, dont le nombre peut varier selon les cours, sont prévues, en cours de route, pour témoigner de l'évolution de l'élève, et un examen final vient coiffer le tout pour sanctionner la formation et attribuer les crédits qui lui sont rattachés. À l'intérieur de ce cadre, l'enseignant agit minimalement comme un « dépanneur », c'est-à-dire qu'il répond aux questions que les élèves pourraient poser et les aide à solutionner les problèmes qu'ils rencontrent⁹.

S'agissant de la formation collégiale, elle aussi assumée par le service de l'éducation aux adultes du cégep Marie-Victorin, la manière de procéder est sensiblement la même pour les programmes de « Techniques en informatique » et « Informatisation d'une petite entreprise ». Dans les deux cas, les étudiants travaillent individuellement, à partir de livres et d'exercices que leur remet l'enseignant qui, au besoin, ira les dépanner. En ce qui concerne le DEC en « Sciences humaines », les choses se déroulent un peu différemment. Les cours dits de « formation spécifique »¹⁰ sont généralement offerts sous forme de cours magistraux, alors que les cours dits de « formation générale »¹¹ sont offerts selon la formule baptisée « multi-niveaux » qui consiste à former en même temps, des étudiants inscrits à des cours différents.

4 L'éducation en prison : un projet « fragile et discutable »

4.1 Éducation vs prison : Incompatibilité des missions

Le fait que l'école et la prison partagent un but commun, à savoir la socialisation ou resocialisation des individus qu'on y envoie, suffit-il à en faire un couple viable? D'aucuns en doutent, comme Guy Lemire (1990), qui soulève la

⁹ Nous verrons, plus loin, que la très grande majorité des enseignants dépassent ces exigences minimales.

¹⁰ Il s'agit de l'ensemble des cours qui sont rattachés à un programme en particulier et qui comprennent les cours du « tronc commun », obligatoires pour tous, ainsi que les cours optionnels pertinents au programme.

¹¹ Comprend les cours obligatoires que tout étudiant de cégep doit suivre pour obtenir son diplôme, soient les cours de philosophie, langue et littérature, langue seconde ainsi que les cours d'éducation physique.

difficulté, voire même l'impossibilité, pour une organisation, de poursuivre en même temps deux objectifs contradictoires : le maintien de l'ordre et la transmission de valeurs.

S'inspirant d'Etzioni et de sa typologie des organisations basée sur le croisement de deux variables, à savoir d'une part, la nature du pouvoir qu'on y exerce, coercitif, persuasif et rémunérateur et, d'autre part, la nature de l'engagement du personnel qui peut être négatif, positif ou calculé, Lemire (1990) décrit en ces termes deux des trois types d'organisations possibles. La première, « *l'organisation coercitive* », qui « *caractérise bien les institutions sécuritaires traditionnelles* », « *est celle dont le pouvoir coercitif se fonde sur la force physique et envers laquelle les membres auront un engagement négatif* » (p. 84). Quant à la seconde, « *l'organisation normative* », qui « *définit bien les établissements préoccupés avant tout de rééducation et de réinsertion* », elle « *possède un pouvoir basé sur la persuasion et des membres qui y adhèrent avec ferveur*. (p. 84).

De ce strict point de vue, il semble bien y avoir incompatibilité entre les deux organisations, mais cette incompatibilité apparaît encore plus grande quand on examine les buts qu'elles poursuivent et leur correspondance avec ce qu'elles sont.

Une organisation, en effet, n'est pas autre chose qu'« *un instrument destiné à atteindre les buts qui lui sont donnés* » (Brassard, 1996, p. 17) et qui, évidemment, diffèrent de l'une à l'autre. « *Certaines, écrit Lemire, ont avant tout une finalité économique, v.g. le profit, d'autres ont comme objectif d'assurer l'ordre, d'autres transmettent des valeurs et des connaissances* » (p. 85). En outre, et c'est fondamental dans la démonstration de l'auteur, « *les exigences de la cohérence sont telles qu'à des buts précis doivent correspondre des types d'organisation définis* » (p. 85). C'est ainsi que, selon Lemire, « *une organisation dont le but est le maintien de l'ordre et la sécurité (...) n'a d'autre choix que de développer un modèle d'organisation coercitive* » (p. 86). Quant à l'organisation qui a pour but de transmettre des valeurs, elle « *ne peut être que normative, c'est-à-dire miser sur la persuasion et la motivation* » (p. 86). Autrement dit, les établissements coercitifs et normatifs « *ne peuvent véritablement poursuivre qu'un but à la fois, dans un cas*

l'ordre, dans l'autre la rééducation » (p. 87). Or, et c'est là que le bât blesse, au cours des trente ou quarante dernières années « *les différents systèmes pénitentiaires occidentaux se sont tous efforcés d'ajouter un deuxième objectif, la rééducation, à leur vocation initiale, l'ordre et la sécurité* » (p. 88). C'est ainsi que « *la majorité des établissements carcéraux (...) essaient tant bien que mal d'atteindre les deux objectifs en même temps* » (p. 88) et ce, en dépit d'« *une incompatibilité fondamentale entre les deux types d'établissements, du genre de celle qui existe entre le totalitarisme et la démocratie* » (p. 88).

4.2 Une culture organisationnelle peu propice à l'éducation

Le fait est que la prison est un endroit où règne une culture organisationnelle très différente de celle qui prévaut dans le groupe social extérieur dont est issu l'enseignant et qui lui vaut de vivre un véritable « *choc culturel* » (Wright, 2005, p. 19) au sens anthropologique du terme quand il y met les pieds pour la première fois. En même temps, cette culture est aussi très différente de celle qu'il faudrait déployer pour rendre l'endroit propice à l'apprentissage. Reposant sur la peur (Wright, 2005), elle entraîne la méfiance de tous envers chacun, du gardien envers le détenu, mais aussi, du gardien envers quiconque s'avise de voir dans le détenu un individu autre que le délinquant, alors que l'enseignant, personnellement, mais aussi professionnellement, serait plutôt enclin à la confiance. Dédiée à la punition essentiellement (Wright, 2005) l'organisation prison est de personnels qui proviennent d'horizons idéologiques différents et qui ne pensent pas comme l'enseignant (Wright, 2005), d'où qu'elle ne fera pas nécessairement une priorité de l'éducation en milieu carcéral (Zaro, 2000). Le voudrait-elle qu'il lui serait difficile d'y arriver.

Conçue essentiellement pour maintenir sous bonne garde et contrôler des individus (Gehring, 1988), elle se situe à l'opposé des objectifs de liberté, de croissance personnelle et d'actualisation de soi normalement poursuivis par l'éducation (Gehring, 1988). C'est ainsi que l'enseignant doit composer avec un

« environnement (...) totalement dépourvu des éléments d'expérience dont doit se nourrir toute croissance intellectuelle, sociale et morale » (Ayers, 1982, p. 29).

5 Le projet éducatif carcéral et le travail d'enseignant : un tour d'horizon

5.1 Le projet éducatif carcéral

5.1.1 Les objectifs qu'il poursuit

Des différents auteurs consultés, il ressort que, peu importe l'objectif visé, *« fournir les moyens d'améliorer les conditions matérielles »* (Duguid, 1982, p. 96) du détenu libéré par l'acquisition, en prison, d'un métier ou d'un degré suffisant d'instruction, il y a une espèce d'unanimité autour de l'idée que l'éducation des détenus est autre chose que simplement l'éducation des adultes dans un autre contexte (Behan, 2007). Non seulement les spécialistes de l'éducation en milieu carcéral, à commencer par les enseignants, le croient-ils, mais il y aurait aussi des gens, employés du SCC, qui *« refusent de croire que le rôle de l'éducateur est uniquement d'inculquer la connaissance d'une matière ou d'un métier »* (Griffin D. K., 1978, p. 23).

Ainsi, *« l'éducation donnée en milieu pénitentiaire doit être différente de celle donnée dans la communauté »* (Griffin D. K., 1978, p. 23). Différente en ce sens que *« l'éducation au sens strict et formel n'est pas suffisant »*, comme le soulignent les auteurs du Rapport Fauteux cités par Griffin (1978, p. 23).

La vie moderne dans une société comme la nôtre exige en effet plus que l'acquisition de simples connaissances si solides et utiles puissent-elles être.

Les Américains du Nord sont confrontés à des décisions de plus en plus difficiles en ce qui concerne la qualité de vie dans un ordre social qui semble se désagréger sous leurs yeux (Griffin D. K., 1980, p. 153).

Ce qui permet à l'auteur de conclure que, dans un tel contexte, « *une éducation qui vise à l'acquisition de compétences techniques n'est pas la solution, pas plus qu'une éducation qui ne recherche que la satisfaction personnelle* » (Griffin D. K., 1980, p. 153).

Au contraire, pour qu'elle soit d'une quelconque utilité, elle doit « *doter les gens (...) (d'une) capacité de prendre des décisions qui soient saines sur le plan moral* » (Griffin D. K., 1980, p. 153). En outre, elle doit aussi permettre au délinquant de s'interroger sur la manière dont il pourrait rétablir les ponts avec la communauté et cela n'est possible qu'à la condition, pour le détenu, qu'il s'engage dans un processus qui l'amène à prendre conscience de la réalité sociale dans laquelle il baigne, ce qui requiert un type particulier d'éducation (Behan, 2007). Enfin, elle doit, à tout le moins, favoriser le développement personnel des détenus élèves, comme le soutiennent les répondants à l'enquête de Toupin qui écrit : « *the "personal development" dimension obtained the almost unanimous support of the teachers* » (Toupin, 1988, p. 109). C'est ainsi que, selon les auteurs du rapport Fauteux, « *il faut que les programmes en milieu carcéral se donnent pour objectifs de modifier le comportement et les tendances du détenu* » (Griffin D. K., 1978, p. 23). Mais le « *développement personnel* » des élèves ou la modification de leurs comportements et tendances ne sont possibles que dans la mesure où on s'intéresse à leur personne même.

5.1.2 Sa clientèle particulière

5.1.2.1 Des individus dont les traits de caractère rappellent les délinquants qu'ils ont été

S'intéresser à la personne même des élèves, c'est notamment prendre en compte les traits de caractère qui les caractérisent et qui rappellent, il faut bien en convenir, les délinquants qu'ils ont été.

Zaro, par exemple, met en parallèle la façon dont le criminel se voit lui-même et se comporte et la manière dont se conduisent les élèves en milieu carcéral.

The criminal lifestyle possesses a self-destructive view of self which is directed toward losing in dramatic and catastrophic ways. Inmate students often take a loser's stance and fear failure within the institution and on "the streets" (Zaro, 2000, p. 192).

C'est lui aussi qui souligne que l'élève en milieu carcéral, tout comme le délinquant, se montre impulsif et ne recherche que des gratifications immédiates sans prendre en compte les conséquences à long terme de ses actes. Enfin, c'est Zaro, toujours, tout comme Love (1991), qui pointent du doigt le manque d'intro-détermination du criminel, pour reprendre la terminologie de Riesman (Riesman, 1964), et sa manie de blâmer les autres pour ses déboires qu'il partage avec l'élève détenu.

Pour leur part, Ross et Fabiano (1985), tout comme Smith et Silverman (1994), notent que les élèves détenus, tout comme les délinquants, sont davantage orientés vers l'action plutôt que vers des buts, et Ross et Fabiano ajoutent qu'ils sont rarement affectés par les mises en garde et qu'ils restent incapables de voir les conséquences de leurs actes; enfin, qu'ils n'ont pas développé l'esprit critique nécessaire à une réflexion productive sur les gestes posés et leurs conséquences. Ce sont eux aussi qui soulignent que l'élève en milieu carcéral, par opposition à celui de l'extérieur, démontre peu de sensibilité pour les autres. Quant à Montross et Montross (1997, p. 180), ils mettent l'accent sur l'égoïsme des délinquants et leur incapacité à prendre en compte le point de vue des autres.

Whereas adult learners accept that the world does not center on them, offender-students are egocentric and generally do not comprehend another person's point-of-view. They assess others from their point of view, and are unable to differentiate between their thoughts and feelings and those of others.

C'est ainsi que devant la position de perdant qui craint l'échec que prend le détenu, Zaro (2000, p. 192) suggère que les programmes d'éducation en carcéral traitent le thème du manque d'estime de soi et du peu de confiance en lui qu'il affiche souvent. « *Self-esteem and self-confidence should be included in curricular offerings the students* », écrit-il.

Par ailleurs, de manière à combattre son impulsivité, sa recherche des gratifications immédiates et son manque de considération pour les conséquences à long terme de ses actes, Zaro (2000) souhaiterait que les programmes de formation en vigueur l'amènent à revoir son échelle des valeurs.

Enfin, de manière à contrer l'extro-détermination du détenu et sa manie de rejeter la responsabilité de ses actes sur les autres, Zaro fait la promotion d'un programme de formation qui tiendrait compte de ces lacunes. « *Personal responsibility, self-awareness and personal insight should be included in instruction* », écrit-il encore (p. 192).

5.1.2.2 Des individus dont le choix criminel rappelle qu'ils ont joué de malchance

Selon la littérature, la façon dont les enseignants se représentent l'élève tourne essentiellement autour de trois pôles. D'une part, si on repère chez lui des traits de caractère qui sont généralement attribués au délinquant, on se refuse à reconnaître l'existence d'une personnalité criminelle au sens anthropologique du terme et de la lui attribuer. L'élève qu'ils ont devant eux est d'abord un être humain, comme tout un chacun, point à la ligne. D'autre part, c'est le deuxième pôle, c'est un individu qui a joué de malchance parce que trop souvent né dans une famille dysfonctionnelle qui évoluait dans un quartier défavorisé. Enfin, malgré tout, les enseignants rebutent à le considérer comme une victime. Le choix de la criminalité est le sien et il l'a fait en toute connaissance de cause.

Provenant souvent d'une famille dysfonctionnelle qui a évolué dans des « *milieux défavorisés sur les plans financier et intellectuel* », pour ensuite se voir forcé de « *butin(er) d'une famille d'accueil à une autre* » (Pross, 1995, p. 55), le justiciable a rarement évolué dans des structures qui étaient favorables à l'apprentissage et l'intériorisation des modèles de comportement requis par la société et des valeurs qui vont de paire. C'est ainsi que pour les enseignants, leurs élèves apparaissent plutôt comme des « *mésadaptés socio-affectifs* » que comme des délinquants. C'est d'ailleurs à ce titre qu'ils ont souvent connu des problèmes

d'adaptation scolaire¹² et que leurs « *relations personnelles avec les professeurs ont été fréquemment caractérisées par des conflits* » (Griffin D. K., 1978, p. 48). Conflits d'autant plus virulents, du reste, que « *(leur) expérience sociale la plus valorisante il(s) l'(ont) souvent trouvée parmi (leurs) pairs qui partageai(en)t (leurs) problèmes et qui exaltai(en)t (leur) hostilité envers les autorités scolaires* » (Griffin D. K., 1978, p. 48).

Mais si les enseignants en milieu carcéral voient dans le criminel un individu qui a joué de malchance, ils ne sont pas prêts à lui reconnaître un statut de victime pour autant. Les nombreuses heures qu'ils passeront à discuter avec leurs élèves leur apprendront que la plupart d'entre eux admettent que la décision de la criminalité était la leur et qu'ils l'ont prise en toute connaissance de cause. Qui plus est, qu'ils considèrent leurs activités criminelles comme une vocation ou encore, comme « *une façon de se créer un rôle, de se faire la place qu'ils n'auraient pas pu obtenir par d'autres moyens* » (Duguid, 1982, p. 98), dans la société en général, mais aussi et peut-être surtout auprès du groupe des pairs. Cette constatation les surprendra d'autant plus que leurs élèves auraient pu faire un autre choix que le choix criminel dans la mesure où, souvent, ils en avaient les capacités. Les enseignants le savent parce que, « *dans la plupart de cas, (ces élèves) sont intelligents, intéressants et pleins de vitalité (...) comme leurs pairs, qui eux, n'ont pas commis de délits* ». En outre, « *plusieurs paraissent en fait fort sympathiques pour la personne de l'extérieur qui n'a pas été irrémédiablement prévenue contre eux par le récit détaillé de leurs activités passées* (Duguid, 1982, pp. 93-94).

5.2 Le travail d'enseignant en milieu carcéral

5.2.1 Une approche différente

Au cœur de la représentation que les enseignants en milieu carcéral se font de leur travail se trouve l'idée selon laquelle il dépasse largement les seules

¹² « *As many as 40% of the adult offender population experience learning handicaps. In stark contrast, only 10% of the free world school population, ages 3 to 21, have learning handicaps* » (Zaro, 2000, p. 129).

considérations pédagogiques. « *Je me vois moins comme une personne qui donne de la matière que comme une confidente* » pour les détenus élèves, expliquait une des enseignantes rencontrées par Pross (1995, p. 54), et pour cause. Ces derniers souhaitent qu'on soit attentif à leurs besoins, mais aussi à ce qu'ils ont à dire. Comme avec un « *chum* », un « *frère* », une « *sœur* », ils se confient à l'enseignant en parlant de leur femme, de leurs enfants, de leur délit, de leur avenir et même, de leurs peines (Pross, 1995, pp. 54-55).

Ce point de vue selon lequel le rôle de simple transmetteur de connaissances généralement attribué à l'enseignant se voit battu en brèche dans l'esprit même des enseignants est confirmé par Toupin (1988). « *It is interesting to note that, ideally, the role of the "knowledge communicator" has become almost obsolete* », écrit-il (p. 109). C'est qu'ils sont conscients que l'éducation en milieu carcéral demande davantage que l'éducation à l'extérieur comme le souligne Behan. « *The accumulation of skills and the acquisition of knowledge are valid objectives but prison teachers are especially aware that non-traditional and informal education is very important in the correctional environment* » (Behan, 2007, p. 161).

Mais ce rôle de confident qui relègue au second plan celui de transmetteur de connaissances ne décrit pas encore complètement le travail enseignant en milieu carcéral. Il arrive en effet « *qu'à la lumière de certaines confidences, (l'enseignant) trouvera utile de proposer des pistes au détenu afin de l'orienter vers des services susceptibles de l'aider* » (Pross, 1995, p. 55). C'est ainsi que de confident qu'il était, l'enseignant peut être « *amen(é) parfois (...) à jouer au travailleur social* » (Pross, 1995, p. 55). Pour sa part, Toupin (1988, p. 109) nous dit que c'est dans une proportion d'environ 50% que les enseignants considèrent jouer ce rôle.

Parallèlement au rôle de confident et de travailleur social qu'il croit lui être dévolu dans la pratique, l'enseignant en milieu carcéral se voit aussi, en quelque sorte, remplacer « *le père ou la mère que les incarcérés n'ont pas eus ou auraient aimé avoir* » (Pross, 1995, p. 54). De là à croire que « *les enseignants se doivent d'être des exemples à suivre* » (Pross, 1995, p. 62), il n'y a qu'un pas que Pross n'hésite pas à franchir d'autant plus allègrement, du reste, que les élèves en carcéral

en auraient besoin. C'est aussi ce que Potter (2001) a constaté de son côté. « *They need a person who does what I say I'm going to do. Modeling for them the language, how to speak, how to present myself, how to think for myself separate from the rest of the gang* » (p. 4). Larsgaard et autres (1998, p. 20) ne disent pas autrement quand ils voient dans le fait que les enseignants en milieu carcéral doivent être des « *mentors* » et des « *leaders* », un facteur de succès.

5.2.2 Un travail difficile

Qu'il s'agisse d'un travail difficile ne fait guère de doute. Même s'il pense que son travail doit sortir du cadre pédagogique proprement dit, l'enseignant n'en est pas moins tenu « *de présenter le sujet qu'il enseigne* », ce qui sera d'autant plus difficile qu'il devra, pour ce faire, « *affronter les valeurs et attitudes sociales des étudiants* » (Griffin D. K., 1980, p. 157), différentes des siennes parce que résultant de « *leurs carences cognitives et perceptuelles* » (Griffin D. K., 1980, p. 157) qu'il devra trouver le moyen de traiter.

Le problème, c'est que pour y arriver, l'enseignant ne dispose que de peu de temps compte tenu de l'ampleur de la tâche. Étant donnée la durée relativement courte des sentences (Griffin D. K., 1980), il lui faudrait « *réussir en quelques mois* » à déconstruire valeurs et attitudes des élèves détenus et compenser pour leurs carences cognitives et perceptuelles « *qui sont le produit d'une vie entière* » (Griffin D. K., 1980, p. 157). Entreprise d'autant plus difficile à réaliser qu'elle « *se heurte à la foule de réactions et de mécanismes de défense complexes et enchevêtrés, acquis par ses étudiants* » (Griffin D. K., 1980, p. 157). C'est ainsi que l'enseignant en milieu carcéral n'a pas affaire à une clientèle ordinaire et ne se trouve pas, non plus, dans un contexte ordinaire.

Il a affaire à des individus qui n'ont guère eu de succès à l'école. Il a affaire au produit de vingt années d'influences qui ont mal tourné. Il accepte le principe que les bonnes influences finissent par prendre le pas sur les mauvaises, mais il est confronté à la réalité de l'influence totale du pénitencier sur ses étudiants et se

demande s'il ne pourra jamais faire quelque chose qui réussira à la neutraliser (Griffin D. K., 1980, p. 157).

5.2.3 Un travail qui requiert des habiletés et des attitudes particulières

Au premier chef, l'enseignant devra savoir faire de sa classe un endroit où les détenus ne se sentiront pas menacés tout en en faisant un lieu qui favorise la motivation à apprendre (Shobe, 2003). En second lieu, l'enseignant devra pouvoir mettre de côté ses préjugés à l'endroit du criminel et du détenu pour le considérer comme un être humain d'abord (Matthews, 2000) et, à ce titre, un être unique et possédant une valeur certaine qu'il pourrait mettre à profit pour les autres. Enfin, l'enseignant devra aussi se trouver en mesure de faire savoir à son élève qu'il est capable d'apprentissages et qu'il peut connaître le succès lui aussi.

For maximum learning to occur, students must feel, and know, that they are accepted as unique individuals. They must know they have value and have much to contribute to others. They need to know that they can learn and can be successful. Many incarcerated adult students (...) have never been told they can be successful in an academic setting (Shobe, 2003, p. 1).

Traiter ses élèves détenus comme autant d'individus uniques capables de succès, c'est aussi les traiter avec respect. Parce qu'ils n'ont pas souvent été traités de cette manière dans le passé, cette notion prend une importance toute spéciale dans l'univers carcéral.

Respect is a critical issue for incarcerated adult students. While not always showing respect toward others, the incarcerated student expects to be treated with respect. Because respect is so important, it can be used as a powerful motivator for controlling behaviour in the classroom (Shobe, 2003, p. 1)

Dans un autre ordre d'idée, l'enseignant devra apprendre à se méfier de ses élèves, mais pas nécessairement pour des raisons de sécurité comme nous pourrions l'imaginer. Très souvent l'élève joue un jeu, celui de l'indifférence et de l'ennui. En donnant l'impression que rien ne compte de ce qu'il fait, l'échec, s'il se présente, sera moins cuisant. Il appartient donc à l'enseignant de franchir les mécanismes de défense de l'élève pour les remplacer par une confiance accrue en ses capacités. Il lui

faudra toutefois le faire avec prudence. « *The harder this teacher tries to expose the student's hidden agenda against his will, the harder and more elaborately the student plays the game* (Matthews, 2000, p. 180).

Par ailleurs, toujours selon Matthews, il faut faire en sorte de diagnostiquer les faiblesses pour ensuite essayer d'y remédier, ce qui est une manière différente de travailler de celle qui est de mise à l'extérieur.

Teachers trained to teach regular mainstream education think differently than special education teachers. They expect students to be at a certain educational level and to carry on in a forward motion from there. Special education teachers are trained to begin with a few extra steps: go back, diagnose, remediate, and then go forward. Most students in this setting have hit stumbling blocks requiring more than traditional teaching materials and methodologies have to offer (Matthews, 2000, p. 180)

Au chapitre des attitudes que l'enseignant en milieu carcéral doit pouvoir afficher et qui garantissent « *la qualité du lien établi qui rendra les interventions crédibles* » (Pross, 1995, p. 57), se retrouve sa capacité à supporter et encourager ses élèves. « *S'il est un endroit où la réussite doit être encouragée, nous dit l'auteure, c'est bien en milieu carcéral* » (Pross, 1995, p. 58). C'est la raison pour laquelle « *l'enseignant doit être prêt à répondre à chaque demande d'aide* » (Pross, 1995, p. 58). Ce point de vue est confirmé par Shobe qui, après avoir fait passer un questionnaire par des étudiants en milieu carcéral, a pu conclure que « *37.5% reported that their favourite teacher was someone who was willing to help them when they needed* » (Shobe, 2003, p. 3). D'autre part, l'enseignant se doit d'« *encourage(r) (l'élève) à continuer en lui montrant les progrès qu'il fait* » ; en lui faisant « *prendre conscience des points à travailler tout en lui montrant ses forces et ses faiblesses* ». Bref, « *il s'organise pour que l'étudiant quitte toujours le local en étant assuré que l'enseignant est là pour l'aider avant tout* » (Pross, 1995, p. 58). Shobe, encore une fois, ne dit pas autrement quand il écrit: « *another 31.2% reported that their favourite teacher was one who worked with them to make sure they understood what was being taught* » (Shobe, 2003, p. 3).

Quant aux traits de caractère que doivent pouvoir afficher les enseignants en milieu carcéral, ils sont nombreux. Ainsi, l'enseignant doit « *avoir une grande oreille* » ; « *être bien dans sa peau* » ; « *être assez engagé pour arriver à « brancher »¹³ ses élèves* » ; « *savoir rire* » ; « *avoir de la patience, de la franchise et de l'honnêteté* » (Pross, 1995, pp. 61-62). Autrement dit, il leur faut pouvoir afficher certaines caractéristiques positives.

Correctional educators' optimism, energy, the degree of humanity with which they do their work, their professional approach, and their ability to stimulate their students should serve as a benchmark for staffing of successful educational programs (Larsgaard, Kelso, & Schumacher, 1998, p. 28).

Shobe (2003), pour sa part, arrive à des conclusions semblables à ce chapitre. Interrogés quant à savoir de quelle manière ils voyaient l'enseignant idéal, les élèves détenus ont répondu qu'il devait, non seulement être intelligent, mais qu'il devait aussi aimer son travail et ne pas le faire seulement pour la paye. Enfin, l'enseignant idéal du point de vue des élèves détenus devait aussi démontrer une ouverture d'esprit certaine.

5.2.4 Un travail qui jouit de peu de considération

Les enseignants en milieu carcéral, en grande majorité, ne sont pas des employés du SCC, mais des employés qui relèvent d'organisations différentes qui agissent comme « sous-contractantes ». De ce fait, ils « *n'ont pas le droit aux promotions dans le Service* » et « *leurs carrières se rattachent aux agences qui les emploient* » (Griffin D. K., 1978, p. 39).

D'autre part, rien n'est fait, ni par le SCC, ni par les agences qui embauchent la majorité des enseignants en milieu carcéral, afin de rompre « *l'isolement des éducateurs correctionnels* », qui sont traités en étrangers dans l'univers correctionnel (Gehring, 1988), et qui constitue pourtant « *un des plus grands problèmes vécu par le personnel enseignant* » (Griffin D. K., 1978, p. 39).

¹³ Les guillemets sont de l'auteur.

Enfin, au caractère précaire de leur emploi et à l'isolement auxquels les enseignants en milieu carcéral sont confinés dans leur travail, il faut ajouter qu'on ne leur reconnaît aucun rôle important dans ce qu'ils estiment pourtant être leur mission première, à savoir la préparation du détenu pour une éventuelle réinsertion sociale. Plusieurs personnes des pénitenciers « *sont d'avis que les éducateurs ne possèdent pas la compétence voulue pour aider à la réadaptation du détenu, ou que la réadaptation ne fait pas partie du domaine de travail du professeur* » (Griffin D. K., 1978, p. 23).

Chapitre II : Cadre théorique et méthodologie de recherche

1 Cadre théorique

1.1 Les représentations sociales

1.1.1 Ce que sont les représentations sociales et ce qu'elles nous disent

Le besoin de nous « *ajuster (au monde qui nous entoure), s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose nous amène à nous en faire une idée* » (Jodelet, 1989, p. 31). Cette idée que nous nous faisons de nous-mêmes, du monde dans lequel nous vivons et des rapports que nous pouvons ou devons entretenir avec lui nous renvoie à ce qu'on appelle les représentations qui sont forcément sociales dans la mesure où « *ce monde, nous le partageons avec les autres, nous nous appuyons sur eux - parfois dans la convergence, parfois dans le conflit - pour le comprendre, le gérer ou l'affronter* » (Jodelet, 1989, p. 31).

Les représentations sociales sont donc des « *systèmes d'interprétation (qui régissent) notre relation au monde et aux autres (et) orientent et organisent les conduites et les communications sociales* » (Jodelet, 1989, p. 36). Un enseignant, par exemple, pourra refuser un détenu dans sa classe s'il croit qu'il n'a rien à y faire parce que ne possédant pas les prérequis, à partir de la représentation qu'il se fait de son travail. Ce sera le cas, notamment, s'il le conçoit comme en étant un de transmission de connaissances. À l'inverse, il pourrait accepter de recevoir le détenu qu'on veut lui envoyer s'il croit, qu'en milieu carcéral, le travail de l'enseignant est d'occuper le temps des détenus.

De façon générale, toutefois, ce n'est jamais en fonction d'une seule représentation que nous agissons, mais en fonction d'un faisceau de représentations (Jodelet, 1989). Supposons, par exemple, qu'un enseignant conçoit son travail comme en étant un de transmission de connaissances essentiellement. Spontanément, il voudra avoir des étudiants qui possèdent les connaissances de base nécessaires

pour suivre le cours et qui sont suffisamment motivés pour le faire. Supposons, maintenant, que cet enseignant travaille en milieu carcéral. Forcément, il devra se faire une idée de ce qu'est la prison et des gens qui y sont détenus. C'est là, en effet, une condition essentielle pour qu'il puisse s'y déplacer à l'aise et interagir correctement avec ses futurs élèves. Supposons enfin que l'enseignant se représente la prison comme un lieu de souffrance qui impose un surcroît de souffrance au délinquant maintenant détenu qu'il se représente, par ailleurs, comme quelqu'un qui a déjà beaucoup souffert. Si tel est le cas, les chances sont bonnes, alors, qu'il ajuste sa représentation du travail d'enseignant pour l'adapter aux circonstances. Il le verra moins comme une occasion de transmettre des connaissances qu'une occasion de soulager la souffrance en acceptant dans sa classe des étudiants qui seront peut-être moins bien préparés et moins motivés, mais dont il est certain qu'ils ont besoin d'être soulagés.

Il importe de souligner que la représentation que nous nous faisons d'une chose n'est pas la chose elle-même. Elle « *est avec son objet dans un rapport de symbolisation, elle en tient lieu* » (Jodelet, 1989, p. 43). Elle est une « *construction* » (Jodelet, 1989) opérée par le sujet qui aura deux conséquences importantes. Ainsi, dans un premier temps, parce que construction, elle sera toujours un peu décalée par rapport à la réalité. Ce décalage peut-être de trois ordres. Il peut être le résultat d'une « *distorsion* », c'est-à-dire que « *tous les attributs de l'objet représenté sont présents mais accentués ou minorés de façon spécifique* » (Jodelet, 1989, p. 53). Par exemple, on pourra reconnaître que le délinquant provient généralement de milieux dysfonctionnels, mais accorder plus ou moins d'importance à ce facteur dans la genèse de sa délinquance en disant que tous ceux qui proviennent de tels milieux ne sont pas devenus délinquants pour autant. Une deuxième source de décalage est le fait du phénomène de « *supplémentation* » qui est l'action « *qui consiste à conférer à l'objet représenté des attributs, des connotations qui ne lui appartiennent pas en propre* », et qui « *procède d'un rajout de significations dû à l'investissement du sujet et à son imaginaire* » (Jodelet, 1989, pp. 53-54). Ainsi, un enseignant qui se représenterait sa tâche comme une « *mission* » et qui verrait la prison comme un lieu où il est difficile de vivre pourrait penser que tous les détenus y sont nécessairement

malheureux. Enfin, un troisième type de décalage peut aussi être introduit quand le sujet procède à la « *défalcation* », c'est-à-dire « *la suppression d'attributs appartenant à l'objet* » (Jodelet, 1989, p. 54). Ainsi, un enseignant procéderait à la « *défalcation* » s'il évacuait l'aspect répressif de la prison pour ne retenir que l'idée qu'elle peut être un moyen pour le criminel de se sortir de la criminalité pourvu qu'il sache s'en servir intelligemment.

La seconde conséquence qui découle du fait que la représentation est une « construction » du sujet est qu'elle est aussi, par conséquent, « *expression* » du sujet » (Jodelet, 1989, p. 43). L'enseignant qui voit dans le détenu le délinquant qui a déjà beaucoup souffert et qui continue de souffrir à cause de la prison nous parle autant de lui que du délinquant ou de la prison. Il nous dit qu'il est capable d'empathie, de compassion, d'ouverture, etc. De même en est-il du gardien qui voit dans le détenu un criminel sournois et irrécupérable. Il nous dit de lui qu'il est méfiant et doté de peu d'ouverture d'esprit. C'est ainsi que les représentations sociales comme « *modélisation de l'objet* » (Jodelet, 1989, p. 43) opérée par le sujet, nous en disent autant sur ce qu'il est lui-même que ce sur quoi il se prononce.

1.1.2 Structure et dynamique des représentations sociales

Ce sont les discours que nous tenons à l'égard d'un objet et les pratiques qui vont de paire qui, une fois analysés, révèlent l'idée que nous en avons ou la représentation que nous nous faisons de cet objet. Ainsi, par exemple, l'enseignant en milieu carcéral qui décrit son élève comme un être qui a joué de malchance parce que né dans une famille dysfonctionnelle qui a évolué dans des milieux défavorisés et qui adopte une attitude tolérante à son égard se le représente probablement comme une victime. De même, l'enseignant qui se montre plus préoccupé par des questions de contenu et de stratégies pédagogiques que par celle des besoins réels de ses élèves se représente probablement son travail comme en étant un de transmission de connaissances plutôt que de relation d'aide.

Tout discours relatif à un objet quelconque ou toute pratique à son égard est donc nécessairement porteur de significations que la représentation qui émerge de ces discours ou pratiques révélera. Toutefois, pour avoir accès à ces significations et surtout à leur cohérence, il faut tenir compte, à la fois, de la façon dont se structure la représentation et de la dynamique qui l'anime.

C'est dans le « *noyau central* », ou « *noyau dur* », selon les différents auteurs, que réside le « *principe organisateur* » (Flament, 1989) de toute représentation sociale, c'est-à-dire, en bout de piste, la pierre angulaire sur laquelle elle repose. Le noyau central est l'élément sans lequel la représentation perd son sens, sa cohérence. Ainsi, supposons que la représentation qu'on se fait du délinquant détenu est constituée de deux variables, « victime d'un système social injuste » et « acteur rationnel et conscient » et que la première est la seule à faire partie du noyau central. Demandons-nous maintenant ce qui arriverait si l'une ou l'autre de ces variables était remise en cause. C'est Flament (1989, p. 208) qui nous donne la réponse.

La théorie structurale du noyau central permet de prévoir que la mise en cause d'un élément du noyau entraîne le rejet de la représentation (...) comme grille de décryptage de la situation.

Si, en effet, nous excluons la variable « victime d'un système social injuste » nous ne reconnaissons plus le délinquant tel que nous nous le représentons, à savoir un individu susceptible d'attirer notre sympathie. Au contraire, il ne reste plus que le délinquant capable de faire le mal en toute connaissance de cause et qui, par conséquent, ne mérite que l'opprobre. En revanche, poursuit Flament,

La mise en cause d'un élément hors du noyau ne nécessite pas le rejet de la grille de décryptage, et, étant donné l'inertie des structures cognitives, on peut considérer qu'il s'agit bien toujours d'un (délinquant détenu), même s'il est un peu bizarre.

La variable « acteur rationnel et conscient » étant secondaire par rapport à la variable « victime d'un système social injuste », on peut l'exclure tout en maintenant intacte la représentation que nous nous faisons du délinquant détenu. Elle pourra apparaître « *bizarre* », comme l'écrit Flament, en ce sens qu'il est difficile d'ignorer le caractère rationnel du geste délinquant ne serait-ce que parce ce que le délinquant

lui-même le reconnaît. Malgré tout, cette représentation, même tronquée, demeure toujours viable, d'autant plus que, comme nous l'avons vu, c'est la plupart du temps devant un faisceau de représentations que nous réagissons.

Si c'est généralement dans le noyau central d'une représentation que nous devons en chercher la cohérence, on dit alors qu'elle est autonome (Flament, 1989), il est aussi possible que le lieu de cohérence du champ représentatif d'un objet se retrouve dans la représentation d'autres objets. Ainsi, à première vue, notre exemple de la représentation du délinquant détenu, à la fois victime et acteur rationnel, peut sembler incohérente, en tout cas, tant et aussi longtemps qu'on la considère seule. En revanche, si on tient compte aussi de la représentation qu'un enseignant peut se faire de son travail, par exemple, intervenir pour développer, chez le délinquant détenu, des processus de résolution de problèmes, alors cette représentation du délinquant, apparemment paradoxale, retrouve toute sa cohérence. Le fait de refuser au délinquant son caractère rationnel équivaldrait, du coup, à saper la base même du travail d'enseignant tel que nous nous le représentons. Un minimum de rationalité est en effet nécessaire, voire indispensable, à l'apprentissage de processus de résolution de problèmes. Quand une telle situation se produit, on dit de la représentation qu'elle n'est pas autonome (Flament, 1989).

Cela dit, on devine bien, à partir de ce qui précède, que les représentations sociales ne peuvent n'être que des images seules. Ou plutôt, que ces images doivent, aussi, charrier avec elles une espèce de mode d'emploi, c'est-à-dire « *une séquence d'actes essentiels dans une situation donnée* » (Flament, 1989, p. 209). La représentation du délinquant comme un individu qui mérite notre sympathie va nous engager à adopter une attitude d'ouverture à son égard et à travailler avec lui d'une certaine manière. À l'inverse, si nous nous le représentons comme un individu foncièrement mauvais et dangereux, nous adopterons une attitude de méfiance et éprouverons des difficultés à travailler avec lui. Nous chercherons à l'éloigner plutôt que de s'en approcher. Autrement dit, il ne servirait à rien de se représenter le délinquant détenu de telle ou telle manière si ces représentations, ces images, en quelque sorte, ne nous disaient pas comment nous comporter devant lui et avec lui.

C'est en effet le prix à payer pour ne pas nous retrouver dans l'obligation « à chaque instant, d'analyser la situation par rapport au principe organisateur qu'est le noyau central » (Flament, 1989, p. 209). C'est la raison pour laquelle, « autour du noyau central, et organisés par lui, se trouvent les éléments périphériques (...) lointains, ou très proches » (Flament, 1989, p. 208), qui constituent autant de « scripts » (Flament, 1989, p. 209), déjà entendus, c'est-à-dire plus ou moins standardisés, qui vont nous guider dans les actions à poser. Ainsi, pour reprendre l'exemple de Flament (1989, p. 209), la représentation d'un repas au restaurant se présente comme un script qui comporte les étapes-actions suivantes : se rendre au restaurant, entrer, commander, manger, payer et ressortir. Peu importe où nous allons manger, il faudra toujours nous y rendre, entrer, commander, etc. Évidemment, d'une fois à l'autre, d'un restaurant à l'autre, ou encore, selon les raisons pour lesquelles nous voulons nous rendre au restaurant, pour célébrer un anniversaire, par exemple, ou tout simplement pour nous changer les idées, il pourra y avoir des différences. Il se peut que nous choisissons un restaurant particulier, que nous prenions plus ou moins de temps pour nous y rendre, plus ou moins de temps pour commander et manger, etc., mais nous savons à quoi nous attendre globalement parce que nous savons que nous devons forcément passer par ces étapes. C'est ainsi que ces « scripts » remplissent une fonction importante du point de vue de la dynamique de la représentation. Ce sont eux, en effet, qui

Assurent le fonctionnement quasi instantané de la représentation comme grille de décryptage d'une situation : ils indiquent, de façon parfois très spécifique, ce qui est « normal » et par contraste, ce qui ne l'est pas (Flament, 1989, p. 209).

1.2 L'enseignant comme acteur social et l'autonomie dont il dispose

S'il est vrai, pour paraphraser Lapassade et Lourau (1971), que très tôt dans la vie de l'être humain, le placenta social remplace le placenta maternel et que, de ce fait, il nous faut bien admettre notre « *nature sociale* » (Morin E. , 1973), il ne faut pas en conclure, pour autant, que l'individu ne dispose pas d'une certaine marge de manœuvre.

En effet, la grande majorité des normes édictées dans une société donnée, exigent rarement une conformité stricte. Dans toute société, tout individu a la possibilité d'adopter un modèle de comportement différent de celui qui est souhaité pourvu, évidemment, qu'il s'inscrive quand même à l'intérieur d'une fourchette de comportements acceptables par cette société (Rocher, 1992).

C'est aux interactionnistes symboliques que nous devons d'avoir eu notre attention attirée sur le fait que l'individu dispose d'une marge de manœuvre certaine et que les manières d'être, de penser et de sentir qu'il adopte ne sont pas le seul résultat d'un conditionnement (Milly, 2001b). L'individu, grâce à la « *capacité réflexive* » (Milly, 2001b) dont il a été doté, est toujours capable de prendre une distance par rapport à son environnement si contraignant soit-il. Entre son acceptation totale ou son rejet, il peut adopter toutes sortes de positions intermédiaires qui permettent d'afficher son identité propre, comme Goffman (1968) l'a montré en parlant des pensionnaires des asiles. L'autonomie des acteurs ne s'exerce donc pas seulement là où il n'y a pas de contraintes, mais s'exerce aussi en rapport avec ces contraintes (Milly, 2001b), et la marge de manœuvre ou d'autonomie des acteurs n'est pas simplement la place qui leur reste après que des contraintes se soient exercées sur eux, mais le résultat de multiples négociations avec elles (Milly, 2001b).

2 Méthodologie de recherche

2.1 Approche qualitative : justification théorique et empirique

Partant de l'idée que le monde social est le résultat de constructions élaborées par les acteurs qui, une fois constituées en autant d'« *objets de pensée (...) déterminent leur comportement, définissent le but de leur action, les moyens utiles pour les mener à bien* » (Pires, 1997, pp. 32-33), il est légitime de penser qu'il « *a une signification particulière et une structure pertinente pour les êtres humains qui y vivent, qui y pensent et qui y agissent* » (Pires, 1997, p. 32). Si tel est bien le cas,

alors le sens que les acteurs donnent à leurs conduites peut devenir matière à observation,

« (Mettant) en valeur une particularité des objets des sciences sociales : le fait que la subjectivité revêt une importance capitale pour la compréhension, l'interprétation et l'explication scientifique des conduites humaines » (Pires, 1997, p. 33).

Cette subjectivité, toutefois, ne peut être abordée de l'extérieur, comme une chose, pour reprendre l'expression de Durkheim (1977), mais doit être appréhendée de l'intérieur. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi l'approche qualitative qui est la plus appropriée de ce point de vue et la seule qui soit à même de « *rendre compte des préoccupations des acteurs sociaux telles qu'elles sont vécues dans le quotidien* » (Deslauriers & Kérésit, 1997, p. 88)

Par ailleurs, sur le plan empirique, nous pensons que le choix de l'approche qualitative était particulièrement adapté compte tenu des objectifs que nous poursuivions dans le cadre de ce travail. La recherche qualitative est en effet particulièrement intéressante dans le cas d'une recherche exploratoire comme la nôtre dans la mesure où elle « *permet de se familiariser avec les gens et leurs préoccupations* » (Deslauriers & Kérésit, 1997, p. 88).

Ainsi, cherchant à saisir les représentations que les enseignants se font de leur travail, une démarche qualitative nous permettra de saisir leurs points de vue, leurs préoccupations et leurs perceptions, non seulement de l'intérieur, mais, également, sans anticiper ou prédéterminer ceux-ci.

2.2 L'entretien de type qualitatif : justification théorique et empirique

Sur le plan théorique, à partir de moment où l'approche qualitative était choisie, le choix de la technique de collecte des informations, un entretien de type s, s'imposait de lui-même, et ce, pour deux raisons principales.

Un entretien de type qualitatif est nécessaire quand « *une exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux est jugée indispensable à une juste appréhension et compréhension des conduites sociales* » (Poupart J. , 1997, p. 174), ce qui est le cas de notre étude. En outre, et c'est la seconde raison, l'utilisation de l'entretien qualitatif se justifie dans la mesure où il « *ouvrirait la porte à une compréhension et à une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs sociaux* » (Poupart J. , 1997, p. 174).

Sur le plan empirique, trois raisons justifient le choix de l'entretien semi directif comme méthode de collecte des données. D'abord cette méthode permet de recueillir les témoignages et les interprétations des interlocuteurs tout en respectant leur propre cadre de référence. En second lieu, elle leur laisse toute la latitude voulue quant aux sujets à aborder. Enfin, nous pensons que cette méthode de travail nous permettrait de recueillir un plus grand nombre d'informations, dont certaines qui auraient pu nous échapper avec d'autres modes de collecte des données.

Ainsi, par des entretiens semi directifs nous allons pouvoir saisir de l'intérieur, dans les mots mêmes des acteurs rencontrés, le regard que nos interviewés portent sur le milieu dans lequel ils exercent. Ce type d'entretien nous permettra de saisir nos interviewés libres d'exprimer leurs préoccupations les plus personnelles dans leur ordre d'importance. Ces propos venus librement seront représentatifs du « noyau central » des représentations des acteurs rencontrés et, par là même, nous donneront accès à la signification de l'enseignement en milieu carcéral pour les enseignants.

2.3 La population étudiée

La population étudiée est celle qui est constituée des enseignants, hommes et femmes, qui travaillent à la formation des détenus de sexe masculin exclusivement, dans les établissements fédéraux du Québec tous niveaux de sécurité confondus.

Cette population compte quatre-vingt dix personnes¹⁴ qui se partagent l'enseignement primaire, secondaire, professionnel et collégial. De ces quatre-vingt dix personnes, soixante (66%) relèvent de différentes commissions scolaires¹⁵; vingt (22%) relèvent directement du Service correctionnel du Canada et dix (11%) assument l'enseignement collégial et relèvent du Cégep Marie-Victorin. Soulignons que 65% des enseignants sont des femmes et enfin, que la majorité des enseignants en fonction, hommes ou femmes, comptent plus de dix ans d'expérience.

2.4 L'échantillon

2.4.1 Justification théorique et empirique de l'échantillon

Selon Pires (1997), la première question à se poser au moment de la constitution d'un échantillon est celle du type de données que le chercheur se propose de recueillir. Ces données sont-elles des chiffres ou des lettres? Dans le premier cas de figure, nous avons affaire à une recherche de type quantitatif auquel correspondent des modalités particulières d'échantillonnage et des types particuliers d'échantillon. Dans le second cas de figure, nous nous trouvons en face d'une recherche de type qualitatif qui comporte, elle aussi, des modalités particulières d'échantillonnage et des types particuliers d'échantillon. C'est à ce deuxième cas de figure que nous allons nous intéresser plus particulièrement dans la mesure où notre projet de recherche en est un de cette nature.

Comme pour la recherche quantitative, la recherche qualitative implique deux modalités d'échantillonnage : l'échantillonnage par cas unique et l'échantillonnage par cas multiples. L'échantillonnage par cas unique, pour sa part, compte trois types

¹⁴ En l'absence d'un document officiel faisant état de la question, c'est par le biais de Madame Jacqueline Comeau, responsable de centre (enseignement en milieu carcéral) à la Direction du service de la formation générale adulte et professionnelle de la commission scolaire La Seigneurie-des-Milles-Îles que nous avons obtenu la totalité des informations relatives à l'enseignement primaire, secondaire et professionnel. En ce qui concerne l'enseignement collégial, les informations nous ont été communiquées par le service de l'éducation continue du Cégep Marie-Victorin.

¹⁵ Si l'enseignement de niveau primaire et secondaire ainsi que l'enseignement professionnel sont coordonnés par la commission scolaire La Seigneurie-des-Milles-Îles, en région, ce sont les commissions scolaires locales qui fournissent les professeurs.

d'échantillon, à savoir, l'échantillon d'acteurs; de milieux (géographiques ou institutionnels); enfin, l'échantillon événementiel. Quant à la modalité de l'échantillonnage par cas multiples, elle en compte plusieurs types : l'échantillon par contraste, par homogénéisation, par contraste-approfondissement, par contraste-saturation, enfin, l'échantillon par quête du cas négatif. La question qui se pose, ici, est celle du choix de la modalité d'échantillonnage et du type d'échantillon qui seront retenus.

Dans le cas qui nous occupe, il est évident que l'échantillon d'acteurs ainsi que l'échantillon événementiel sont à mettre de côté. L'échantillon d'acteurs s'inscrit le plus souvent dans le cadre de recherches dites biographiques, ce qui n'est pas notre cas. Nous ne voulons pas, non plus, étudier un événement particulier, ce qui exclut l'échantillon événementiel. En revanche, comme notre recherche porte sur une institution très bien circonscrite, les établissements pénitentiaires fédéraux, et plus particulièrement encore, sur le corps enseignant œuvrant à l'intérieur de ces établissements, on pourrait penser que l'échantillon par milieu s'impose de lui-même. Pourtant, tel n'est pas le cas. L'échantillon par milieu se prête bien à un univers de travail non morcelé et qui est susceptible d'être appréhendé dans son ensemble, ce qui n'est pas le cas pour notre étude. Ainsi, comme nous nous intéressons plus particulièrement aux systèmes de valeurs, de normes et de représentations produits par les enseignants en milieu carcéral, que ces derniers travaillent dans diverses institutions, à différents niveaux scolaires et que leur rattachement institutionnel est varié, l'échantillonnage par cas multiples s'impose.

Comme nous ne cherchons pas à confirmer ou infirmer une hypothèse, l'échantillon par quête de cas négatif n'est pas pertinent. Comme, par ailleurs, nous voulons donner une vue complète et exhaustive de notre sujet, les échantillons par contraste-approfondissement ou contraste-saturation ne s'avèreraient pas très utiles. Enfin, à cause du caractère hétérogène de notre population dans la mesure où, comme nous l'avons déjà souligné, le groupe n'est pas organisé autour d'un même ensemble de rapports socio structurels, le choix de l'échantillon par homogénéisation ne serait pas pertinent. Ne reste donc plus, par conséquent, que l'échantillon par contraste.

L'échantillon par contraste, nous dit Pires (1997), permet d'aborder notre population comme une « *totalité hétérogène* ». Pour ce faire, il faut s'assurer de la présence, dans l'échantillon, d'au moins un représentant de chaque groupe pertinent à notre objet. Ces groupes, c'est en fonction des critères retenus qu'ils se dessinent.

2.4.2 Critères retenus

Les critères retenus sont au nombre de quatre dont, au premier chef, le sexe des enseignants. À juste titre ou non et pour des raisons qu'il ne nous appartient pas de discuter ici, on prête volontiers aux hommes et aux femmes des manières différentes de voir et de faire les choses. L'homme, par exemple, serait plus rationnel que sa compagne et celle-ci serait plus émotive que lui. Ainsi, pour peu que ces différences supposées entre les sexes s'avèrent, il était assez légitime de penser que les femmes enseignantes se représenteraient leur travail d'une autre manière que les hommes enseignants et le pratiqueraient tout aussi différemment. Cette hypothèse, du reste, est d'autant plus plausible que les femmes, majoritaires dans la population des enseignants en milieu carcéral sont très minoritaires dans un milieu carcéral réservé aux hommes.

Par ailleurs, nous estimions que nous devions aussi tenir compte du nombre d'années d'expérience. Le travail d'enseignant, parce que travail « *avec et sur des humains* » pour reprendre l'expression de Tardif et Lessard (1999), n'est jamais chose facile et relève davantage de l'art que de la science, surtout quand il est exercé dans un milieu aussi particulier que la prison et avec une clientèle aussi particulière que le délinquant. Dans ce contexte, il nous semblait raisonnable de penser que les années d'expérience pouvaient faire une différence.

Le troisième critère que nous avons retenu est celui de l'organisation pour laquelle travaille l'enseignant. C'est cette organisation, en effet, qui détermine, en bonne partie du moins, les conditions de travail des enseignants qui sont très différentes selon que l'on travaille pour le SCC, une commission scolaire ou pour le cégep Marie-Victorin. D'autre part, il est assez légitime de penser que l'enseignant

qui est rattaché au SCC, à cause de ce lien institutionnel, justement, se représente son travail différemment des autres enseignants qui ne relèvent pas du SCC, et ce, d'autant plus qu'il pourrait possiblement être perçu différemment par ses élèves.

Enfin, nous avons cru bon retenir le critère du niveau de sécurité des établissements dans la mesure où il affecte, à la fois, la nature et l'intensité des rapports qu'il est possible d'avoir avec les détenus et, de ce fait, risque de déterminer la représentation que les enseignants se font de leur travail.

2.4.3 Présentation de l'échantillon

Comme le montre le tableau 1, notre échantillon comprend dix-sept enseignants dont treize hommes et quatre femmes. Du point de vue des années d'expérience, huit des enseignants rencontrés comptent plus de dix ans et huit se situent dans la catégorie des cinq à dix ans. Seul un des enseignants que nous avons rencontrés compte moins de cinq ans d'expérience. Chose intéressante à signaler, les quatre femmes qui font partie de notre échantillon font aussi partie du groupe des enseignants les plus expérimentés.

Du point de vue de l'organisation qui les emploie directement, les enseignants que nous avons rencontrés se répartissent comme suit : douze sont liés à la commission scolaire dont neuf hommes et trois femmes. Par ailleurs, quatre des enseignants rencontrés relèvent du SCC dont trois hommes et une femme. Enfin, un des enseignants que nous avons rencontrés relève du cégep.

Quant au niveau de sécurité des établissements, nous pouvons voir au tableau 1 que la majorité des enseignants rencontrés évolue dans des établissements de niveau de sécurité médium. Ils sont neuf dans cette catégorie dont sept hommes (six qui relèvent d'une commission scolaire et dont quatre se retrouvent dans la catégorie des cinq à 10 ans d'expérience et deux dans la catégorie des plus de dix ans), et un

qui relève du cégep¹⁶ et qui se retrouve dans la catégorie des cinq à dix ans d'expérience). D'autre part, les enseignants rattachés à un établissement de niveau de sécurité maximale sont au nombre de trois, des hommes seulement, qui relèvent de la commission scolaire dont deux comptent moins de cinq ans d'expérience et un qui se situe dans la catégorie des cinq à dix ans. Enfin, cinq des enseignants rencontrés travaillent dans un établissement à sécurité minimale, trois hommes qui relèvent du SCC et dont un se situe dans la catégorie des cinq à dix ans d'expérience et deux dans celle des plus de dix ans, et deux femmes qui possèdent toutes les deux plus de dix ans d'expérience mais dont une est rattachée au SCC alors que l'autre relève de la commission scolaire.

Répartition de l'échantillon selon les critères retenus

	Moins de 5 ans						De 5 à 10 ans						Plus de 10 ans						T o t a l	
	CS		SCC		Cégep		CS		SCC		Cégep		CS		SCC		Cégep			
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F		
Maximum	2						1													3
Médium							4				1		2	2						9
Minimum									1					1	2	1				5
Total	2						5		1		1		2	3	2	1				17

2.4.4 Commentaires sur l'échantillon

Comme nous l'écrivions plus haut, étant donné le caractère hétérogène de notre population, nous devons constituer un « *échantillon par contraste* », c'est-à-dire un échantillon qui assure la présence d'au moins un représentant de chaque groupe pertinent défini par les critères que nous avons retenus et, à cet égard, le nôtre

¹⁶ Il est à noter que l'enseignant du cégep n'est pas rattaché à un établissement en particulier, contrairement aux autres enseignants, de sorte qu'il lui arrive aussi de passer à un établissement d'un autre niveau de sécurité.

nous paraît conforme. Nous y trouvons en effet des hommes et des femmes et nous prenons en compte le nombre d'années d'expérience, le niveau de sécurité des établissements ainsi que l'employeur direct auquel l'enseignant est rattaché. Cela dit, une chose ne nous a pas moins surpris à l'examen de notre échantillon. Les femmes y sont sous-représentées (23%) alors qu'elles sont nettement majoritaires dans la population (65%). À quoi cela tient-il? Nous ne le savons pas. Peut-être étaient-elles moins disponibles pour nous rencontrer lors de notre passage dans les établissements ou peut-être sont-elles moins enclines à se prêter à ce genre d'exercice? Peut-être aussi est-ce dû à la façon dont les informateurs ont été sélectionnés et dont nous parlons plus bas? Quoi qu'il en soit, dans la mesure où une analyse qualitative comme celle que nous avons menée ne requiert pas un échantillon représentatif, nous demeurons convaincus que celui que nous avons constitué demeure valide, en dépit du nombre peu élevé des femmes qui s'y retrouvent et ce, d'autant plus que, contrairement à ce que nous aurions pu nous attendre, nous n'avons pas décelé de différence significative dans les points de vue des exprimés par les enseignants que nous avons rencontrés compte tenu de leur sexe.

2.5 Cueillette des données

2.5.1 Le terrain

Ce qu'on appelle la phase terrain s'est déroulée de janvier à mars 2007. Elle a consisté en dix-sept entrevues menées auprès d'autant d'enseignants répartis dans huit établissements fédéraux tous situés au Québec. Toutes ces entrevues, à l'exception de celle qui s'est déroulée avec un enseignant du cégep Marie-Victorin ont été menées dans les pénitenciers mêmes.

Pour procéder à ces entrevues, du moins celles qui devaient être menées en établissement, nous avons suivi la filière habituelle. Après avoir obtenu l'autorisation du Comité régional de recherche du SCC, nous avons contacté le responsable de la formation au bureau régional du Service correctionnel du Canada situé à Laval. Après lui avoir donné toutes les informations pertinentes concernant notre recherche

et après lui avoir fait parvenir toute la documentation nécessaire, c'est lui qui s'est chargé de contacter les responsables de la formation dans les divers pénitenciers où nous voulions nous rendre pour les prévenir de notre visite éventuelle. Enfin, par respect pour les responsables de la formation en place dans les pénitenciers, il nous a fortement suggéré de communiquer avec eux avant d'entreprendre quoi que ce soit, ce que nous avons fait.

Cette étape franchie et avec l'autorisation des responsables de la formation dans les établissements, nous avons nous-mêmes contacté les personnes responsables des écoles dans les établissements pour procéder au choix des informateurs que nous allions rencontrer. Les personnes responsables des écoles en établissement, à l'exception d'une seule qui était à l'emploi du Service correctionnel du Canada, étaient employées par la commission scolaire. Dans la très grande majorité des cas, il s'agissait de personnes qui avaient travaillé dans le milieu carcéral depuis plusieurs années comme enseignant avant de prendre la direction de l'école. En ce qui concerne le cégep Marie-Victorin nous avons dû faire une entorse à la procédure. Au moment de procéder à l'étude, il s'est avéré que les responsables du cégep en milieu carcéral n'étaient en fonction que depuis quelque temps seulement. Nous avons donc procédé aux choix des informateurs en passant par le responsable de la formation en carcéral rattaché au service de la formation continue du collège.

Dans tous les cas, et conformément à notre façon de voir les choses, ce sont ces différents responsables qui ont procédé au choix des personnes que nous avons rencontrées après avoir présenté le projet de recherche à tous les enseignants pour ne retenir que ceux qui se montraient intéressés à participer en essayant de tenir compte de deux critères que nous leur avons soumis, à savoir le sexe et le nombre d'années d'expérience en carcéral.

À cet égard, le seul endroit où nous avons rencontré une certaine difficulté à procéder à ce choix a été le cégep. Au moment de procéder à l'étude, il n'y avait que deux enseignants qui possédaient une certaine expérience dans l'enseignement en carcéral. Compte tenu qu'une des personnes pressenties s'est désistée, le choix a été plus limité.

Enfin, signalons que, comme il est de mise de le faire dans ces circonstances semblables, toutes les entrevues ont été enregistrées sur bande magnétique avec le consentement éclairé des participants.

2.5.2 Stratégie de conduite des entretiens

2.5.2.1 Prise de contact

La prise de contact a été identique pour tous les participants. Dans un premier temps, un document intitulé *Renseignements aux participants* leur était remis pour lecture. Ce document qu'on retrouvera en annexe présentait sommairement les objectifs et le contexte de l'étude; les modalités de participation, c'est-à-dire, notamment, la durée de l'entrevue, son caractère volontaire et le fait qu'elle allait être enregistrée avec leur consentement; enfin, il y était précisé que les informations ainsi recueillies demeureraient confidentielles. S'en suivait alors une petite discussion à bâtons rompus qui avait pour but de préciser certains détails en réponse à des questions des participants.

Cette étape franchie, un second document, le *Formulaire de consentement* était remis aux participants. Aussi disponible en annexe, ce document reprend sommairement les éléments expliqués dans la phase précédente, mais sous la forme d'un contrat que le participant devait signer pour signifier son acceptation de participer à l'étude.

Enfin, une fois que le participant avait accepté les règles du jeu, nous passions à l'étape de la *Fiche signalétique*. Il s'agit d'un document de deux pages, disponible aussi en annexe, qui nous permettait de recueillir quelques informations ayant trait au sexe et à l'âge des participants, à leur formation scolaire et professionnelle ainsi qu'à leur expérience professionnelle, avant de devenir enseignant en milieu carcéral et depuis qu'ils le sont devenus. Enfin, c'est aussi ce formulaire qui permettait de consigner le statut d'emploi du participant.

2.5.2.2 Consigne de départ et conduite des entretiens

S'agissant de la consigne de départ, elle était toujours la même : « Nous allons parler de ton expérience de travail à titre d'enseignant en milieu carcéral mais, de manière à rompre la glace, pourrais-tu d'abord me raconter comment tu en es venu là? »

Pendant l'entrevue, notre stratégie consistait à intervenir le moins possible de façon à laisser les coudées franches à la personne interviewée. Ainsi, de manière générale, nos interventions ne visaient qu'à faire préciser certaines choses qui ne nous semblaient pas claires. Dans certains cas, toutefois, quand nous avions l'impression que notre informateur pourrait en dire davantage sur un sujet donné, nous n'hésitions pas à jouer le rôle de l'avocat du diable pour qu'il pousse sa réflexion un peu plus loin. Enfin, si certains thèmes que nous jugions importants n'étaient pas abordés dans la première moitié de l'entrevue, nous posions des questions directes de manière à nous assurer qu'ils seraient couverts. Parmi ces thèmes se trouvaient en tête de liste leurs représentations du détenu, du criminel et de la prison. Venait ensuite l'idée que nos informateurs se faisaient du lien qui relie éducation et réinsertion sociale. Enfin, si le thème n'était pas abordé, nous leur posions des questions relatives aux conditions de travail et à leur statut à l'intérieur du pénitencier.

2.5.2.3 Conditions de réalisation des entretiens

De manière générale, toutes les entretiens se sont très bien déroulées même si les conditions matérielles dans lesquelles elles se sont tenues n'étaient pas toujours les meilleures. Dans un cas, par exemple, parce que l'entrevue se tenait dans la salle des professeurs, nous avons dû l'interrompre pendant quelques minutes au moment où les autres enseignants sont venus prendre une pause. Dans d'autres cas, nous nous sommes trouvés dans des locaux dont l'acoustique laissait à désirer. Enfin, il va sans dire que nous avons été souvent dérangés par les nombreux appels par intercom qui

sont caractéristiques des pénitenciers, mais jamais assez pour que nous ayons dû mettre fin à l'entrevue ou qu'elle se soit avérée mauvaise pour cette raison.

2.6 Analyse des données

L'analyse des données s'est effectuée en plusieurs étapes. À partir de l'enregistrement de chacune des entrevues réalisées sur place, un verbatim a d'abord été rédigé suivi d'une synthèse thématique qui a permis une analyse verticale des informations recueillies. Parmi les thèmes retenus, nous retrouvons évidemment la façon dont les enseignants se représentaient leur travail, mais aussi la façon dont ils se représentaient l'éducation en général et l'éducation en milieu carcéral; l'élève en général et l'élève en milieu carcéral; le crime, la criminalité et le criminel; la prison; enfin, la réinsertion sociale et le rôle qu'ils pensaient ou voulaient jouer à cet égard.

Par la suite, nous avons procédé à ce qu'il est convenu d'appeler l'analyse horizontale des données qui consiste à les regrouper sous différents thèmes, par exemple, l'élève en milieu carcéral, le crime, la criminalité et le criminel, la prison, etc., de manière à faire ressortir les éléments propres à l'ensemble des interviewés.

2.7 Les biais

2.7.1 Les biais relatifs à la relation intervieweur-interviewé

Les biais associés à la relation intervieweur-interviewé, tiennent, d'une part, aux présupposés de l'intervieweur à l'égard de l'objet d'étude ou des personnes rencontrées, et, d'autre part, aux caractéristiques sociales de l'intervieweur en regard de celles de l'interviewé qui peuvent influencer les réponses (Poupart, 1997).

En ce qui concerne nos présupposés à l'égard de l'objet d'étude ou des personnes rencontrées, ils sont évidents. Nous avons nous-mêmes travaillé pendant près de quatre ans à titre de responsable du cégep aux établissements Archambault et Ste-Anne-des-Plaines. En outre, pendant la même période, nous avons agi comme

enseignant aux établissements Archambault, Leclerc, Centre fédéral de formation, Cowansville et Drummond. Par ailleurs, il va sans dire que nous croyons à la mission éducative de la prison en dépit des difficultés qu'elle soulève et nous estimons, pour les avoir fréquentés, que les enseignants accomplissent de l'excellent travail. Quoiqu'il en soit, nous pensons avoir contourné ce biais en appliquant le principe de la supériorité du discours spontané sur le discours suscité par le chercheur (Poupart, 1997). C'est la raison pour laquelle nous avons évité le plus possible de nous immiscer dans les propos de la personne interviewée. Par ailleurs, dans la mesure où nous avons procédé nous-mêmes aux entrevues, nous estimons que les biais relatifs aux caractéristiques sociales de l'intervieweur en regard de celles de l'interviewé ont pu être évités en raison de l'existence d'une certaine homologie intervieweur-interviewé. À titre d'intervieweur, nous partageons, avec les interviewés, un certain nombre de choses dont la formation de base et le parcours professionnel, notamment, à quoi s'ajoute, encore une fois, le fait que nous connaissions le travail et plusieurs des informateurs. Cela dit, le fait que nous connaissions personnellement dix des dix-sept personnes rencontrées n'a pas été sans créer une situation particulière. D'une part, sachant que nous connaissions déjà le contexte de l'enseignement en milieu carcéral, les informateurs se montraient très à l'aise pour en parler, convaincus que nous allions comprendre. D'autre part, justement parce qu'ils étaient certains que nous allions comprendre, nos informateurs ne cherchaient pas nécessairement la précision dans leurs descriptions et nous avons dû intervenir plus souvent que nous l'aurions souhaité pour les amener à donner plus de détails.

2.7.2 Les biais relatifs aux dispositifs d'enquête

En ce qui concerne les biais liés au dispositif d'enquête, c'est-à-dire les déformations engendrées notamment par la manière d'interroger les informateurs ou, encore, les techniques d'enregistrement des données (Poupart, 1997), nous les avons réduits au minimum en utilisant les principes et stratégies usuelles pour faire parler autrui. Ainsi, dans la mesure du possible, nous avons tâché d'obtenir la collaboration de l'interviewé; de le mettre à l'aise; de gagner sa confiance; enfin, de l'amener à

prendre l'initiative du récit et de s'y engager. C'est d'ailleurs pour pallier ce genre de biais que nous avons choisi de mener les entrevues dans des conditions se rapprochant des situations naturelles, et ce, même si nous savions que nous ne serions pas toujours dans les conditions matérielles idéales pour ce faire.

Chapitre III : Présentation des données

1 Éléments de l'ordre des représentations

1.1 L'élève en milieu carcéral tel que vu par les enseignants rencontrés

1.1.1 Un personnage différent de celui qu'on avait imaginé

Bien qu'ils se disent sans préjugés à leur égard, à leur entrée en fonction, les enseignants rencontrés reconnaissent néanmoins avoir éprouvé une certaine inquiétude tant sur le plan professionnel que personnel en pensant aux élèves qu'ils allaient avoir.

Sur le plan professionnel, cette inquiétude tient à deux facteurs principaux : la composition du groupe d'élèves et leur attitude par rapport à l'école. Conscients que le groupe d'élèves issu de la population carcérale peut être composé de « *toutes sortes de clientèles* » (Marcel), ils disent avoir craint que certaines d'entre elles puissent s'avérer difficiles au point qu'ils pourraient ne pas être en mesure d'assurer l'ordre dans leur classe. Cette crainte, du reste, leur paraît d'autant plus justifiée que plusieurs de leurs élèves ont eu maille à partir avec l'école, dans leur jeunesse, et qu'ils pourraient, de ce fait, opposer une « *résistance* » à leur enseignement (Marcel).

Sur un plan plus personnel, l'inquiétude éprouvée trouve sa source dans la violence potentielle généralement attribuée aux délinquants et la vision « grand public » qu'ils ont de la prison et selon laquelle la vie s'y déroulerait « *comme dans les films; (qu'on s'y) sodomise dans les douches et qu'à tous les jours, il y a des bagarres et des gars qui se piquent* » (Sylvain). Pour certains des enseignants que nous avons rencontrés, cette idée de violence potentielle est également confortée par la présence d'individus aux « *gros bras couverts de tatouages* » (Marcel), qui ont « *une grosse, grosse image à traîner* » (Yanick) et qui pourraient ne pas hésiter à se lancer dans une bataille pour ne « *pas perdre la face* » (Yanick) ou d'autres encore qui, lors d'altercations, par exemple, agissent « *quasiment comme des animaux* » en laissant « *voir la rage qui peut (les) habiter* » (Maxime). Une fois dans la classe,

toutefois, ses élèves devant lui, l'enseignant découvre un autre personnage qu'il n'avait pas imaginé.

Certes, cet élève n'est pas sans présenter quelques travers. Ainsi, pour nos interviewés, plusieurs d'entre eux auraient un rapport à l'autorité qui fait problème : « *ils n'ont pas été habitués à (suivre un règlement)* », ils aiment « *faire ce qu'ils veulent* », peu importe ce que les gens en pensent autour d'eux, nous dit Nadine, qui ajoute que d'autres semblent peiner à contrôler leur caractère impulsif qui les amène à chercher à « *tout avoir immédiatement* », pendant que d'autres encore « *se prennent pour le nombril du monde* » et croient « *que tout va passer, que tout va être accepté* ». D'autres, enfin, qui « *ne pensent pas plus loin que (leur) nez* » (Louis), sont présentés comme éprouvant des difficultés à faire face aux conséquences de leurs actes. Mais, de façon générale, nous dirons les enseignants que nous avons rencontrés, une fois devenus élèves, les détenus, tout délinquants qu'ils aient pu être, se montrent sous un jour très différent de ce qu'ils auraient pu imaginer de leur part.

1.1.1.1 Un élève respectueux

C'est ainsi, par exemple, nous dit Luce, qu'ils « *sont très, très, très respectueux* », autant envers leurs collègues de classe que l'enseignant. Qui plus est, si jamais l'un d'entre eux s'échappe et manque de respect envers l'un ou l'autre, « *il va se le faire dire par les autres (élèves) (...) avant même que nous ayons eu le temps d'intervenir nous-mêmes* », affirme-t-elle. Enfin, ces détenus devenus élèves savent montrer qu'ils « *ne sont pas ingrats, pas du tout* », nous dit-elle encore, en prenant la peine, par exemple, « *de remettre une carte de Noël pour dire merci au prof* ». C'est ainsi, ajoute Marcel que ces détenus devenus élèves bousculent l'idée du criminel « *à gros bras et abruti* » qu'on se fait généralement de lui.

Va dans ce sens aussi l'attitude que certains détenus, une fois devenus élèves, affichent vis-à-vis de l'apprentissage. Même s'ils savent très bien que plusieurs des détenus qui sont dans leur classe n'y sont pas venus pour la bonne raison, à savoir poursuivre leur scolarité déficiente, les enseignants rencontrés reconnaissent

néanmoins que « *les gars aiment ça, apprendre, pour la plupart* » (Germain), en dépit du fait qu'ils ne sont pas toujours très habiles pour ce faire, du moins, à leur arrivée à l'école.

À côté de ce premier groupe d'élèves, il en est un autre composé de ceux « *qui viennent à l'école pour étudier* » et, « *quand c'est le cas, nous dit Sylvain, ils étudient beaucoup* ». Enfin, plusieurs élèves, une fois lancés, vivent leur passage à l'école comme un « *engagement* » (Gilles) tel que certains vont même, parfois, « *décider de ne pas se présenter aux libérations sur parole (...) pour terminer leurs cours* » (Gabriel). C'est ainsi qu'aux yeux de plusieurs des enseignants interviewés, certains élèves peuvent se montrer d'une qualité, « *surprenante par rapport à ce qu'on a en milieu traditionnel* », nous dit Marcel qui en veut pour preuve les notes qu'il leur attribue et qui sont souvent supérieures à celles données à ses étudiants à l'extérieur.

1.1.1.2 Un élève qui connaît des difficultés d'apprentissage

Cette conclusion, toutefois, ne doit pas être l'occasion de s'illusionner sur la suite des choses. Si l'enseignant en milieu carcéral, à l'instar de son collègue de l'extérieur, a pour objectif de « *diplômer (ses) étudiants* », comme nous le dit Nadine, souvent, il y a loin de la coupe aux lèvres. « *Ce n'est pas tout le monde qui va se rendre à un V¹⁷* », précise-t-elle, mais « *quelques uns (seulement) (qu') on pourrait compter sur les doigts de la main* » en dépit du fait qu'ils soient « *intelligents* » (Gabriel).

L'élève en milieu carcéral n'aime pas plus l'école, maintenant, qu'il ne l'aimait jadis. « *Le monde de l'éducation, le monde scolaire, n'a jamais été un milieu favorisé pour lui* » (Nicole). C'est un milieu où les « *mauvaises expériences avec les enseignants* » (Nicole) ont succédé aux « *échecs* » (Robert), lesquels ont fait qu'« *ils se sont découragés* » avant de les pousser à l'abandon. Peu attirés par l'école jadis, ils

¹⁷ Il s'agit, ici, du secondaire V qui est le degré terminal du programme de formation secondaire.

« ne sont pas nécessairement intéressés à se scolariser » davantage maintenant, nous dit Yanick, « et c'est là que le bât blesse », conclut-il.

D'autre part, ayant la plupart du temps connu des troubles d'apprentissage, ou encore, faute d'avoir « été stimulés quand ils étaient jeunes » (Luce), certains d'entre eux « sont très carencés » et « la grosse majorité a de gros problèmes » (Luce) qui « existent encore aujourd'hui », nous dit Gabriel, et constituent autant de barrières. « Le gars qui s'est tout le temps fait dire, à l'école, qu'il ne valait rien, qu'il n'était pas capable d'apprendre, qu'il était un âne » (Luce) a, en effet, toutes les chances de le devenir, selon nos interviewés, qui voient dans son passé difficile la source de plusieurs de ses problèmes actuels.

1.1.2 Un personnage au passé difficile qui a laissé des traces

C'est à plusieurs égards que le passé de leurs élèves a été difficile, et ce qui résume le mieux la façon dont les enseignants que nous avons rencontrés se le représentent, c'est cette phrase de Nadine qui, parlant de ses élèves, nous dit : « je les vois (...) comme des gars qui ont eu une vie toute croche dès qu'ils sont nés ». S'ils ont eu une famille, elle était souvent « dysfonctionnelle » (Madeleine) et « les parents n'ont pas fait leur travail » (Claude). Mais, « en général », ce n'est même pas le cas. Plus souvent qu'autrement, « ils ont été promenés d'une famille à l'autre et n'ont jamais eu de stabilité » tout comme « ils n'ont jamais connu l'amour ni les valeurs importantes ». Bref, toujours selon Nadine, « ce sont des gens qui en ont arraché ».

Cette « vie toute croche », c'est au milieu dans lequel leurs élèves ont vécu qu'ils la doivent, nous disent les enseignants rencontrés. « Ils ont grandi dans des milieux défavorisés autant sur le plan matériel qu'intellectuel », nous dit Nicole. « Eux, poursuit-elle, c'est ça qu'ils connaissent ».

1.2 La criminalité et le criminel tels que vus par les enseignants rencontrés

S'agissant de la question du crime et du criminel, il n'est pas sans intérêt de souligner d'entrée de jeu que les enseignants que nous avons rencontrés affirment ne pas s'y intéresser d'une manière particulière. Ils ne le faisaient pas avant de venir travailler en prison et, sauf exception, ils ne le font pas plus depuis qu'ils y sont. D'une part, disent-ils, ce n'est pas immédiatement utile à leur travail et, d'autre part, insistent-ils, à trop penser au criminel qu'ils ont devant eux, ils risquent de s'en faire une idée qui nuirait à leur intervention. Cela dit, face à des individus incarcérés pour avoir commis toutes sortes de délits, ils ne peuvent pas ne pas chercher à se faire une idée de ce qu'ils sont et de ce qui les a amenés à les commettre.

Deux éléments vont se faire constitutifs de la représentation de la criminalité que se font les enseignants que nous avons rencontrés. D'une part, s'ils pensent que la criminalité est un phénomène multifactoriel, le passé difficile que la majorité des délinquants a connu en constitue la principale source, bien qu'en même temps, ils refusent de considérer le délinquant comme une victime. D'autre part, à l'instar des délinquants qui sont aussi leurs élèves, ils considèrent le crime comme étant le résultat d'un choix rationnel de la part de celui qui le commet.

1.2.1 La criminalité

1.2.1.1 La criminalité comme phénomène multifactoriel

Pour plusieurs des enseignants rencontrés, la criminalité se présente d'abord comme le produit d'une espèce d'imperfection, tant des hommes que des sociétés elles-mêmes. « *Les humains ne sont pas parfaits, les sociétés non plus* », nous dit Marcel. Chez les individus, cette imperfection se manifeste souvent par « *(leur) mauvaise façon de voir les choses* » ou les « *lacunes* » qu'ils connaissent « *au niveau de la rationalité* » (Claude) et peut même aller jusqu'à revêtir les formes de la maladie. « *Personnellement, nous dit Germain, la criminalité, je pense que c'est une maladie, (...) comme une maladie mentale, surtout les criminels répétitifs* ».

Au niveau de la société globale, l'imperfection est liée à deux facteurs : le caractère relatif des valeurs et l'inégalité qui caractérise l'organisation sociale dans laquelle nous vivons. Définie en fonction des valeurs dominantes dans une société donnée, valeurs toutes relatives dans le temps, la criminalité apparaît comme un jeu à géométrie variable et le relativisme culturel comme un piège qui peut surprendre quiconque n'est pas suffisamment avisé : « *les valeurs, là, ça veut dire quoi?* », demande Marcel. D'autre part, l'inégalité qui caractérise notre société ne fait guère de doute dans la mesure où elle abandonne une grande partie de la population dans un état de pauvreté économique, intellectuelle et affective propre aux « *milieux défavorisés* » et aux « *familles dysfonctionnelles* » (Nicole). Selon les enseignants rencontrés, c'est en effet beaucoup dans la famille qu'il faut chercher les causes de la délinquance. « *On ne se le cachera pas, (...) (la criminalité) vient de la famille où le gars a vécu, où il a grandi* », nous dit Nicole, et Luce n'est pas loin de partager son point de vue. « *Plusieurs ne se seraient jamais ramassés ici s'ils avaient été élevés autrement, s'ils avaient eu des parents pour s'occuper d'eux* ». De même en est-il de Nadine qui déclare :

Les criminels, je les vois, en majorité, pas tous, mais en majorité comme des gars qui ont eu une vie toute croche dès qu'ils sont nés... Dès la première minute qu'ils sont nés, ça n'avait pas de bon sens... Ils ont été promenés d'une famille à l'autre, ils n'ont jamais eu de stabilité, ils n'ont jamais connu l'amour, les valeurs importantes (...) En général, c'est la petite misère. Ce sont des gens qui en ont arraché (...) Ce sont aussi des gens qui n'ont pas d'instruction, qui n'ont pas de travail régulier, qui n'ont pas de famille... Ce sont des gens démunis... Ce sont des gens démunis...

1.2.1.2 La place de l'école en relation avec la criminalité

S'agissant de la place particulière réservée à l'école en rapport avec la criminalité, deux manières de voir les choses sont possibles selon nos interviewés qui se fondent sur leur expérience pour l'affirmer. D'une part, plusieurs d'entre eux établissent un lien entre les difficultés rencontrées sur le plan scolaire et la criminalité. Selon Robert, « *à l'école ils ne réussissaient pas et c'est souvent ça qui*

les a amenés à la criminalité ». Gabriel ne voit pas les choses différemment quand il dit que « *les orientations que les gars ont prises dans la criminalité (...) sont souvent liées à l'échec scolaire* ». De l'avis des enseignants rencontrés, toutefois, ce lien entre l'échec scolaire et la criminalité, n'est pas direct. Ainsi, c'est parce qu'il interdit un accès au marché du travail que l'échec scolaire peut entraîner à la criminalité. « *Si l'école n'a pas fonctionné, tu as de la misère à te trouver du travail, tu tournes en rond et ça t'amène à penser à faire d'autres choses pas toujours correctes* », nous dit Nadine. C'est, en tout cas, ajoute-t-elle, ce que le détenu lui-même va répondre si on lui demande « *ce qu'on pourrait faire pour le sortir de là* » : « *c'est sûr que si j'avais du travail, ce serait différent* », dira-t-il. De ce point de vue, partagé par plusieurs de nos interviewés, le rôle de l'école en milieu carcéral est de permettre l'acquisition d'une formation pratique de nature à favoriser un accès plus facile au marché du travail à la sortie du détenu.

Pour Gabriel, toutefois, ce lien entre l'échec scolaire qui rend difficile l'obtention d'un emploi et qui, de ce fait, engage l'individu dans la criminalité, s'il existe, « *ne constitue pas une règle en soi* ». Selon lui, le caractère « *dramatique* » de l'échec scolaire repose davantage sur la méconnaissance des règles du jeu social et la difficulté de composer avec elles qu'il entraîne. « *Dehors comme en dedans*, nous dit Gabriel, *un certain seuil d'éducation (est) un facteur essentiel de socialisation* ». Plus encore, poursuit-il, « *c'est en apprenant (...) qu'on se connaît, (...) qu'on connaît les autres, (...), c'est là qu'on connaît le milieu dans lequel on vit* ». Enfin, « *c'est là qu'on devient un individu social* », conclut-il, et plusieurs autres des enseignants que nous avons rencontrés iront dans le même sens.

Pour Louis, le fait « *d'avoir quitté l'école trop tôt* » laisse l'individu « *démuni* », « *sans qu'il ait suffisamment d'ordre dans sa tête* » et sans qu'il sache « *exprimer ses idées autrement que par ses poings* ». Le fait est, nous dit Madeleine, qu'un individu qui « *ne possède(e) pas les connaissances générales pour bien comprendre ce qui se passe autour de lui* » est « *quelqu'un qui est coupé du monde* », qui éprouve souvent des « *difficultés à aborder les autres* » (Maxime) et « *qui peine à distinguer le droit du croche* » (Louis).

1.2.1.3 La criminalité comme choix rationnel

Pour les enseignants rencontrés, la délinquance est généralement le résultat d'un choix. Les délinquants, pour la plupart, « *ont décidé de vivre comme ça (...) c'est leur mode de vie* », comme l'affirme Robert. Marcel ne pense pas autrement quand il dit que des individus choisissent le crime « *comme si c'était un métier* ». Ce serait le cas, notamment, de ceux dont la vie s'organise autour de « *l'argent vite fait* », « *la grosse voiture* », « *les colliers en or* » et « *les brillants* » dont nous parle Robert.

Mais si la criminalité se présente comme le résultat d'un choix, certains des enseignants que nous avons rencontrés n'en pensent pas moins que des nuances s'imposent. « *Je suis conscient d'une chose, nous dit Sylvain, c'est qu'on n'est pas tous égaux* » et, en conséquence, il y a des choix qui sont « *des choix fortement conditionnés* ». Germain endosse ce point de vue. « *Le gars qui est capable d'aller gagner sa vie avec un métier a le choix de ne pas être un criminel* », mais est-ce le cas de ceux « *qui ne savent pas lire ou écrire* » comme « *il y en a plein, ici?* » Germain en doute qui pose la question : « *est-ce qu'ils ont le choix de ne pas l'être?* »

1.2.2 Le criminel

Parlant de celui qu'on appelle « criminel », les enseignants rencontrés nous incitent à une certaine prudence. Nous devons nous rappeler, comme Gabriel nous y invite, « *qu'on a tous un potentiel criminel* » et qu'il suffirait que nous soyons dans une situation propice pour le voir s'actualiser. Il en veut d'ailleurs pour preuve qu'« *à une période ou l'autre de notre vie, nous avons tous fait quelques petits vols à l'étalage ou conduit l'auto en état d'ébriété* ».

D'autre part, nos interviewés nous font aussi remarquer que le criminel ne l'est pas tout le temps, ni pour tout le monde.

Quand on regarde les journaux ou la télévision, ce qu'on voit ou ce qu'on entend, c'est toujours très sordide, c'est toujours crapuleux, horrible...Mais, cet acte-là, pour la personne qui l'a

commis, ben, cet acte-là, c'est un évènement dans sa vie. Ce n'est pas sa vie au complet (Yanick).

D'ailleurs, nous dit encore Yannick,

A vivre avec eux quotidiennement, à les côtoyer continuellement (...) on finit par voir qu'ils ont tous une vie autre, qu'ils ont une femme, des enfants, souvent. Ils ont une vie autre que ce qu'on peut imaginer à partir du journal.

C'est ainsi que s'il semble y avoir des crimes « *qui (...) dérangent plus* » (Robert) nos interviewés, « *c'est le cas des crimes à caractère sexuel* » ou encore « *des crimes (...) très violents qui ont fait la manchette* » (Robert), tout dépend, finalement, de l'individu lui-même. En fait, précise Robert, « *l'individu me dérange plus que son crime* », s'il ne sait pas se comporter de manière à faire oublier quelque peu les gestes posés dans le passé.

De là à faire une distinction entre deux types de criminels, il n'y a qu'un pas que nos interviewés n'hésitent pas à franchir. Ils ne sont pas sans se rendre compte, en effet, qu'il y a, d'une part, le « *criminel de profession* », c'est-à-dire celui qui a fait du crime « *un métier* » (Étienne) et, d'autre part, le « *criminel d'occasion* » qui y est venu à la suite « *d'une erreur de parcours* » (Étienne) ou d'un « *accident* » (Frédéric) et c'est manifestement ce dernier que nos interviewés auront en tête quand ils seront invités à décrire le criminel.

Louis, par exemple, décrit les criminels comme « *des gens comme tout le monde qui ont sauté une coche* » ou encore, « *des gens qui ne voient pas plus loin que le bout de leur nez* », enfin, comme « *des gens impulsifs qui se choquent devant une mauvaise réponse* ». Maxime, quant à lui, voit dans le criminel « *un être humain qui a fait certaines erreurs dans le passé* ». Enfin, Madeleine le décrit comme « *quelqu'un qui se sent en sursis, à tort ou à raison, et qui a besoin d'être écouté* » et ce, d'autant plus que « *tous les délinquants (...) ont un petit côté bonasse (...) (et) une sensibilité très à fleur de peau* » qui les forcent à « *se défendre en s'affichant plus durs qu'ils le sont en réalité* » Gilles.

Cette « *vie toute croche* », cette « *petite misère* » qu'a souvent connue le délinquant depuis sa plus tendre enfance pourrait laisser croire qu'il est une victime

du mauvais sort. Tel n'est pourtant pas le cas, aussi invitante que soit cette explication. Ainsi, si Madeleine pense que « *ce sont des gens qui ont été maltraités par la vie, pour la plupart* », elle n'est pas, pour autant, « *de ceux qui croient qu'ils font pitié et qu'il faut les plaindre et les mater* ». Tout « *écorché* » et « *magané par la vie* » qu'il puisse être (Madeleine), le délinquant, n'en était pas moins « *adulte* » au moment de commettre son délit et « *(possédant) deux pieds, deux mains et un cerveau* ». (Gilles). En conséquence, poursuit Gilles, il aurait pu « *faire autre chose de (sa) peau* » pour s'en sortir, et ce, d'autant plus « *qu'il en avait les capacités* » (André). C'est ainsi que le mot « *victime* » pour décrire le délinquant « *est un bien grand mot* » que Nicole « *hésite* » à utiliser. Sylvain, pour sa part, est plus catégorique. « *Moi, je ne vois pas le criminel comme une victime, ça, c'est clair* ».

1.3 La prison telle que vue par les enseignants rencontrés

1.3.1 Un lieu aussi utile que nécessaire

Si nos interviewés ne craignent pas de souligner que la seule existence de la prison, « *un lieu sale et dégueux* » (Nicole), témoigne de l'« *échec de la société* » qui « *n'est pas capable de soutenir les familles et de s'occuper convenablement de ses enfants* » (Madeleine), ils n'en conviennent pas moins qu'elle est aussi « *un lieu nécessaire* » (Germain) à plus d'un titre.

Elle constitue d'abord un moyen d'assurer l'arrêt d'agir criminel, même si ce n'est que partiellement et pour un temps seulement, le temps que dure la sentence. Cette fonction de neutralisation est d'autant plus importante, du reste, que selon eux, « *il y a des gars, là-dedans, qu'on ne peut pas laisser sortir* » (Germain). Ensuite, la prison est également, à leurs yeux, un lieu dont la société ne saurait se passer dans la mesure où c'est là que s'exerce une sanction, tout aussi indispensable socialement, pour « *un acte répréhensible qui a été commis* » (Gabriel). Pour l'ensemble des enseignants que nous avons rencontrés, il ne fait aucun doute que le crime appelle un châtement, c'est-à-dire qu'il doit être « *rémunéré* ».

D'autre part, la prison apparaît également à nos interviewés comme un outil utile à la société tout autant qu'au détenu lui-même. Utile à la société dans la mesure où, à la manière d'un « *hôpital* », elle peut contribuer à soigner ces gens, qui sont « *malades socialement* » et qui « *ne fonctionnent pas selon les règles* » (Marcel), dans « *le but d'essayer de les réintégrer* » (Robert). De ce point de vue aussi, il y a unanimité chez nos enseignants. Ils croient tous à la nécessité et à l'utilité, pour la société, de faire en sorte de réintégrer, dans la mesure du possible, le maximum de condamnés.

Enfin, la prison est aussi, aux yeux des enseignants en milieu carcéral, un moyen mis à la disposition du criminel lui-même pour l'aider à se prendre en main pour peu qu'il veuille l'utiliser. Pour les enseignants rencontrés, la prison est à la fois un « *temps d'arrêt* » qui « *force la réflexion* » (Marcel) ou un « *lieu de transition* » ou « *de reconstruction* » qui permet d'amorcer « *un changement positif* » (Maxime) que l'éducation pourra soutenir et encadrer. Dans les faits, toutefois, il en va autrement. La prison leur apparaît plutôt comme un lieu qui étouffe le projet de réinsertion en même temps qu'elle n'accorde pas toute la place qui devrait revenir à l'éducation.

1.3.2 Lieu d'étouffement du projet de réinsertion

1.3.2.1 Peu de considération pour l'éducation et priorité aux autres moyens

La première limite à l'atteinte de l'objectif de réinsertion sociale qui ressort des propos de nos interviewés est liée au manque de confiance à l'égard de l'éducation en milieu carcéral qui se manifeste par le faible niveau des ressources qui lui sont allouées. Ainsi, selon Nicole, « *on nous coupe les budgets d'année en année* ». Effectivement, « *depuis le début des années 90, ajoute Gabriel, « on ne parle que d'une chose, des coupures budgétaires* », à telle enseigne que « *c'est devenu une espèce de mantra de nos gestionnaires* ». André, quant à lui, critique moins la taille des budgets consentis à l'éducation que la manière dont cet argent est dépensé sans égard aux besoins réels.

Au national, ils envoient de l'argent pour l'éducation, mais quand il arrive au régional, ils le prennent et le mettent sur d'autres choses. S'il y a un camion de la patrouille qui pète et qu'ils ont besoin de 10,000 piastres, il va aller là. Les ordinateurs de l'école? S'il en reste...

Un autre indice qui témoigne, aux yeux de nos interviewés, que l'éducation en milieu carcéral « *n'est pas dans les priorités pour les autorités* » c'est le droit que possède à peu près tous ceux qui travaillent au pénitencier, « *psychologue (...) psychiatre (...) les gens de l'hôpital et même le barbier* » (Germain) de venir chercher le détenu élève quand cela leur convient, sans égard pour ce qu'il est en train de faire et sans que l'enseignant n'ait quoi que ce soit à redire.

Un autre problème que rencontre l'éducation en milieu carcéral et qui, selon les enseignants rencontrés, semble témoigner, lui aussi, du peu de considération dont elle jouit, est la concurrence que lui portent les ateliers CORCAN en allouant au détenu un salaire plus élevé que celui qu'il aurait s'il allait à l'école. « *Au lieu d'avoir un salaire de 70\$ pour deux semaines, nous dit André, tu peux aller chercher deux cents quelques piastres* ». C'est en ce sens que les enseignants rencontrés parlent d'une concurrence « *déloyale* » (Frédéric) qu'ils dénoncent avec d'autant plus de vigueur que plusieurs d'entre eux doutent de la qualité de la formation qui y est donnée, d'une part, et de l'utilité, pour l'avenir du détenu, du travail qu'il y effectue, d'autre part.

Dans la même veine, plusieurs des enseignants rencontrés voient dans les programmes correctionnels et l'importance qu'on leur a laissé prendre aux yeux des commissaires aux libérations conditionnelles, un autre indicateur du peu de considération accordée à l'éducation pour les autorités carcérales. « *Introduits dans les années 90* », pour aider le délinquant à « *traiter les facteurs criminogènes* » (Frédéric) et d'abord offerts sur une base de participation volontaire des détenus, avec les années, les programmes correctionnels « *ont pris beaucoup de place auprès de la Commission des libérations sur parole* » (Frédéric), à telle enseigne qu'ils sont maintenant vus comme un passage obligé pour quiconque espère obtenir une libération anticipée. Dans ce contexte, il n'est pas rare de voir un détenu quitter

l'école, quelque fois tout juste au moment où il aurait pu enfin obtenir un premier diplôme, pour aller suivre un programme « *parce que c'est ça qui va lui permettre de sortir* ».

Finalement, le peu de considération accordée à l'éducation en milieu carcéral se manifesterait également dans l'utilisation des détenus à toutes sortes de tâches à l'intérieur du pénitencier qui donne l'impression, comme le souligne Frédérique, que tout se passe « *comme si on se préoccupait davantage du bon fonctionnement du pénitencier que du progrès des détenus* ». Ainsi, beaucoup trop de détenus qui, selon nos interviewés, gagneraient à se scolariser davantage sont plutôt assignés à des tâches diverses d'aide au cuisinier, à l'électricien, au plombier plutôt que d'aller à l'école comme ils devraient le faire. « *Là où deux ou trois détenus suffiraient, on en met beaucoup plus* », nous dit encore Frédéric.

Le plombier est habitué d'avoir trois, quatre détenus autour de lui pour aller réparer ses tuyaux un peu partout (...) Même s'il n'a pas grand-chose à faire, il aime mieux en avoir quatre que juste un...Il est habitué à quatre...Les cuisines sont habituées d'avoir vingt-six détenus, là-dedans...Ils servent cent détenus, mais ils en ont vingt-six pour faire la bouffe...Au Buffet Chinois Mandarin, il y a quatre cuisiniers, là-dedans, qui servent quatre cent clients...C'est un concept que je ne comprends pas trop, trop...

1.3.2.2 Absence de confiance réelle dans les possibilités d'une réinsertion réussie

En dépit des discours officiels sur la réinsertion, il semble, selon nos interviewés, que les autorités carcérales ne croient pas vraiment à la possibilité, pour le détenu, de réussir sa réinsertion sociale. « *Ce qui manque, ici*, nous dit Germain, *c'est la confiance que le gars peut se réadapter* ». Si, d'aventure, on croit à cette possibilité, on doute que l'éducation soit le moyen à privilégier. Bien sûr, nous dit André, au SCC, « *il y en a qui croient que l'éducation peut aider la réinsertion* », mais le geste n'accompagne pas toujours la parole et on en veut pour preuve l'application « *molle* » (Sylvain) de la Directive du Commissaire numéro 720. Selon cette directive, s'il faut en croire Sylvain, « *un gars devrait aller à l'école jusqu'en*

secondaire IV ». Or, dans les faits, il semble que ce n'est pas tout à fait de cette manière que les choses se passent. Même s'il est écrit dans son plan correctionnel¹⁸ qu'un détenu doit retourner à l'école, la décision finale, reste « *à la discrétion de l'agent de libération* » (Sylvain) qui, lui, peut avoir d'autres projets pour le détenu ou s'être laissé convaincre par lui que ce ne serait pas utile et qu'il vaudrait mieux qu'il fasse autre chose que d'aller à l'école.

1.3.2.3 Méfiance de la part des autres intervenants

Le peu de considération pour l'éducation en milieu carcéral qui, selon nos interviewés, émane des autorités n'est pas sans avoir des répercussions sur l'ensemble des employés correctionnels. Ainsi, certains employés du Service, nous dit André, se comportent « *comme si l'école, ce n'était pas important* » et la « *considèrent comme une garderie* » (Germain) ou comme un endroit où on « *fait de l'occupationnel* » (Sylvain), deux points de vue qui révèlent le « *mépris* » (Germain) dont font preuve certains gardiens à l'endroit de l'école.

Dans un autre ordre d'idée, Sylvain rapporte qu'il est courant d'entendre, de la part de gérants d'unité ou de gardiens, que l'éducation en prison ne sert à rien dans la mesure où elle ne peut se porter garante qu'il n'y aura pas de récidive. Ainsi, parlant d'un « *élève qui a obtenu son DES¹⁹ et qui revient au pen, ils vont dire : « Qu'est-ce que ça donné de l'instruire? »* » (Sylvain), sinon « *à faire de lui un meilleur bandit* ». C'est tellement vrai que « *le running gag, ici, ajoute-t-il, c'est (de dire) que le gars, quand il va aller faire un holdup, ne fera plus de fautes dans la lettre qu'il va remettre à la caissière !* ».

Enfin, il faut souligner les rapports parfois tendus que les enseignants entretiennent avec les agents de libération conditionnelle (ALC) et qui témoignent, à

¹⁸ Le Plan correctionnel est le document principal qui présente les résultats de l'évaluation initiale exhaustive que chaque délinquant subi à dans les semaines qui suivent son arrivée au Centre régional de réception. Ce document indique les interventions correctionnelles qui sont jugées nécessaires étant donné les besoins particuliers du délinquant concerné. Directive du commissaire N° 705, paragraphe 24.

¹⁹ Pour « *diplôme d'études secondaires* ».

la fois, d'une méfiance des deux groupes l'un envers l'autre, et d'une frustration des premiers envers les seconds. Ainsi, si les enseignants rencontrés sont conscients que « *le travail de l'ALC, c'est énorme* » (Étienne), ils n'en déplorent pas moins le peu de communication qu'ils peuvent entretenir avec lui. « *Moi, nous dit Sylvain, c'est dix fois par année, peut-être, qu'un ALC va m'appeler* ».

Le plus drôle, poursuit-il, c'est que (...) ce sont toujours les dix mêmes ALC. Je pourrais te les nommer, alors qu'il y en a d'autres dont je connais les noms, mais je ne sais même pas qui ils sont.

C'est ainsi qu'il peut conclure : « *il n'y a pas une grosse, grosse communication* » entre eux et les enseignants. Étienne abonde dans le même sens :

Les meilleures discussions que j'ai eues avec des ALC, c'est, (...) en sortant, en en croisant un quelque part, sur le bord d'une porte, ou en allant à une conférence avec lui, ou peu importe. Ce sont des trucs spontanés qui se font (...) mais en dehors de ça, là, il n'y a rien.

Pourtant, les enseignants que nous avons rencontrés sont convaincus qu'ils auraient des informations pertinentes à transmettre si seulement on voulait bien les consulter.

Honnêtement, comme personne qui interagit à coup de sept heures par jour, donc à peu près trente-cinq heures par semaine avec un gars, je pense que oui, je devrais être consulté avant qu'il se passe quelque chose. Je pense qu'on devrait avoir notre mot à dire (...) sur le gars, soit pour encourager sa libération, soit pour dire qu'on ne voudrait pas l'avoir comme voisin...Je pense que oui, on devrait toujours être consulté (Claude).

Selon les enseignants rencontrés, deux raisons peuvent expliquer ce peu d'empressement à solliciter leur point de vue : leur non appartenance au SCC, pour la plupart d'entre eux, et la perception qu'ils ont de la manière dont les ALC, notamment, se voient eux-mêmes et conçoivent leur travail. Ainsi, nous dit Claude, « *on est des contractuels* », c'est-à-dire qu'« *on n'est pas dans notre environnement (...) et tout dépend de la bonne volonté des équipes de gestion de cas* ». Par exemple, nous dit-il encore, un ALC peut

Prendre l'opinion (d'un enseignant) pour quelque chose de valable (alors qu'un autre) va dire qu'il ne connaît rien là-dedans, que c'est un prof de maths ou un prof de sciences.

Quant à la manière dont les ALC conçoivent leur travail, elle permet à Gilles d'être plus caustique encore. « *Les ALC*, nous dit-il, *c'est une race de monde sortie de la cuisse de Jupiter* ». Qui plus est, « *ils se foutent de notre opinion* » et quand d'aventure ils communiquent avec l'enseignant, « *c'est parce qu'ils sont en train de coincer le détenu et là, tout ce qu'ils veulent, c'est un petit peu plus de jus dans leur patente* ». « *C'est pour ça que je ne les porte pas beaucoup dans mon cœur, les ALC* », conclut-il.

1.4 L'éducation en prison telle que vue par les enseignants rencontrés

Les enseignants que nous avons rencontrés sont convaincus que l'éducation en milieu carcéral augmente les chances d'une réinsertion sociale réussie. Ainsi, nous dit Gabriel, « *là où la formation scolaire est présente, c'est toujours un facteur qui tend à améliorer les chances de réinsertion et à diminuer la récurrence* » et Robert va dans le même sens. « *Une personne instruite, nous dit-il, a moins de chance de revenir entre les murs* ». Mais si importante soit-elle, la composante instruction n'est pas la seule à jouer quand vient le temps d'évaluer le rôle de l'éducation en milieu carcéral.

Prenant pour acquis que la prison force le délinquant détenu à réfléchir sur ce qui l'a amené là où il est, les enseignants rencontrés pensent que l'éducation en milieu carcéral est un moyen « *d'encadrer cette réflexion* » (Marcel) par les moyens qu'elle met à la disposition des élèves. Dépassant largement les seules connaissances académiques, l'éducation, en dedans comme en dehors, contribue à « *structurer la pensée* » et « *mettre de l'ordre dans sa tête* », soutient Louis. Plus concrètement, elle fournit l'occasion d'apprendre une « *méthode de travail* », ajoute-t-il, en même temps qu'elle permet de comprendre la nécessité de la « *persévérance* », de la « *patience* », de la « *durée* » ainsi que l'importance du « *respect des délais* ». Enfin, poursuit Louis, c'est aussi l'éducation qui nous amène à reconnaître « *la valeur de l'effort et du travail bien accompli* ».

Dans un autre ordre d'idée, l'éducation, tout en fournissant un « *minimum pour fonctionner dans la société* » (Nicole), est aussi un moyen pour le détenu d'accroître « *sa confiance (en lui) et son estime de soi* » (Maxime) et, à ce titre, apparaît comme une véritable « *thérapie* », voire même comme une « *rédemption* » (Germain). C'est elle, aussi, qui permet au délinquant détenu d'acquérir et de développer des « *habiletés sociales* » (Claude) telles qu'il sera en mesure de « *discuter (...) plutôt que de sauter dans la face des gens lors d'une situation problématique* » (Claude).

Cela dit, pour la plupart d'entre eux, les enseignants que nous avons rencontrés ne se font pas d'idées. Ils manquent de temps pour arriver à de tels résultats. Aussi considèrent-ils l'éducation en milieu carcéral comme un point de départ, le « *début* » (Nicole) d'une aventure qui mène à la « *découverte d'un monde (que les détenus) ne connaissaient pas* » (Nicole) et, une fois « *(sortis) de l'ignorance* » (Luce), peut-être éprouveront-ils l'envie de poursuivre. Tel est, du moins, le vœu que formulent les enseignants que nous avons rencontrés, conscients qu'ils ne pourront guère faire plus qu'« *un bout de chemin* » avec eux (Nicole). D'où qu'en bout de piste, pour décrire la contribution l'éducation en milieu carcéral, ils ne vont pas hésiter à utiliser la métaphore de « *la petite graine semée dans une bonne terre* » (Marcel), si « *quétaïne* » (Marcel) qu'elle puisse paraître.

1.5 Le travail d'enseignant en prison tel que vu par les enseignants rencontrés

L'analyse des propos des enseignants que nous avons rencontrés fait ressortir deux approches différentes de leur travail. Certains considèrent que l'élève détenu, en dépit de ce qui le caractérise, est semblable à celui de l'extérieur, c'est-à-dire qu'il a les mêmes capacités et, somme toute, des besoins similaires. C'est la raison pour laquelle, selon cette perspective, l'accent est mis sur le rôle classique de l'enseignant qui doit avoir les mêmes exigences académiques, et viser à obtenir les mêmes résultats avec ses élèves détenus qu'avec ceux qu'il aurait à l'extérieur.

D'autres considèrent que l'élève en prison est différent de celui de l'extérieur et qu'il a des besoins particuliers. Sans renier l'importance de la question académique, les enseignants privilégiant ce point de vue la relèguent toutefois au second plan en attribuant à l'enseignant un rôle plus large d'intervenant qui l'amènera à s'intéresser et à tenter de corriger ce qu'il estime constituer des lacunes chez ses élèves. C'est ainsi que selon ce sur quoi il mettra l'accent, la personne de l'élève, ses capacités à raisonner et à aborder des problèmes ou encore son rapport négatif à l'école, ce point de vue présente quelques variantes.

Cela dit, il est important de souligner au passage que, peu importe le modèle auquel les enseignants se réfèrent, tous partagent l'idée qu'ils ne sont pas là pour juger la personne qui se trouve devant eux de même qu'il ne faut pas trop se faire d'illusions quant aux résultats. « *Il ne faut pas que tu t'en viennes ici avec l'espoir de changer le monde* », nous dit Luce. Au contraire, ajoute-t-elle, il faut pouvoir se dire « *je fais ce que je peux, puis c'est correct* ».

1.5.1 Les prérequis au travail d'enseignant en milieu carcéral

S'agissant de la manière dont nos interviewés se représentent eux-mêmes, une certaine ambiguïté règne. Certains d'entre eux, estiment que le travail d'enseignant est le même, qu'il s'accomplisse « en dedans » ou « en dehors », de sorte « *qu'il y a pas un type d'individus qui va mieux au carcéral qu'à l'extérieur* » (Robert) et Marcel partage plus ou moins ce point de vue.

Je ne me sens pas plus spécial parce que je donne des cours en milieu carcéral. C'est une question de tempérament (...) Je me sens bien ordinaire (et) il n'y a rien là, pour moi.

D'autres, au contraire pensent que ce travail particulier nécessite une personnalité particulière pour l'exercer. Ainsi, nous dit Yanick, « *les gens qui travaillent ici en majorité, sont assez marginaux* » et, selon son point de vue, la clientèle y est pour quelque chose. « *Ça prend des gens qui veulent travailler avec une clientèle comme ça. Ce n'est pas donné à tout le monde* », nous dit-il-il encore, et Robert abonde dans le même. « *Je comprends, nous dit-il, que pour certains*

enseignants, le fait de voir un criminel n'est pas acceptable ». Pour sa part, Nicole, si elle ne va pas jusqu'à parler d'une personnalité particulière, n'en pense pas moins qu'une personnalité « *très forte* » est nécessaire, faute de quoi, ajoute-t-elle, « *tu n'es pas capable de survivre dans un milieu comme ça* ». Luce n'est pas loin d'être du même avis. Selon elle, en effet,

Il faut être prêt à entendre ben des affaires. Il ne faut pas que tu aies le cœur trop sensible, autant pour ce que le gars a pu faire que pour ce qu'il a pu subir.

Mais si une personnalité particulière n'est pas nécessairement requise, quelques prérequis sont néanmoins jugés indispensables pour assurer un rapport adéquat avec l'élève détenu. Ainsi, Maxime, pour sa part, parle de la nécessité, pour l'enseignant en milieu carcéral, de posséder un bon bagage d'« *expérience de vie* » qui garantit « *un bon jugement des choses* » et qui permet de « *savoir trouver le juste milieu entre autoritarisme et mollesse* ». Mais ce n'est pas tout, poursuit Luce, « *il faut aussi savoir être diplomate* ». D'autres, comme Germain, insistent sur le fait que l'enseignant en milieu carcéral doit aussi être un peu idéaliste. « *Moi, c'est peut-être ce qui me permet de fonctionner là-dedans* », nous dit-il.

1.5.2 Deux approches du travail d'enseignant en milieu carcéral

1.5.2.1 L'approche basée sur les exigences académiques

Selon cette première perspective, très marginale, le rôle de l'enseignant n'est pas de régler les problèmes que ses élèves détenus peuvent rencontrer à l'exception, évidemment, des problèmes d'ordre académique. « *Je ne suis pas leur psychologue, je ne suis pas leur ALC non plus, je suis juste le prof* », dira Marcel. C'est ainsi que pour les tenants de cette perspective, leur rôle est d'enseigner, essentiellement, mais d'enseigner de telle sorte à satisfaire les normes et les exigences du cours. « *Que ce soit des détenus ou pas, (...) (les) normes ou (les) compétences qui sont recherchées, (...) doivent être satisfaites* » (Marcel).

De ce point de vue, ce qui importe, c'est que « *le diplôme ait la même valeur, (que les élèves) soient en prison ou pas* » (Marcel), fort de cette idée que le fait de

traiter les élèves détenus sur le même pied que ceux de l'extérieur, constitue la meilleure façon de les préparer pour une éventuelle sortie. En effet, nous dit encore Marcel, « *si on veut les réhabiliter, si on veut les réinsérer socialement (...) il faut faire comme si c'était la même chose* », c'est-à-dire se comporter avec eux comme s'ils étaient déjà à l'extérieur.

1.5.2.2 L'approche basée sur la personne

Selon cette approche partagée par la grande majorité des enseignants rencontrés, et compte tenu des besoins particuliers des élèves, le rôle d'enseignant dans sa version classique, bien qu'il soit maintenu, est relégué au second rang. C'est ainsi que, dans une première variante, ce modèle propose de travailler sur la personne entière des élèves, faussée par hypothèse, même à leurs propres yeux, de manière à faire jaillir et « *leur montrer leur vraie personne* » (Luce).

À côté de cette première variante s'en trouve une seconde, partagée elle aussi par plusieurs des enseignants rencontrés, qui repose sur l'idée que l'élève détenu connaît des ratés dans son mode de raisonnement qui l'handicapent et « *l'empêchent de faire des choix éclairés* » (Claude). C'est ainsi que, selon ce point de vue, l'enseignant doit profiter de toute situation qui se présente pour montrer à l'élève « *en quoi son schème de pensée peut être erroné* » dans l'espoir de le voir changer (Claude).

Enfin, avec la troisième variante du modèle reposant sur la clientèle, l'accent est mis sur le fait que les élèves sont des gens en trouble d'apprentissage et de comportement, certes, mais aussi, et peut-être surtout, des gens qui sont en rupture avec l'école qui n'a jamais été un univers qui leur était favorable. C'est ainsi que les enseignants que nous avons rencontrés qui adoptent ce point de vue, relativement nombreux aussi, vont travailler à changer le rapport que leurs élèves détenus entretenaient jusque-là avec l'école de manière à leur donner « *le goût de l'école, le goût d'apprendre* » (Sylvain). Ils vont donc mettre l'emphasis sur les encouragements, chaque fois que faire se peut, pour que les élèves comprennent

qu'ils sont, eux aussi, capables de réussir. Cette idée, de changer le rapport à l'école, est fondamentale dans ce modèle et devance la recherche de l'obtention d'un diplôme ou de bons résultats académiques.

1.5.3 L'appartenance ou la non-appartenance au SCC et ses conséquences

De toute évidence, selon nos interviewés, le fait d'appartenir ou non au SCC ne fait guère de différence dans leur relation avec leurs élèves.

Est-ce que ça me donne un avantage ou un inconvénient? se demande André. J'avoue que je m'en suis servi à quelques reprises face aux gars en leur disant : « Je ne suis pas un fonctionnaire. Je ne suis pas de cette gang-là... »

Puis il ajoute : *« peut être qu'inconsciemment, je suis content de ne pas lui appartenir »* et Germain semble penser la même chose. Quand on lui demande si le fait de ne pas appartenir au SCC constitue un avantage, il répond : *« j'aime mieux »* et avoue jouer sur cette non appartenance pour se faire une niche confortable. Ainsi, nous dit-il,

Quand (les gars) me demandent des informations question de paye, question d'évaluation, ce n'est pas vrai, mais je leur dis que je ne m'occupe de rien de ça, que c'est la responsabilité de C, un fédéral, alors que moi, je suis un provincial, un contractuel...

De cette manière, ajoute-t-il, *« ça me laisse les mains libres »*. André, quant à lui, en est moins certain. *« Je ne sais pas, nous dit-il. Il faudrait vivre les deux pour pouvoir comparer »*. Chose certaine, si à l'école où il travaille il n'y a pas d'enseignants à l'emploi du SCC, ce n'était pas le cas des ateliers²⁰. Or, précise André, *« les enseignants qui étaient dans les ateliers, justement, étaient (du SCC) (et) ils étaient très aimés, très appréciés, dans ce qu'ils faisaient »*. C'est ainsi qu'il conclut en disant :

Je pense que c'est plus la personne qu'autre chose. D'après moi, c'est vraiment la relation que tu as (...) Ça beaucoup à voir avec la façon dont tu traites les personnes (...) Je ne pense pas que le titre en soi change quelque chose. Moi, je suis porté à

²⁰ Allusion aux programmes de formation professionnelle.

dire que c'est la personne, c'est l'attitude puis le comportement (qui font la différence).

Gabriel est aussi de cet avis.

« Au niveau de l'approche pédagogique, de la présence comme enseignant, des méthodes, c'est la même chose. On bénéficie de la même formation et on a tous les mêmes qualifications.

C'est ainsi que pour Gabriel comme pour plusieurs des enseignants que nous avons rencontrés, *« ce qui va faire une différence, c'est la personne elle-même »*.

D'ailleurs, Gilles va dans le même sens en précisant, toutefois, que,

Pour les détenus, à partir du moment où tu n'as pas d'uniforme sur le dos, tu ne fais pas partie (...) du service de garde, tu n'es pas un screw. Ils font très bien la différence entre le personnel de l'opération correctionnelle et le personnel du service éducatif ou d'entretien.

Puis, il ajoute : *« ils savent très bien que la relation que j'ai avec eux autres (ne va pas) intervenir dans leur séjour au plan correctionnel »*, point de vue appuyé par Luce qui déclare : *« on n'a pas le même rôle qu'un CX²¹ »*. En outre, poursuit-elle, *« je n'ai pas autant de pouvoir sur eux qu'un officier, puis ce que je leur demande, ce n'est pas le même genre de choses »*. Enfin, poursuit-elle, *« je suis toujours affectueuse, polie, avec eux autres »*, tant et si bien qu'en bout de piste, *« on n'est pas vu de la même façon »*, encore que Luce en est convaincue, *« même si (elle) appartenai(t) au SCC »*, elle *« serai(t) la même personne, puis travaillerai(t) de la même façon, de sorte que ça ne changerait absolument rien »*.

Mais si le fait d'appartenir ou non au SCC peut ne pas faire de différence dans la relation avec les détenus, il est possible qu'il affecte la relation avec les autres membres du personnel. Forcément, nous dit Gabriel, l'enseignant qui ne relève pas du SCC *« ne sent pas faire partie intégrante de la gang »*. D'ailleurs, témoigne de ce clivage le comportement des groupes au MESS des officiers, à l'occasion du dîner pendant lequel, *« c'est sûr qu'on se tient plus entre nous (plutôt qu'avec les gens) du Service correctionnel »*, nous dit André. Or, reprend Gabriel, *« je crois que lorsqu'on est du Service, les contacts avec les autres corps d'emploi sont facilités »* et il en veut

²¹ Ancienne manière de désigner un officier.

pour preuve la réaction des anciens enseignants qui ont d'abord été contractuels longtemps et qui sont devenus des employés du SCC. *« Ces personnes-là m'ont carrément dit qu'elles ont détecté une façon différente d'être approchés par les autres corps d'emploi »*. Claude confirme ce point de vue. À titre de *« contractuel »*, nous dit-il, *« on est (...) considéré, par certaines personnes, comme des chiens dans une allée de quilles »* et il ajoute : *« il y a même certaines personnes qui pensent qu'on n'a pas d'affaire ici »*. C'est ainsi, poursuit-il que si des gens du SCC *« reconnaissent que l'éducation c'est nécessaire »*, ils n'en pensent pas moins qu'elle devrait être offerte par le SCC directement et qu'*« il ne devrait pas y avoir de contractuels parce qu'ils ne connaissent pas comment ça marche dans le pen »*.

Or, si le fait de ne pas appartenir au SCC ne *« fait pas tellement de différence »* pour le détenu, du moins, d'une manière directe, il peut en être autrement d'une manière indirecte. *« La qualité des rapports que tu as avec les autres corps d'emploi va indirectement influencer la qualité de l'intervention que tu as auprès des détenus »*, comme le précise Gabriel.

2 Éléments de l'ordre des pratiques

Au chapitre des éléments de l'ordre des pratiques, le témoignage des enseignants que nous avons rencontrés nous envoient dans deux directions opposées, celle d'un engagement quasi-total, voire même protecteur, à l'endroit du délinquant détenu devenu élève, d'une part, et d'autre part, celle d'un *« désengagement tranquille »* à l'égard du SCC.

2.1 Un engagement protecteur à l'endroit du délinquant détenu devenu élève

2.1.1 De l'« oasis dans le désert » à l'approche humaniste

Même s'ils se représentent la prison comme un lieu aussi utile que nécessaire, les enseignants que nous avons rencontrés, en dépit du fait qu'ils en parlent peu, ne sont pas sans penser qu'elle est aussi un lieu de souffrance à cause de la perte de liberté qu'elle implique et de la violence qu'elle génère. Dans ce contexte, leur engagement protecteur à l'endroit du délinquant détenu devenu élève se manifeste d'abord par ce désir de faire de l'école un endroit distinct à l'intérieur du pénitencier, quelque chose comme « *un oasis dans le désert* » (Madeleine). Aussi mettra-t-on tout en œuvre pour faire de la classe un endroit où il fait bon se retrouver parce qu'on peut s'y parler et qu'on s'y sent respecté, mais aussi, et surtout, parce que c'est un lieu de non-répression dans un univers où la répression fait loi.

Mais cet engagement envers les détenus élèves ne s'arrête pas là. L'enseignant mettra en effet un soin particulier à « *établir le contact* » avec eux et, pour y arriver, il choisira souvent ce qu'on va appeler « *l'approche humaniste* ». Pour Maxime, par exemple, cette approche humaniste signifie « *s'intéresser aux gars* », et surtout, leur montrer l'intérêt qu'on leur porte. Plus précisément, elle consiste à « *s'ouvrir à certaines facettes de leur vie* » (Maxime) même si elles sont sans rapport avec l'école comme telle. C'est ainsi que l'enseignant va s'attarder aux difficultés qu'ils ont connues et qui les ont amenés là où ils se trouvent, mais aussi à celles qu'ils vivent du seul fait de s'y trouver. Tant et si bien que si un problème est diagnostiqué, l'enseignant doit pouvoir s'engager à fond et se montrer capable d'en discuter avec la personne concernée.

2.1.2 Créer et maintenir un climat de confiance

Une fois le contact établi, l'enseignant travaille à créer et maintenir un climat de confiance entre lui et l'élève qui sera fonction, notamment, de la façon dont il le traite. C'est la raison pour laquelle les enseignants, pour la plupart, refuseront de

considérer le statut de délinquant de ceux qui sont dans leur classe pour privilégier celui d'élève. Car élèves, ils le sont, et comme élèves, ils doivent être traités. « *À partir du moment où ils traversent la porte, nous dit Gilles, ce sont mes élèves* », laissant ainsi entendre qu'il n'y a pas d'autre alternative possible. Du reste, cette mise à l'écart du statut de délinquant est d'autant plus facile à faire que les enseignants pensent qu'ils doivent se comporter avec lui comme avec n'importe qui d'autre, c'est-à-dire à toute fin pratique comme un égal, voire même un « *collègue* » (Marcel). Le fait est que ces élèves sont « *des adultes* » qui « *ont déjà cumulé des expériences de vie* » (Gilles) que l'enseignant doit mettre à profit et utiliser comme base sur laquelle faire reposer tout le reste. En outre, « *ils ont vu l'eau couler* », ils « *ont du vécu* », nous dit Marcel, à telle enseigne qu'ils peuvent « *nous en apprendre sur l'être humain* », ajoute Étienne. Ainsi, rassurés qu'ils sont sur le fait que l'enseignant « *n'est pas là juste pour essayer de (les) emplir* », mais qu'il aime y être parce « *qu'il y trouve un petit quelque chose lui aussi* », nous dit Étienne, c'est plus facile pour l'enseignant de jouer son rôle. Ce statut d'égal à égal entre lui et son élève est de nature à faciliter le contact entre eux. En fait, conclut Étienne, « *c'est là que le bon contact se fait entre l'enseignant et l'élève* ».

Enfin, en dépit du fait que les enseignants s'entendent pour dire qu'il faut faire avec les élèves du milieu carcéral comme on fait avec ceux de l'extérieur, il n'en reste pas moins, précise Madeleine, que « *ce sont des gens qui ont été maltraités, maganés, par la vie, pour la plupart* », que « *ce sont des gens plus écorchés (...) que d'autres* ». C'est ce qui fait que, sans penser « *qu'ils font pitié, qu'il faut les plaindre et les materner* », on ne peut pas leur enseigner comme à tout le monde », nous dit-elle encore, sans quoi, « *si on le fait, des grands bouts, on passe à côté* ».

2.1.3 Motiver et rassurer les élèves

S'il arrive qu'un détenu ressente de lui-même le besoin d'aller à l'école, ce n'est pas ce qui se produit dans la plupart des cas. Plus souvent qu'autrement il y va

parce qu'on lui a fortement suggéré de le faire, par le biais du plan correctionnel notamment, ou encore, parce que plus ou moins satisfait des « emplois » qu'il a occupés jusque là, ou, enfin, pour meubler le temps²². Autrement dit, la plupart du temps, c'est un peu par défaut qu'il s'y retrouve. Dans ce contexte, une fois le contact établi, le problème auquel l'enseignant est confronté consiste à chercher et trouver une source de motivation suffisante pour qu'une fois à l'école, l'élève y reste.

Une chose que les enseignants que nous avons rencontrés ont appris avec le temps, c'est que les détenus sont, pour la plupart, en rupture de bans avec l'école. D'où que l'enseignant devra faire en sorte de changer cette image négative qu'ils en ont et les amener à penser, eux aussi, « *que l'école, ça peut être intéressant* » (Sylvain). Le problème est que s'ils y sont revenus, ce n'est pas sans éprouver une certaine crainte, celle de l'échec appréhendé, que le souvenir de leur expérience malheureuse à l'école, jadis, ne fait que rendre plus vivace encore. Aussi les enseignants devront-ils faire en sorte de les rassurer en leur montrant que la réussite ne constitue pas un objectif inatteignable. « *Mon rôle, nous dit André, c'est de leur faire réaliser qu'ils sont capables de réussir* » et il s'y emploiera « *sans rien forcer* ». C'est ainsi que l'enseignant devra établir ses exigences en tenant compte qu'« *ils partent souvent de loin* » (Louis). Plus précisément, il « *devra partir de là où ils sont, plutôt que de là où ils devraient être rendus* », nous dit Madeleine, et « *chercher à savoir ce qui les intéresse (de manière à) ajuster les cours en conséquence* ». C'est aussi la raison pour laquelle ce n'est que quand l'enseignant est convaincu que son élève est en mesure de réussir un examen qu'il l'enverra le passer de crainte que s'il l'échoue, il replonge dans les échecs passés et retourne à la case zéro.

2.1.4 « Donner une chance au coureur sans se montrer complaisant »

Les élèves en milieu carcéral ne sont pas moins exigeants que ceux de l'extérieur – ils le sont même peut-être davantage – envers leurs enseignants. « *Ce*

²² On connaît l'importance de la question du temps en prison. « *Alors que, pour les personnes libres, il constitue une ressource dont elles manquent trop souvent, il devient pour les détenus une denrée trop abondante* » (Vacheret & Lemire, 2007, p. 22) qu'il faut trouver le moyen d'écouler d'une manière ou d'une autre.

qu'ils regardent avant tout, dit Gabriel, *c'est ta compétence* ». Ainsi l'enseignant doit-il pouvoir démontrer la connaissance qu'il a de son sujet que Gabriel associe au professionnalisme. Pour Robert, quant à lui, le professionnalisme de l'enseignant implique aussi qu'il puisse tenir compte d'un facteur important : la capacité objective des élèves. Tenir compte de ce facteur, c'est admettre « *qu'ils ne sont pas nécessairement les meilleurs étudiants* » (Robert) et qu'il faut s'ajuster en conséquence, c'est-à-dire « *être permissif* » quand nécessaire, et « *tolérer un rythme d'apprentissage plus lent* » sans, pour autant, accepter que l'élève perde son temps. Marcel, pour sa part, ne pense pas autrement quand il dit qu'il faut « *donner une chance au coureur sans se montrer complaisant* ». Il faut en effet savoir « *se montrer ferme* » (Maxime), sans, toutefois, devenir trop autoritaire « *et se conduire comme un screw* », précise Maxime. Un surcroît de rigidité pourrait briser le lien de confiance qui doit relier l'enseignant à ses élèves et qui est d'autant plus fragile, ajoute Marcel, qu'ils « *sont déjà en révolte contre l'autorité* ». Enfin, un surcroît de rigidité, poursuit-il, est d'autant moins acceptable que « *ça ne sert à rien du point de vue pédagogique* ». En revanche, ajoute Gilles, pour maintenir ce lien de confiance, il faut que l'enseignant sache se montrer constant dans ses prises de position. « *Peu importe la réponse (à une demande quelconque), nous dit-il, elle doit être la même pour tous et il faut être capable de la justifier* ». En somme, conclura Marcel, la clé, c'est « *de rester près des étudiants* », « *être naturel et faire preuve d'une certaine humilité* ». L'idée, ici, est de développer « *une relation de complicité, sinon une relation amicale* » (Marcel). C'est la raison pour laquelle on cherchera aussi à adopter un style qui convienne aux élèves, « *un style direct* », « *comme ils le font eux-mêmes* » (Louis), sans négliger, pour autant, l'usage de « *l'humour* » (Marcel) comme moyen pour enrayer les tensions. « *Ça calme* », nous dit Luce.

2.1.5 « Répondre aux questions et aux besoins manifestés par les élèves »

Nous avons dit, plus haut, quand il était question de la façon dont les enseignants se représentaient l'éducation en milieu carcéral, que la socialisation l'emportait sur l'instruction. Autrement dit, que les connaissances académiques, si

importantes soient-elles, étaient reléguées au second plan derrière le travail sur la personne. Les pratiques que les enseignants vont adopter par rapport au contenu vont le confirmer.

Ainsi, dans la foulée de ce qu'elle disait, à savoir qu'il faut prendre les élèves là où ils sont, Madeleine va d'abord travailler à « *combler les lacunes de base dans les connaissances générales, incluant le vocabulaire nécessaire pour qu'ils puissent comprendre ce qui se passe autour* » avant que de chercher à suivre à la lettre le programme prévu. De même va-t-elle aussi travailler à développer « *l'esprit critique et le jugement* », tout comme Claude qui mettra l'emphase sur le « *processus de résolution de problème* » qui fait défaut chez plusieurs de ses élèves. Chose certaine, nous dit encore Madeleine, l'enseignant doit « *pouvoir répondre aux questions et aux besoins manifestés par les élèves* ». Autrement dit, ajoute Germain, il lui faut être prêt « *à suivre les gars dans le champ de leurs intérêts* » et ce, poursuit-il, « *quitte à sortir du programme* ». André ne voit pas les choses différemment qui dit faire en sorte de :

Donner aux gars ce dont ils ont besoin, quand ils en ont besoin, tout en mettant l'accent sur le développement de la personne, la découverte d'eux-mêmes et de leur potentiel, même si, pour ça, ajoute-t-il, il faut quitter le terrain académique.

Enfin, soulignons que les enseignants que nous avons rencontrés, pour la plupart, refusent de se voir comme « *de simples passeurs de cahiers* » (Étienne) en dépit du cadre dans lequel ils travaillent, et insistent pour se présenter comme de véritables « *agents actifs* » (Yannick) du développement de leurs élèves.

2.1.6 Se présenter, à la fois, comme modèle et anti-modèle

Dire que tous les enseignants rencontrés sont très à l'aise avec cette idée de modèle serait exagéré, bien qu'en même temps, il s'agit là d'un rôle que les enseignants que nous avons rencontrés, pour la plupart, admettent devoir jouer. Marcel, par exemple, même s'il préfère parler de « *point de référence* » plutôt que de modèle, n'en accepte pas moins l'enjeu. Ces gens qu'on veut réhabiliter, « *il faut*

toujours bien qu'ils aient une référence en quelque part », et c'est notamment à l'enseignant de le devenir. « *Il faut que le prof soit un de ces points de référence-là* », dit-t-il. Quant à Madeleine, si elle pense que l'enseignant n'a pas à se présenter comme un modèle, il n'en reste pas moins « *qu'il l'est* » et ce, peu importe le milieu. Modèles, « *les profs le sont partout* », nous dit-elle. En fait, poursuit Claude, « *l'enseignant à l'école remplace les parents à la maison* » et il ajoute « *tu ne peux pas passer à côté : un enseignant qui ne veut pas être un modèle n'est pas à sa place du tout* ». Mais, pour être le guide ou le modèle, il n'est pas nécessaire de s'ériger en parangon de vertus. Il suffit d'être « *toujours le plus correct possible* » (Marcel) quand on fait les choses en espérant qu'à un moment donné ou l'autre de leur vie, les élèves sauront s'inspirer de ces manières de faire, et, au cas où on s'en formaliserait, les enseignants nous rassurent. « *Ce n'est pas nécessairement faire la morale que de montrer à quelqu'un comment on peut voir une situation autrement* », nous dit Claude.

Mais à côté de cette action qui consiste à prêcher par l'exemple, premier cas de figure de la conception du modèle que nous qualifierons de traditionnel, s'en développe un autre. Dans ce cas-ci, il ne s'agit pas tant de montrer ce qu'il faut faire, que de montrer que certaines façons de vivre, celles du monde ordinaire souvent décriées par les détenus, ne sont pas nécessairement préjudiciables à celui qui les adopte. Autrement dit, il ne s'agit pas tant, ici, de réhabiliter le criminel que de réhabiliter le non-criminel et son genre de vie aux yeux du criminel lui-même. Si la personnalité criminelle n'existe pas, en revanche, il existe une vision du monde souvent partagée par l'ensemble des délinquants et selon laquelle, les honnêtes gens sont méprisables parce que faibles et pitoyables quand ils ne sont pas exploités, et la bonté, la justice, l'humilité et l'honnêteté ne sont qu'hypocrisie ou les attributs d'un idiot (Duguid, 1982). C'est ainsi, par exemple, que Sylvain, qui dit avoir « *un sens de l'humour à toute épreuve* », veut témoigner que la vie ordinaire du non-criminel n'est pas nécessairement ennuyante, que « *tu peux être quelqu'un de drôle, tu peux être quelqu'un qui a une vie* », et s'il « *(se) plaît à penser (qu'il) peut être un modèle* », c'est « *pour dire que c'est possible* ». Nicole est encore plus explicite à ce chapitre. Si elle accepte le statut de modèle, c'est

Dans le sens (...) de leur montrer que je suis heureuse dans mon style de vie; qu'on peut être heureuse parce qu'on respecte les lois, puis qu'on apporte notre boîte à lunch le matin, qu'on a un travail régulier.

Cela dit, certains enseignants n'en pensent pas moins, comme le veut la blague qui circule dans le milieu, qu'il faut être quelque peu délinquant soi-même pour travailler en prison. Chose certaine, quelques uns d'entre eux l'ont plus ou moins été à une certaine époque. Germain, par exemple, l'admet : « *je me souviens, on a fait plein de mauvais coups (...) on terrorisait tout le quartier* ». Sylvain, pour sa part, sans trop révéler de sa vie personnelle n'en dit pas moins « *je leur montre que j'ai fait des...affaires* ». Ainsi, s'il dit à ses élèves, quand ils lui posent la question, qu'il n'a jamais consommé de drogues, il admet, en revanche, « *(avoir) pris de sales cuites* ». Quant à Gilles, il ne craint pas d'affirmer « *j'ai fait la vie moi aussi* », tout comme Luce qui avoue avoir connu « *une période pendant laquelle (elle était) délinquante, carrément* ».

2.2 Un « désengagement tranquille » à l'endroit du SCC

Comme nous l'avons vu plus haut, dans la mesure où les détenus sont, il va sans dire, constamment sous surveillance, les autorités carcérales attendent des enseignants qu'ils livrent toute information qui pourrait être pertinente dans le contexte par le biais de rapports de toute sorte.

Si les enseignants admettent la nécessité de produire de tels rapports, et si, à l'occasion, ils rédigent un rapport d'offense ou un rapport d'observation; après tout, « *ça fait partie de la job* », dira Robert; ce n'est jamais de gaieté de cœur qu'ils le font. À moins que quelque chose de grave ne se produise, ils préfèrent s'en abstenir pour la simple raison que « *ça crée une ambiance particulière en classe (qui affecte) la relation prof-élève* »²³ (André). C'est la raison pour laquelle, en autant que faire se

²³ Plus l'évènement est grave en effet et plus il est facile de faire admettre, même par les détenus, la pertinence de rédiger un rapport et moins on risque d'affecter l'ambiance de l'école. En revanche, si devant un évènement grave l'enseignant ne produit pas de rapport, il risque de perdre complètement son autorité aux yeux des détenus eux-mêmes.

peut, on va tenter de solutionner le problème d'une « *manière informelle* » (André) sans solliciter l'aide des autorités carcérales.

En ce qui a trait au rapport d'évaluation, le problème se pose dans des termes un peu différents. Consigné directement dans le système de gestion des détenus, mais aussi et peut-être surtout parce que périodique, le rapport prend une allure plus officielle que les autres. Aussi les enseignants vont-ils prendre certaines précautions à le rédiger. C'est ainsi, par exemple, qu'on mettra l'accent sur le cheminement scolaire en soulignant les aspects positifs. Quant aux aspects négatifs qui tournent essentiellement autour du comportement de l'élève en classe, ponctualité, effort, etc., deux façons de procéder se dessinent. Si certains n'hésitent pas à les consigner, d'autres préfèrent s'en abstenir pour en faire part directement et verbalement à l'agent de libération conditionnelle (ALC) concerné²⁴.

²⁴ Dans la mesure où ce rapport doit être présenté au détenu pour signature, on peut comprendre la réticence de certains professeurs à y consigner des informations négatives.

Chapitre IV : Le travail d'enseignant en milieu carcéral

1 Plus qu'un travail, une mission

Pour qu'une profession puisse prendre corps, deux conditions doivent être réunies nous apprend la sociologie interactionniste de Hughes (1958). Il faut d'abord pouvoir en limiter l'accès, c'est-à-dire faire en sorte que seulement certaines personnes disposent d'une « *autorisation d'exercer* »²⁵ les activités visées par la profession en devenir. En second lieu, il faut que les individus qui forment le groupe revendiquant le statut de profession élaborent un « *mandat* »²⁶ qui lui est propre et qui vient « *fixer ce que doit être la conduite spécifique des autres à l'égard des domaines concernés par son travail* » (Dubar & Tripier, 2005, p. 98). De ce point de vue, sans aucun doute que le travail enseignant constitue une profession. D'une part, on ne peut faire le travail que si on possède les diplômes requis. D'autre part, même si toute nouvelle situation sociale constitue une occasion de socialisation et en dépit du fait que tout acteur social peut se transformer en agent de socialisation, on ne reconnaît pas moins à l'enseignant le statut qu'il n'a plus à revendiquer, à savoir celui d'agent de socialisation privilégié. C'est à lui, en effet, que nous confions nos enfants en toute confiance, convaincus qu'il saura leur transmettre les connaissances générales de tous ordres dont ils auront besoin plus tard ainsi que les modèles de comportements requis par la vie en société et les valeurs qui les sous-tendent.

S'agissant de l'enseignant en milieu carcéral, ses prétentions ne sont pas moindres que celles de son confrère de l'extérieur. Seul à posséder « *l'autorisation d'exercer* » à l'intérieur du pénitencier, lui aussi veut jouer le rôle de dispensateur de connaissances générales, théoriques et ou pratiques tout autant que celui d'agent de socialisation privilégié qu'il croit être en mesure de jouer aussi bien que son collègue de l'extérieur. De ces deux aspects de son travail, c'est toutefois le second qu'il

²⁵ « *Autorisation d'exercer* » est la traduction par Dubar et Tripier (2005, p. 98) du mot « *license* » utilisé par Hughes (1958).

²⁶ Notre traduction du mot « *mandate* » utilisé par Hughes (1958) et que nous préférons au mot « *mission* » utilisé par Dubar et Tripier (2005, p. 98).

favorise au point de s'en faire une mission qui repose sur une croyance, celle selon laquelle l'éducation peut contribuer à remodeler la personnalité des individus.

À titre de dispensateur de connaissances, l'enseignant en milieu carcéral n'est pas sans savoir que son action est limitée et qu'il ne doit pas se faire trop d'illusions quant à l'utilité immédiate et pratique de la chose. Nous avons eu l'occasion de le souligner au passage, même s'il manifeste parfois un certain intérêt, voire même un intérêt certain à s'instruire davantage, l'élève détenu est rarement un candidat aux études avancées. D'autre part, le fait d'ajouter une, deux ou même trois années d'études²⁷ à sa scolarité antérieure, trop souvent minimale, ne va certainement pas changer la vie du détenu et ce, même s'il y a toujours quelque chose à gagner à savoir mieux lire, écrire ou compter ou à posséder quelques connaissances supplémentaires en histoire ou en géographie. De même en est-il de l'apprentissage d'un métier pendant l'incarcération. Si on lui prête volontiers des vertus facilitantes en matière de réinsertion sociale, c'est souvent à tort. L'apprentissage d'un métier ne pourra s'avérer utile, à ce chapitre, que dans la mesure où le fait de n'avoir pu en pratiquer un faute de diplôme est à l'origine de la délinquance. Or, si un tel cas de figure peut exister bel et bien, il s'en faut de beaucoup qu'il explique toutes les formes de délinquance. En outre, rien ne dit que le détenu, une fois libéré, pourra seulement exercer le métier²⁸. Mais pour n'être pas nécessairement pratique et immédiate, l'utilité de l'éducation en milieu carcéral n'en est pas moins réelle du point de vue des enseignants.

Si on apprend dans les livres, on n'apprend pas que dans les livres, comme l'ont fait remarquer plusieurs des enseignants que nous avons rencontrés. Dit autrement, ce n'est pas tant ce qu'on apprend que le processus d'apprentissage lui-même qui est déterminant. Tout effort dans un sens ou dans l'autre, et pour peu qu'il soit dirigé et soutenu le moins possible, peut être source d'apprentissage. À se battre avec une règle de grammaire ou un problème de géométrie compliqué, l'élève en

²⁷ C'est à peu près ce qu'on pourra faire de mieux compte tenu du temps moyen des sentences de quatre ou cinq ans.

²⁸ On connaît, en effet, les difficultés que rencontrent plusieurs ex-détenus à réintégrer le marché du travail à cause de leur casier judiciaire.

apprend un peu plus sur ce qu'il est réellement et sur le monde qui l'entoure. Il se découvre persévérant ou impatient, paresseux ou travaillant. Il entrevoit que pour réussir, il lui faut travailler avec méthode et constance. S'il comprend la règle de grammaire et solutionne son problème de géométrie, il prend conscience de l'existence, chez lui, d'un potentiel qu'il ne soupçonnait peut-être pas. Du coup, il reprend cette confiance en lui qu'une vie plus ou moins parsemée d'échecs lui avait fait perdre et renoue avec l'idée d'une possible réussite personnelle. À l'école du pénitencier, un « *oasis dans le désert* », il apprend à s'exprimer, mais aussi à écouter; à échanger des idées plutôt qu'à les imposer. C'est ainsi que les enseignants n'hésitent pas à affirmer qu'en dedans des murs aussi bien qu'à l'extérieur, l'éducation n'est pas qu'affaire de connaissances générales et de diplômes. Elle est aussi et, en l'occurrence, peut-être surtout, affaire de modelage ou de remodelage des personnes et c'est à cette tâche qu'ils veulent principalement s'employer, convaincus qu'ils sont que c'est le meilleur moyen de préparer au retour dans la société.

Mais ce travail de modelage et de remodelage des personnalités exige du temps lui aussi, tout comme, du reste, l'acquisition de contenus académiques qui feraient la différence. Or, ce temps manque aux enseignants en milieu carcéral, comme nous l'avons déjà souligné. Aussi vont-ils tâcher de faire en sorte que leurs élèves détenus renouent avec l'école espérant qu'ils pourront ainsi soigner un mal qui les afflige depuis longtemps dans bien des cas, celui qui prend sa source dans les tous premiers revers de la vie publique, l'échec scolaire. Sans le dire nécessairement et sans même peut-être en avoir conscience, plusieurs des enseignants que nous avons rencontrés voient en effet dans l'échec scolaire ce que plusieurs auteurs y ont déjà vu, à savoir, un facteur criminogène. D'abord parce qu'il limite l'accès au marché du travail comme moyen de gagner sa vie, mais aussi, et peut-être surtout, parce que l'échec scolaire est vécu comme un traumatisme dont il est difficile de se remettre. Il aurait pour effet de stigmatiser celui qui en est victime de telle sorte qu'il développerait une perception négative de lui-même. On va donc chercher à lui faire comprendre que cet échec n'est qu'affaire de conjoncture, que ce n'est ni sa faute, ni celle de l'école, s'il s'est produit. Qu'il peut réussir, lui aussi, maintenant que la conjoncture est différente. C'est ainsi que l'idée de donner à l'élève détenu « *le*

goût » pour les études devient prépondérante. Une fois sorti du pénitencier, il pourra poursuivre le travail par lui-même. Il s'agit, en quelque sorte, de revenir en arrière un peu comme la victime qui reviendrait sur les lieux de son agression pour surmonter le traumatisme qu'il a laissé.

Quant aux pratiques que les enseignants rencontrés valorisent, elles sont à l'avenant de la représentation qu'ils se font de leur travail et confirment ce que nous avons vu ailleurs. Les enseignants vont chercher à établir un bon contact avec les étudiants. Par la suite, ils vont faire en sorte de créer un climat de confiance pour rassurer et motiver les élèves. Pour y arriver, comme nous l'avons ailleurs souligné, ils vont privilégier « *l'approche humaniste* », celle qui amène l'enseignant à considérer son élève comme un élève, simplement, non comme le délinquant qu'il a été, et qui consiste à s'intéresser à lui, aux difficultés qu'il a connues dans le passé, mais aussi à celles qu'il connaît depuis son incarcération et à en discuter avec lui si le besoin s'en fait sentir. C'est aussi l'approche humaniste qui va amener l'enseignant à se mettre au diapason de l'élève, tenir compte de son cheminement scolaire passé, et partir, à cet égard, de l'endroit où il est rendu plutôt que de l'endroit où il devrait être. Mais plus intéressante encore, s'agissant des pratiques des enseignants que nous avons rencontrés, est la question de l'enseignant comme modèle.

Peu importe le contexte dans lequel nous nous trouvons, « *le dressage des animaux ou des enfants, dans l'enseignement, l'éducation ou la socialisation en général* » (Rocher, 1992, p. 139) quatre procédés d'apprentissage sont en cause dont notamment celui d'imitation. La fillette qui utilise les produits de maquillage de sa mère pendant son absence et reproduit ses gestes devant le miroir, par exemple, est en train d'apprendre, par imitation, un aspect de son rôle de femme, du moins tel qu'il est défini dans notre société. Ainsi en est-il de l'élève qui copie plus ou moins les attitudes ou les manières d'être ou de faire de son professeur. Aussi, surtout dans un contexte éducatif carcéral, est-il tout à fait important que ces dernières soient des plus justes et des plus conformes compte tenu de la société dans laquelle elles sont amenées à se déployer. De ce point de vue, il s'agit en quelque sorte de « prêcher par l'exemple », c'est-à-dire, bien faire les choses de manière à inspirer ceux qui nous

entourent. C'est la version classique du rôle du modèle que l'enseignant joue, qu'il le veuille ou non, nous ont dit la plupart de ceux que nous avons rencontrés. C'est la raison pour laquelle, d'ailleurs, il doit toujours faire preuve de « *professionnalisme* » dans ses activités de tous les jours. Mais à côté de cette version classique du rôle de modèle s'en dégagent deux autres qui présentent un intérêt certain.

La première version de ces modèles quelque peu inusités tourne autour de la « délinquance » passée, réelle ou fictive, de l'enseignant. Certains de ceux que nous avons rencontrés pensent en effet qu'il est de bon ton d'y faire allusion sinon d'en parler ouvertement et dans le détail. C'est un excellent moyen, nous ont-ils dit, d'entrer en contact avec son élève délinquant tout en le rassurant et ce, de deux manières. D'une part, il prend conscience que tout un chacun peut être délinquant et pas seulement lui ou ses codétenus pour qui il n'a guère plus d'estime qu'il en a pour lui-même. Ensuite, il réalise qu'il est possible de ne pas être délinquant toute sa vie.

Quant à la seconde version un peu particulière du rôle de modèle, elle a pour objectif d'opposer, dans le but de les revaloriser, « *les habitudes du fonctionnaire ponctuel, besogneux et économe* » à la « *vie festive* » que recherche le délinquant qui

(Préfère) la nuit au jour (...) se couche et se lève tard (...) ne dédaigne pas les cocktails de sexe, d'alcool et de drogue (et qui) dilapide en un rien de temps des sommes considérables (Cusson, 2005, p. 43).

Le message que veulent envoyer les enseignants rencontrés qui jouent sur ce tableau est qu'il est possible de mener une vie ordinaire et d'y trouver le bonheur, espérant, de cette manière, convaincre leurs élèves de revoir leur mode de vie.

Mais si bien intentionnés que soient les enseignants en milieu carcéral et si aptes prétendent-ils être pour travailler à ce remodelage de la personnalité des détenus en vue de leur socialisation, ils ne sont pas sans se rendre compte que cette portion du mandat qu'ils se donnent ne fait pas nécessairement l'unanimité autour d'eux en dépit du fait que, paradoxalement, il correspond tout à fait à la visée correctionnelle de la prison.

2 Appui mitigé de la prison au projet éducatif carcéral

Notre revue de littérature nous avait lancés sur une piste intéressante pour expliquer la difficulté devant laquelle se trouve la prison pour réaliser sa mission de réinsertion sociale. Conçue d'abord comme outil de coercition, elle ne peut guère s'adonner à la normalisation, ces deux objectifs étant contradictoires. De ce point de vue, l'échec de la prison dans la réalisation de sa mission de réinsertion sociale des détenus s'expliquerait par un fait d'organisation. Les enseignants que nous avons rencontrés, pour la plupart, voient les choses d'un autre œil. Pour eux, ce n'est pas tant un problème organisationnel qu'un problème politique ou, plus précisément un problème d'absence d'une réelle volonté politique en matière de réinsertion sociale.

Telle qu'ils se la représentent, en effet, la prison est à la fois aussi utile que nécessaire et conserve sa place en dépit de ses imperfections. Dans la mesure où on doit s'assurer de l'arrêt d'agir criminel, ne serait-ce que d'une manière temporaire, la prison est chose nécessaire. Même si c'est à leur corps défendant, les enseignants vont admettre qu'elle seule peut nous mettre à l'abri du danger que représentent certains individus qui y sont enfermés. Ils vont même aller jusqu'à concéder que plusieurs de ces individus ne devraient jamais en sortir pour le plus grand bien de tous. Mais le caractère nécessaire de la prison dépasse la simple neutralisation du délinquant dangereux.

Même s'ils en parlent peu et en dépit du fait qu'ils vont essayer d'en minimiser l'impact, comme nous le verrons plus loin, le geste criminel n'en demeure pas moins, pour eux, une entorse à des modèles qu'ils approuvent et endossent, avec la très grande majorité des gens, comme étant « normaux » et des plus appropriés. Aussi leur apparaît-il tout à fait juste et équitable que ceux qui les rejettent soient punis pour l'avoir fait. C'est la seule manière de préserver le sens et l'importance que nous leur donnons. Ainsi, la prison telle que vue par les enseignants que nous avons rencontrés est une nécessité sociale. En neutralisant le délinquant, elle protège la société. En le punissant, comme le dirait Durkheim, elle raffermi les liens qui unissent ceux qui vivent selon ses règles.

Mais la prison, pour les enseignants rencontrés, est aussi chose utile pour le condamné lui-même. La mise à l'écart qu'elle entraîne, nous diront-ils, est de nature à favoriser une réflexion capable d'engendrer un changement positif chez lui, pour peu, évidemment, qu'il veuille bien s'engager dans une telle voie. La réinsertion sociale, puisque c'est d'elle qu'il s'agit, est essentiellement l'affaire du détenu et, quoi qu'on fasse, elle ne viendra pas s'il ne la souhaite pas. Mais si on ne peut pas la vouloir à sa place, s'il est même inutile de la vouloir à sa place, on peut l'aider à y arriver et, à cet égard, la prison déçoit les enseignants que nous avons rencontrés. Bien qu'en mesure de faire le travail, elle se dérobe et c'est là, précisément, que se pointe la seconde composante de la représentation qu'ils s'en font.

Si, pour les enseignants rencontrés, la réinsertion sociale est avant tout la responsabilité du condamné, elle est aussi celle de la prison. C'est à elle qu'il revient de créer les conditions propices à cette réflexion qui pourra éventuellement conduire au changement positif souhaité chez le délinquant. Les enseignants que nous avons rencontrés n'en doutent absolument pas qui considèrent la fonction de réinsertion sociale de la prison comme allant de soi et le fait qu'aucun d'entre eux n'ait tenté de situer dans le temps le moment où cette fonction lui a été attribuée nous semble révélateur. Tout se passe comme si, pour eux, la mission de réinsertion avait été celle de la prison, de tout temps, et non pas seulement depuis une quarantaine ou une cinquantaine d'années. Le problème, c'est qu'elle faillit à remplir cette mission pour une raison très simple, laisseront-ils entendre : elle n'appuie pas suffisamment le projet éducatif carcéral.

Pour eux, qui semblent ignorer les programmes correctionnels qui sont offerts aux détenus²⁹, seule l'éducation peut servir de tremplin à une véritable réinsertion sociale et, de toute évidence, les autorités carcérales adoptent un point de vue très différent. En témoignent les propos de nos enseignants qui donnent à penser que tout, dans le pénitencier, passe avant l'éducation du détenu. D'année en année, on réduirait les budgets qui lui sont alloués; on utiliserait à d'autres fins une partie des sommes

²⁹ Le fait est que les enseignants rencontrés ont rarement fait allusion à ces programmes sinon pour dire qu'on leur accordait trop d'importance ou encore, qu'ils entraient en concurrence avec l'école au détriment du détenu lui-même.

octroyées à l'éducation; on préférerait envoyer les détenus grossir inutilement les équipes de travail alors que tout le monde gagnerait à ce qu'ils retournent à l'école, etc. Plus significatif encore du peu de considération des autorités carcérales pour l'éducation des détenus est l'impression, partagée par à peu près tous les enseignants que nous avons rencontrés, à l'effet qu'elles mettent peu d'empressement à faire respecter la DC N° 720. Si elle était appliquée comme il se doit, nous ont-ils dit, on verrait beaucoup plus de détenus à l'école. Enfin, tout aussi révélateur du manque d'intérêt manifesté à l'égard de l'éducation, est le peu d'importance accordée à la contribution des enseignants dans le processus de « *gestion de cas* », ce qui, avec deux autres facteurs, sa non-appartenance au SCC et la représentation qu'il se fait du crime et du criminel, va mener à leur marginalisation.

3 Un travailleur marginalisé par la prison

3.1 Exclusion des enseignants du processus de « *gestion de cas* »

Telle que définie par le SCC, ce qu'on appelle la « *gestion de cas* » est le processus par lequel on

Détermine la stratégie d'intervention auprès du délinquant, procède à l'évaluation continue de ses progrès, discute de ses problèmes de comportement (...), l'aiguille vers des programmes et des services spécialisés (...) et examine le cas en vue d'une décision (DC N°005-1, Structure de gestion des établissements, Annexe A, Rôles et responsabilités) (SCC, 2008)

Dans cette mesure, nous serions en droit de nous attendre que les enseignants, en tant qu'intervenants auprès du détenu, y soient associés d'une manière formelle et directe. Tel n'est pourtant pas le cas. L'enseignant ne fait pas partie intégrante de l'« *équipe de gestion de cas* » qui comprend, outre l'ALC :

L'agent de correction II ou l'intervenant de première ligne, du gestionnaire, Évaluation et interventions, et, à titre de membres ad hoc, du gestionnaire correctionnel, du psychologue, de l'agent de programmes, de l'agent de liaison autochtone et de l'agent des renseignements de sécurité (DC N°005-1, Structure

de gestion des établissements, Annexe A, Rôles et responsabilités) (SCC, 2008)

Tant et si bien que le seul lien qui relie l'enseignant à la gestion de cas, c'est le rapport d'évaluation du détenu qu'il produit tous les trois mois. Le problème, nous diront les enseignants rencontrés, est que si ce rapport est lu, et ils en doutent parfois³⁰, ce n'est que dans la mesure où il fournit des réponses à des questions relatives à la « gestion du risque » que représente le détenu plutôt qu'à des questions relatives à son « *cheminement* » global qu'il est pris en compte. Selon plusieurs des enseignants rencontrés, en lisant le rapport qui lui est destiné, l'ALC serait davantage préoccupé de savoir si le détenu s'est comporté d'une manière conforme aux règlements de la prison plutôt qu'intéressé à connaître les progrès de toutes natures que le détenu a pu enregistrer et qui semblent signifier peu de chose à ses yeux, contrairement à l'enseignant. Pour ce dernier, en effet, comme la plupart des enseignants rencontrés le laissent entendre, le seul fait que le détenu vienne à l'école et y demeure en dépit du fait qu'il ne l'a jamais aimée est déjà significatif de l'amorce d'un changement chez le délinquant. À partir du moment où il s'est engagé dans cette voie, semblent nous dire les enseignants rencontrés, il ne peut pas ne pas voir les choses autrement et c'est cette « évidence » que l'enseignant voudrait bien voir prise en compte par l'ALC, ce que ce dernier ne fera pas ou ne fera que du bout des lèvres³¹. C'est ainsi que l'impression d'être mis à l'écart qu'éprouvent les enseignants se double d'un sentiment de frustration qui prend sa source dans le peu de crédit qu'on accorde à leurs propos. Ce sentiment de frustration est d'autant plus vif qu'ils croient pouvoir dire mieux connaître que quiconque les détenus dont ils sont responsables étant donné le temps passé avec eux³² et leur capacité à « *lire les personnes* », expertise qu'on ne leur reconnaît manifestement pas. En témoigne, du reste, l'attitude désinvolte que certains officiers affichent à l'égard des enseignants

³⁰ Ce qui leur permet d'avoir des doutes à ce sujet, c'est qu'il arrive, quand l'ALC doit réviser le niveau de paye du détenu, par exemple, que ce dernier les appelle pour savoir ce qu'il en est du comportement du détenu alors que ces informations ont déjà été consignées dans des rapports qui n'ont manifestement pas été lus ou l'ont été d'une manière distraite.

³¹ Il pourra toujours dire, à juste titre, que la réussite scolaire n'a rien à voir avec les facteurs criminogènes et qu'on peut très bien décrocher un diplôme tout en restant délinquant.

³² C'est en effet une croyance assez répandue chez les enseignants qu'ils connaissent mieux les détenus que quiconque à cause du temps passé avec eux, mais aussi à cause de la nature du lien qu'ils ont créé avec eux et qui les incitent à faire certaines confidences.

qui, selon eux, ne feraient que de « *l'occupationnel* » ou pire, ne contribueraient qu'à faire « *des bandits instruits* »³³ dans un lieu, l'école, qu'ils n'hésitent pas à qualifier de « *garderie* ».

Ainsi, bien qu'étant en mesure de jouer son rôle en matière de dissuasion et de réinsertion sociale, la prison ne le fait pas faute d'ajouter foi au projet éducatif carcéral et à la contribution des enseignants qui, de ce fait, se voient repoussés à la marge. D'autres facteurs vont venir accentuer cette marginalisation.

3.2 La non-appartenance au SCC comme facteur aggravant de marginalisation

Une des hypothèses que nous avançons en début d'étude était à l'effet que l'appartenance ou la non-appartenance au SCC faisait une différence dans la façon dont l'enseignant était perçu par ses élèves détenus. Plus précisément, nous pensions que l'enseignant serait d'autant plus mal perçu qu'il était employé du SCC. À cet égard, nous avons tout faux. Les enseignants que nous avons rencontrés nous ont dit clairement que l'appartenance ou la non-appartenance au SCC ne changeait rien du point de vue du détenu élève, du moins, tant et aussi longtemps que l'enseignant se montrait « *professionnel* » et ne se comportait pas à la manière d'un « *screw* ». En revanche, ils ont attiré notre attention sur un point qui n'est pas sans intérêt eu égard à la place marginale de l'enseignant en milieu carcéral.

Nous savons, depuis la description que Goffman (1968) en a faite, qu'une « *institution totale* » comme la prison, par exemple, appelle la coexistence forcée de deux groupes qui, pour être intimement liés, n'en sont pas moins antagonistes, les surveillants et les surveillés. Cet antagonisme inéluctable va forcer chacun des groupes à assurer solidarité et cohésion à l'intérieur de ses rangs par l'adoption d'un code de valeurs, véritable « *sous-culture institutionnelle* » (Vacheret & Lemire, 2007,

³³ À noter, ici, l'ironie qui se dégage de ces propos et qui mérite d'être soulignée. Tout en voulant dénigrer l'utilité de l'école en milieu carcéral, ils n'en admettent pas moins son efficacité dans la mesure où elle réussirait, à tout le moins, à produire des délinquants plus instruits.

p. 60) qui, assez étrangement, reflète les mêmes préoccupations d'un côté comme de l'autre et qui se résument à quatre grandes lois :

Se protéger mutuellement, ne pas frayer avec (les membres de l'autre groupe), faire front commun et faire preuve de solidarité devant tout groupe extérieur (Vacheret & Lemire, 2007, pp. 62-63).

Évidemment, si l'enseignant ne fait pas partie du groupe des surveillés, il n'appartient pas, non plus, à celui des surveillants. Le fait est qu'il n'est pas là pour exercer un contrôle sur les détenus, bien au contraire. D'ailleurs, il va mettre un soin particulier à se distinguer des gardiens, ceux qui font le « *sale boulot* » (Chauvenet, Orlic, & Benguigui, 1994), ce qui ne le servira pas nécessairement. En refusant d'endosser officiellement sa part de l'aspect répressif de la prison par le rejet des surveillants, l'enseignant risque de passer pour un individu dont il faut se méfier, surtout s'il est amené à pactiser avec ceux de l'autre groupe comme c'est son cas.

Cela dit, à la défense de l'enseignant, il faut ajouter que quand bien même il voudrait faire partie du groupe du personnel correctionnel, son statut de sous-contractant le lui interdirait. De ce point de vue, c'est structurellement parlant que l'enseignant est marginalisé, ce qui donnerait raison à la sociologie des organisations. Mais il est une autre raison, autrement plus importante, qui fera de l'enseignant en milieu carcéral un individu marginal par rapport à l'ensemble du personnel correctionnel. C'est la représentation qu'il se fait du délinquant et du crime.

4 Un travailleur qui se marginalise lui-même

4.1 Une représentation positive du délinquant

Peu importe à quel titre des gens s'en vont travailler en prison, ils ne sont pas sans savoir qu'ils auront affaire à des délinquants et les enseignants n'échappent pas à cette condition. Mais si celui qui y va à titre de gardien peut en rester là, ce n'est pas le cas de l'enseignant. Pour faire son travail correctement, il devra tôt ou tard

faire abstraction du statut de délinquant de son élève pour ne considérer que l'individu. Le délinquant devenu élève va l'y aider.

Devenu élève, ce délinquant, se présente sous un jour nouveau et inattendu. D'une part, il ne semble pas aussi dangereux qu'on aurait pu le croire. Certes, il continue de présenter des traits de caractère qui rappellent le délinquant qu'il a été, il est toujours un peu prompt et pense souvent que tout lui est dû, mais, de façon générale, il sait se montrer respectueux et reconnaissant envers l'enseignant. Par ailleurs, cet élève qu'on avait craint, non seulement ne va pas perturber le travail de l'enseignant, comme ce dernier aurait pu s'y attendre, mais plutôt démontrer un certain intérêt pour l'apprentissage, voire même un intérêt certain dans plusieurs cas. C'est ainsi que se dégage de cette première composante de la représentation que les enseignants en milieu carcéral se font de leurs élèves une image rassurante et engageante.

D'autre part, les enseignants ne peuvent que constater ce que les écrits ont confirmé tant et plus, à savoir que les délinquants, en majorité, ont mené une vie qui ne pouvait être que toute « *croche* » compte tenu de la façon dont on s'est occupé d'eux, jadis, dans des familles souvent dysfonctionnelles et démunies, tant du point de vue matériel qu'intellectuel. Évidemment, les enseignants se gardent bien de voir là une excuse pour les gestes posés, d'autant plus qu'ils apprendront de la bouche même de leurs élèves, que c'est par choix et en toute connaissance de cause, la plupart du temps, qu'ils les ont posés. Mais ils y verront comme une « circonstance atténuante » et plaideront qu'il y a des choix qui sont plus conditionnés que d'autres. Ainsi, après s'être montré sous un jour rassurant, voilà que le délinquant devenu élève attire la sympathie ce qui, d'une certaine manière, ne sera pas sans poser problème à l'enseignant.

4.2 Une représentation banalisante du crime et déresponsabilisation du délinquant

Entre les groupes des surveillants et des surveillés dont nous parlions plus haut existe un fossé quasi infranchissable. Ce fossé, c'est, notamment, dans la manière dont chacun des groupes se perçoit lui-même et perçoit l'autre groupe qu'il se manifeste. Convaincu qu'il lui est supérieur et qu'il est forcément dans son droit, le surveillant considère le reclus comme un être replié sur lui-même, vindicatif et déloyal. Le reclus, pour sa part, se sent inférieur, faible, déchu, coupable et voit les surveillants comme des êtres condescendants, tyranniques et mesquins (Goffman, 1968).

S'agissant de la prison plus particulièrement, le problème est encore plus complexe. Ceux qui y sont détenus, ont tous commis un crime jugé assez grave pour se mériter la prison. Or, s'il est vrai, pour paraphraser Durkheim (1930), qu'un acte est jugé criminel parce nous le réprouvons, et que nous le réprouvons parce qu'il constitue une attaque à ce que la société estime lui être essentiel, il s'ensuit que cet acte inspire une aversion assez semblable de tous à son endroit, de même qu'à l'endroit de celui qui l'a commis. Dans ce contexte, il est aisé, voire nécessaire, pour le gardien, d'entretenir l'image négative qu'il a déjà plus ou moins du détenu. Il n'en est que plus à l'aise pour faire son travail à connotation essentiellement répressive. Il va en aller tout autrement, toutefois, pour l'enseignant en milieu carcéral.

Contrairement au gardien qui peut limiter au strict minimum ses contacts avec le délinquant détenu, l'enseignant, lui, au contraire, doit les multiplier. Qui plus est, pour qu'ils soient profitables au détenu devenu élève, ces contacts doivent s'effectuer sur un mode positif excluant tout antagonisme entre lui et l'enseignant. Aussi, ce dernier devra-t-il se faire une idée du détenu très différente de celle qui prévaut chez le gardien. Or, comme cette idée négative du détenu prend en bonne partie sa source dans l'aversion que l'on éprouve tous, même à des degrés divers, à l'endroit du crime et du criminel, l'enseignant va vouloir la surmonter en se les représentant de manière à faire disparaître les aspérités.

Même s'ils disent ne pas s'intéresser à la question du crime et de la criminalité d'une manière particulière, parce que ce n'est pas utile à leur travail ou pour ne pas courir le risque d'hypothéquer l'élève à leurs yeux, les enseignants que nous avons rencontrés n'en ont pas moins leur petite idée sur le sujet. Ainsi, pour eux, le crime ne présente rien d'extraordinaire et ils nous diront volontiers que c'est à la portée de tout le monde de devenir criminel; qu'il suffit que l'occasion se présente pour que nous nous transformions en délinquant, tous autant que nous sommes. Ne nous est-il pas arrivé, à un moment donné ou à un autre, de prendre le volant en état d'ébriété, de dépasser les limites de vitesse ou même de commettre un vol à l'étalage, nous demanderont-ils?. De ce point de vue, pour les enseignants que nous avons rencontrés, la preuve est faite que nous sommes tous un peu délinquants. Cela dit, et en dépit du fait que les études de la délinquance auto déclarée semblent confirmer ce point de vue, il y a quand même une marge qu'ils devront expliquer entre cette petite délinquance, sans véritable conséquence la plupart du temps, et l'autre, plus grave, qui envoie des individus en prison. C'est ainsi que les enseignants, après avoir banalisé la délinquance, vont développer une explication du crime –car ils en ont une en dépit qu'ils disent ne pas s'intéresser à la question– qui, si elle n'innocente pas tout à fait le criminel, le rend moins responsable, sinon aux yeux de tous, du moins à leurs propres yeux d'enseignants.

Le témoignage de nos interviewés donnent à penser, en effet, que la criminalité est vue comme une chose contre laquelle le criminel lui-même ne peut rien. Soit qu'elle prend sa source dans le caractère imparfait de la société et des hommes qui la composent; soit qu'elle est le résultat du jeu cynique de la relativité des valeurs dans lequel le criminel est en quelque sorte pris au piège; soit qu'elle est l'aboutissement d'une vie qui ne pouvait pas être autrement que « *toute croche* », comme nous l'avons déjà vu; soit, enfin, qu'elle consiste en un mouvement de révolte, justifié jusqu'à un certain point, contre une société qui partage mal ses richesses. Mais quoi qu'il en soit de ces représentations de la criminalité, l'important est qu'elles permettent de voir dans le criminel un individu charrié par les événements, impuissant, et quand il peut faire montre d'une certaine capacité à faire face à ces événements, c'est d'une manière malhabile, faute de savoir comment s'y

prendre ou faute de savoir mieux se dominer lui-même. C'est un peu le sens des propos tenus par nos enseignants quand ils disent que le délinquant est « *souvent* » « *victime d'une erreur de parcours* » provoquée par son caractère un peu vif qui lui a fait « *pété une coche* », « *perdre la carte* », ou par la difficulté qu'il éprouve à composer avec l'autorité et son incapacité à « *voir plus loin que son nez* ». Ainsi, après avoir banalisé la délinquance, l'enseignant en milieu carcéral tente de déresponsabiliser le délinquant. On a beau dire que quelques uns d'entre eux « *ont commis (...) des crimes épouvantables* » (Marcel), c'est un peu comme si on n'y croyait pas. Le fait est qu'on parle peu des gestes posés, les enseignants estimant qu'il vaut mieux ne pas les connaître³⁴. Aussi, que les éducateurs soient moins sévères que tous les autres intervenants auprès des délinquants, incluant les délinquants eux-mêmes, comme l'ont souligné Malewska et collaborateurs (1980), il ne faut pas s'en étonner surtout qu'un autre facteur va les encourager à poursuivre dans cette voie.

Le pénitencier, en effet, n'est pas nécessairement rempli de criminels endurcis, bien au contraire. À côté du « *criminel de profession* » on retrouve aussi le « *criminel d'occasion* » qui constitue la majorité des détenus (Gassin, 2003). À ce titre, les chances sont donc grandes qu'il se retrouve aussi en majorité dans les classes et que ce soit surtout à lui que l'enseignant ait affaire³⁵. Mais plus intéressant encore est le fait que le criminel d'occasion est perçu comme étant nécessairement moins coupable ou moins responsable que celui qui a fait profession du crime. De là à faire du criminel d'occasion, un individu qui nous ressemble ou à qui nous ressemblons, l'élément de référence pour décrire le délinquant en général, il n'y a

³⁴ À noter qu'ils finiront quand même par savoir ce qui a amené leurs élèves en prison puisque ces derniers en parleront en prenant soin, toutefois, de raconter les choses à leur manière et à leur avantage. Cela dit, les enseignants ne vont pas ni s'en étonner, ni s'en formaliser pour la bonne raison, encore une fois, qu'ils estiment que ce n'est pas leur affaire.

³⁵ Non pas que ceux qu'on appelle des criminels de profession n'y vont pas du tout. Le fait est que plusieurs des enseignants que nous avons rencontrés nous ont dit avoir eu dans leur classe plusieurs disciples d'organisations criminelles dont des membres de groupes de motards criminalisés. Toutefois, à chaque fois, on s'empressait de souligner qu'ils comptaient souvent parmi les meilleurs et les plus prometteurs de leurs élèves, même si, du même souffle, on admettait ne pas se faire trop d'illusions sur les possibilités d'une éventuelle réinsertion dans la société.

qu'un pas que l'enseignant n'hésite pas à franchir, d'autant moins qu'on dira de lui qu'il est « *plus susceptible d'être récupéré* » (Louis).

5 Marge de manœuvre et adaptation au contexte carcéral

La question de l'adaptation de l'enseignant au contexte carcéral est au fond celle de la marge de manœuvre dont il dispose et des stratégies qu'il va déployer pour amoindrir ou contourner les difficultés qu'il rencontre. Cette marge de manœuvre, s'il y en a une, c'est par rapport aux institutions scolaire et carcérale qu'il va l'exercer.

5.1 Par rapport à l'institution scolaire

Par rapport à l'institution scolaire, en dedans comme en dehors, la marge de manœuvre de l'enseignant est entière pour deux raisons incontournables. Le caractère flou du travail enseignant en dépit de toute la formalisation dont il est l'objet et la division du travail particulière dite « *cellulaire* », caractéristique de l'école.

5.1.1 Le caractère flou du travail enseignant

Le travail enseignant est très « *codifié* » et ce, sous plusieurs rapports. D'une part, « *n'enseigne pas qui veut, cela exige un permis, une accréditation, une probation, etc.* » (Tardif & Lessard, 1999, p. 29) et tel est bien le cas, même en milieu carcéral, comme nous l'avons déjà souligné.

D'autre part, le travail de l'enseignant « *s'exécute (...) dans un cadre organisationnel relativement stable et uniforme* » et « *les classes (...) malgré une grande diversité possèdent tout de même une structure semblable et un mode de fonctionnement apparenté* » (Tardif & Lessard, 1999, p. 29). De même en est-il de

l'activité quotidienne qui se règle en fonction de routines déjà bien établies et formelles.

Le travail enseignant se réalise en fonction d'un mandat prescrit par les autorités scolaires et gouvernementales (...) (qui) vaut pour l'ensemble des membres de la profession (...) malgré les particularités de leurs situations et de leurs formations » (Tardif & Lessard, 1999, p. 29).

Enfin, encore que plus vrai pour l'enseignement de niveau primaire ou secondaire que celui de niveau collégial, le travail enseignant est « *minuté, calculé, surveillé, planifié, mesuré (et) soumis à un ensemble de règles bureaucratiques* » (Tardif & Lessard, 1999, p. 29), pouvant laisser croire que l'autonomie de l'enseignant reste très limitée. Tel n'est pourtant pas le cas.

Aussi sophistiquée soit-elle, la formalisation qui caractérise le travail enseignant ne sera jamais exhaustive. Elle laisse encore et toujours de la place à « *diverses ambigüités, de nombreux éléments « informels », de l'indétermination, des incertitudes, des imprévus* » (Tardif & Lessard, 1999, p. 29) qui « *(dérouteront) parfois les projets les mieux planifiés* » (Tardif & Lessard, 1999, p. 31). Tel est bien le cas des facteurs de contingence tels « *(la) nature des groupes, (la) force variable des élèves (...) (la) qualité des locaux, (le) matériel disponible, etc.* » (Tardif & Lessard, 1999, p. 31).

Au-delà de ces facteurs qui tiennent à des conjonctures particulières, il en est un qui demeure, quelle que soit la situation, c'est « *la nature individuelle et humaine de son « objet »* » (Tardif & Lessard, 1999, p. 31) qui ne peut être prise en compte correctement qu'à la condition que l'enseignant ait les coudées franches. C'est ainsi que dans ce métier, l'enseignant doit nécessairement bénéficier d'une marge de manœuvre qui est, de toute façon, « *constitutive du travail enseignant* » (Tardif & Lessard, 1999, p. 30).

Enseigner, c'est d'une certaine façon toujours faire autre chose que ce qui était prévu par les règlements, le programme, le plan de cours, la leçon, etc. (Tardif & Lessard, 1999, p. 30).

5.1.2 Division « cellulaire » du travail

La marge de manœuvre dont dispose l'enseignant tient aussi à la façon dont le travail enseignant est organisé. L'école, en effet, sur le « *plan de son organisation sociophysique* »,

Repose (...) sur un dispositif simple et très stable : des classes, c'est-à-dire, (...), des espaces relativement fermés (la plupart du temps très fermés), dans lesquels les enseignants travaillent séparément en y accomplissant l'essentiel de leur tâche (Tardif & Lessard, 1999, p. 56).

C'est cette forme particulière d'organisation du travail dans laquelle les travailleurs sont séparés les uns des autres pour accomplir une tâche à la fois complète et autonome dans un lieu soustrait au regard des autres travailleurs que l'on qualifie de « cellulaire » et qui n'est pas sans avoir quelques conséquences³⁶. Grâce à elle, « (...) les enseignants ont une large juridiction sur ce qui se passe dans la classe » (Tardif & Lessard, 1999, p. 57). Plus encore,

Le maître est le centre de l'activité dans la classe. Il est le soleil du système pédagogique : les actions des élèves tournent autour de lui, lequel rythme les exercices, les répétitions, les tâches, les déplacements, etc. Bref, c'est le maître qui assume le programme principal ou dominant de l'action en classe (Tardif & Lessard, 1999, p. 62).

5.2 Par rapport à l'institution carcérale

Embauché par la Commission scolaire ou le Cégep, dans la très grande majorité des cas, et une fois terminée l'enquête de sécurité que tout prétendant à un poste dans un pénitencier doit subir, l'enseignant relève essentiellement, soit du directeur de l'école, soit du responsable du Cégep, et, dans le cadre de son travail, n'a pratiquement rien à voir avec les autorités carcérales. Ces dernières n'interviendront en aucune manière ni sur le contenu des cours, ni sur la manière de faire en classe (Milly, 2004). Pour autant, toutefois, comme nous l'avons vu, l'enseignant n'est pas moins tenu à quelques obligations qui sont le fait du Service correctionnel. De ces obligations qui découlent des directives du commissaire, deux seulement sont, pour

³⁶ Sauf exception, même en milieu carcéral, l'enseignement se donne dans des classes séparées.

ainsi dire, incontournables, l'activation et le port de l'alarme ainsi que le rapport trimestriel d'évaluation ou le rapport de fin de programme pour la simple raison que le résultat est vérifiable. Pour activer son alarme, l'enseignant doit passer par une centrale et effectuer des tests avec l'officier qui s'y trouve. Il est donc facile de savoir qui l'a fait et qui ne l'a pas fait. Mais si l'enseignant n'a d'autre choix que de l'activer, il peut décider, en revanche, de ne pas la porter s'il estime qu'il est préférable de ne pas le faire pour ne pas nuire, par exemple, à sa relation avec ses élèves détenus³⁷.

D'autre part, aussi incontournables soient-ils, le rapport trimestriel d'évaluation et le rapport de fin de programme laissent encore à l'enseignant, toute l'autonomie qu'il pourrait souhaiter par rapport aux autorités carcérales. Si, en effet, la première partie du rapport, constituée de questions à choix multiple de réponses, est plus contraignante³⁸, la seconde, dans laquelle l'enseignant est invité à faire tous les commentaires qu'il juge pertinents, ne l'est pas du tout.

Enfin, si les enseignants sont invités à observer les détenus et à signaler tout comportement qui leur semblerait inapproprié, dans la mesure où ils sont seuls en classe avec les élèves, ils ont tout le loisir de le faire ou de ne pas le faire. Comme nous l'a montré l'examen des pratiques relatives au SCC, nous pouvons conclure qu'ils prennent effectivement leur distance à cet égard. L'enseignant peut penser que ce n'est pas de son ressort de faire des « rapports d'observation » qui pourraient l'assimiler à un « stool » dans l'esprit de ses élèves détenus. Ou encore, l'enseignant peut croire qu'il est en mesure, ou mieux, qu'il doit solutionner lui-même un problème de comportement chez ses élèves sans passer par la rédaction d'un « rapport d'offense » qui pourrait leur laisser croire qu'il n'a pas l'autorité morale suffisante pour effectuer son travail.

³⁷ Si la plupart des enseignants que nous avons rencontrés portent l'alarme, quelques uns d'entre eux ont admis ne pas le faire pour la raison invoquée ou parce qu'ils estiment ne pas courir de risques.

³⁸ Elle l'est d'autant plus que les questions, formulées en fonction d'un atelier de travail, ne sont pas toujours pertinentes pour l'enseignant qui se retrouve dans une classe standard.

Conclusion

Nous sommes parti de l'idée que la prison éprouve des difficultés certaines à remplir ses missions de dissuasion et de réinsertion sociale et que l'éducation en milieu carcéral était de nature à l'aider dans ce travail. Le crime se définissant comme un comportement déviant par rapport à une norme, il était assez raisonnable de penser que l'éducation qui a pour mission, entre autres, de faire apprendre les modèles de comportements souhaitables dans une société donnée, puisse faire partie de la solution. D'ailleurs, de tout temps, depuis que la prison est devenue peine, cette idée a toujours eu cours, plus ou moins, peu importe la forme sous laquelle elle se présentait et les enseignants que nous avons rencontrés ne pensent pas autrement.

Nous avons vu que la représentation qu'ils se font de l'éducation en milieu carcéral ne diffère pas tellement de celle que les enseignants aux adultes de l'extérieur peuvent se faire. Ainsi, si les enseignants que nous avons rencontrés croient que les détenus ont tout à gagner à s'instruire un peu plus, ne serait-ce que parce qu'un niveau supérieur d'éducation peut faciliter l'accès au marché du travail et, ainsi, diminuer les probabilités de récidive et favoriser leur réinsertion sociale, ce n'est pas là que, pour eux, réside l'essentiel de l'apport de l'éducation, qu'elle soit offerte à l'intérieur ou à l'extérieur des murs.

Pour les enseignants rencontrés, l'intérêt de l'éducation, pour l'adulte qui veut bien revenir à l'école, est d'abord qu'elle contribue à structurer sa pensée et permet de mettre de l'ordre dans sa tête. En outre, elle constitue aussi un moyen d'acquérir une méthode de travail et l'occasion de prendre conscience de la nécessité de la persévérance, de la durée, du respect des délais, de la valeur de l'effort, etc., autant de manières de penser et d'agir qui sont utiles à quiconque doit vivre et travailler dans une société comme la nôtre. Là où la représentation que les enseignants que nous avons rencontrés se font de l'éducation prend une coloration un peu différente due au fait qu'elle est offerte en milieu carcéral, c'est dans la représentation qu'ils se font de leurs élèves.

Les enseignants, en effet, se représentent leurs élèves comme autant d'individus qui possèdent, notamment, une piètre estime d'eux-mêmes et, qui plus est, manquent de confiance en eux, lacunes que de petits succès enregistrés à l'école pourraient contribuer à combler, tout comme, pensent-ils, le fait de devoir entrer en contact avec d'autres élèves et l'enseignant, dans le contexte de respect mutuel propre au milieu scolaire, est propice à l'acquisition et au développement des habiletés sociales requises par la vie sociale qui, du point de vue des enseignants, leur font cruellement défaut. C'est d'ailleurs à partir de cette représentation de leurs élèves, des êtres de besoins particuliers, que les enseignants, majoritairement, se représenteront leur travail concret de tous les jours comme en étant un qui doit les prendre en compte.

Cela dit, les enseignants ne se font pas d'illusions. Ils savent bien que le temps leur manque pour actualiser un tel programme. Aussi vont-ils se rabattre sur un objectif à courte ou moyenne portée : tâcher de susciter chez leurs élèves un tel désir de poursuivre l'expérience qu'il continuera de les habiter une fois libérés. Mais toutes ces bonnes intentions trouvent-elles, dans la prison, un terreau fertile pour prendre racines et grandir librement? Telle est, maintenant, la question qui se pose.

S'agissant de la prison, les enseignants que nous avons rencontrés nous ont pour le moins surpris. Alors que nous nous attendions à ce qu'ils se la représentent d'une manière négative, tel n'a pas été tout à fait le cas. Pour eux, comme nous l'avons vu, la prison est tout aussi nécessaire qu'utile, autant pour la communauté que pour l'individu qui y est incarcéré, et il serait possible de construire quelque chose sur cette base pour peu que la volonté politique soit au rendez-vous. Certes, ils ne sont pas sans avoir constaté que la prison pèse de tout son poids; que sa mission de mise à l'écart temporaire du contrevenant, noyau dur de l'organisation, n'est pas sans compliquer, voire contredire, celles de dissuasion et de réinsertion sociale, plus volatiles. Mais en même temps, pêchant peut-être par un surcroît d'optimisme, les enseignants que nous avons rencontrés veulent croire qu'il peut y avoir solution de continuité entre la prison comme organisation et la culture qu'elle distille; que la prison peut ne pas être que répression, à la condition que les autorités carcérales le

veillent bien et, à cet égard, ils rejoignent les critiques formulées de manière récurrente, de comités d'étude en commissions d'enquête, qui dénoncent le laxisme des autorités carcérales au chapitre de l'éducation des détenus. Pour le vouloir, toutefois, il leur faudrait se représenter le délinquant d'une manière différente, comme le font les enseignants que nous avons rencontrés.

À cet égard, soulignons d'entrée de jeu que la représentation que les enseignants se font du délinquant, somme toute, n'est pas tellement différente de celle qui prévaut dans notre système de justice et que partage, probablement, l'ensemble du personnel correctionnel comme la population en général. Dans tous les cas, en effet, on pense que le délinquant a agi en toute connaissance de cause, conscient des tenants et des aboutissants de son geste. De ce point de vue, il apparaît comme un être rationnel capable de faire un choix rationnel. Ce n'est donc pas dans l'essentiel de ce qui constitue la représentation que l'on peut se faire du délinquant que réside la différence, mais dans les éléments périphériques de cette représentation combinés à la représentation que les enseignants se font de leurs élèves.

Nous avons vu, plus haut, parlant des représentations, qu'elles ne sont jamais la réalité telle quelle, mais une construction, élaborée par le sujet lui-même, qui s'en rapprochera plus ou moins selon les critères qu'il aura retenus comme matériaux de base. Ainsi, si, pour les enseignants que nous avons rencontrés, le délinquant apparaît comme un être capable de choix rationnels, ils vont surtout retenir que la palette de ceux qui s'offraient à lui était singulièrement limitée, à cause, notamment, des conditions de vie qui ont été les siennes, souvent depuis sa plus tendre enfance, et qui l'ont souvent laissé sans moyen de faire autrement. Dès lors, sans vouloir en faire une victime pour autant, ils seront tentés de se montrer plus cléments à son endroit, d'une part, mais d'autre part, et surtout, ils voudront faire en sorte de lui donner ces moyens dont il a été privé jusque-là. Sera-t-il en mesure de se les approprier et de les utiliser à bon escient? Les enseignants que nous avons rencontrés le croient et fondent leur croyance sur la représentation qu'ils se font de leurs élèves.

Même s'ils ne sont pas sans avoir remarqué, chez leurs élèves, certains traits de caractère qui rappellent les délinquants qu'ils ont été et en dépit du fait qu'ils ne

sont pas sans savoir que le comportement conformiste de certains de leurs élèves, quant ils sont en classe, n'est pas nécessairement celui qu'ils affichent quand ils en sortent, les enseignants que nous avons rencontrés ne s'en font pas moins une représentation positive. C'est d'abord dans le contraste saisissant entre le délinquant qu'ils s'attendaient de trouver, à leur début dans le métier, et celui qu'ils ont effectivement rencontré en cours de route, que cette représentation positive plonge ses racines. Ensuite, c'est dans les rapports quotidiens, autant de relations quasi thérapeutiques, qu'ils entretiennent avec lui et ses congénères qu'elle grandira. Somme toute, en effet, sans en avoir les dispositions et même s'il ne démontre pas tout l'intérêt qu'il pourrait ou devrait démontrer pour les études, le délinquant n'est pas non plus un si mauvais élève. Chose certaine, il semble savoir faire preuve de suffisamment d'ouverture d'esprit pour que l'enseignant en arrive à croire que le changement est possible et c'est là, précisément, qu'un fossé va commencer à se creuser entre la vision des autorités carcérales et du personnel correctionnel et celle des enseignants en milieu carcéral. Dans la mesure où on ne croit pas à la capacité réelle du délinquant de revenir sur ses choix, comme c'est le cas des autorités carcérales ou du personnel correctionnel, s'il faut en croire les enseignants que nous avons rencontrés, il va de soi qu'on ne croie pas, non plus, à leur utilité et à celle de l'éducation comme moyen de dissuasion et de réinsertion sociale, encore qu'ici, des nuances s'imposent.

Ce n'est en effet qu'une partie du mandat dont se chargent volontiers les enseignants que nous avons rencontrés qui peut être objet de litige. Tant et aussi longtemps que l'enseignant se contente du rôle de dispensateur de connaissances académiques, il est accepté dans le milieu en dépit du fait qu'on puisse encore mettre en doute l'utilité, pour un détenu, d'ajouter une ou deux années à un cheminement scolaire généralement chaotique. C'est à partir du moment où l'enseignant prétend que son travail dépasse ce cadre qu'il estime trop étroit que la dissension apparaît. C'est quand il prétend pouvoir travailler à remodeler les personnalités que sa crédibilité est mise à mal et qu'il se voit marginalisé davantage encore. Non pas qu'il ait tort sur le fond. L'éducation, on le sait, a pour fonction de façonner les personnes et elle atteint son but dans la majorité des cas. Mais son « objet de travail » est alors

un jeune encore malléable et non pas un adulte mal parti. En outre, pour y arriver, on dispose de temps, de beaucoup de temps. C'est en effet seulement avec le temps que les mécanismes mis en cause dans l'apprentissage vont pouvoir jouer efficacement. Or, justement, ce temps manque en prison. D'une durée moyenne de trois, quatre ou cinq ans, le séjour en prison est trop court pour permettre la reconstruction d'une personnalité et le fait de seulement laisser entendre le contraire, comme le fait l'enseignant, est de nature à susciter une certaine méfiance de la part de ceux qui l'entourent. Cette méfiance, du reste, sera d'autant plus grande que l'enseignant n'est pas vraiment du milieu. Il y travaille, certes, mais il ne lui appartient pas et ses représentations du crime et du criminel ne vont qu'accentuer sa position d'« outsider ».

Nous avons vu, plus haut, en traitant des représentations, qu'elles dépassent la seule image que nous pouvons nous faire d'une chose, d'un individu, d'un groupe d'individus ou d'une situation. En même temps que surgit l'image, se pointent aussi les règles qui fixent notre rapport à elle et déterminent la relation que nous entretiendrons avec notre environnement, et plus particulièrement les autres groupes d'individus, selon qu'ils partagent ou non notre vision des choses. Ainsi, ce délinquant qui a su surprendre si agréablement ses enseignants et qui, somme toute, ne se montre pas un si mauvais élève attire une certaine sympathie. Pour les enseignants, le délinquant demeure un homme, dans toute la force du mot. Qui plus est, il n'est pas tellement différent de ce que nous sommes nous-mêmes. Aussi, faut-il le traiter avec force humanisme, d'autant plus que, de manière générale, jusque là, il n'a pas été particulièrement gâté par l'existence. Le personnel correctionnel agit-il autrement? Si les enseignants, pour la plupart, ne vont pas jusqu'à le prétendre, on sent pas moins, derrière leurs propos, qu'ils le pensent et la méfiance entre les deux groupes s'installe à double sens.

C'est ainsi qu'une idée qui semblait prometteuse se voit plus ou moins reléguée à la marge. Dans le contexte de l'établissement coercitif qu'est la prison, « *le personnel professionnel orienté vers la réhabilitation n'aura qu'une importance secondaire* » et tout ce qu'on attend de lui, c'est qu'il « *(ait) une influence apaisante*

sur un détenu révolté » et « (prévienn) la détérioration des attitudes et comportements d'un certain nombre de détenus » (Lemire, pp. 86-87). Cela dit, on ne peut faire autrement que de constater le paradoxe que cette situation recèle. L'« espace pédagogique », pour reprendre les termes de Fize (1988), est en effet un lieu « où se projettent brutalement les valeurs fortes de la société globale : travail, effort, valorisation par le diplôme, promotion professionnelle » (p. 205) qui, pour être quelque fois contestables, n'en sont pas moins celles que, globalement, on voudrait voir adoptées par tous et chacun et peut-être plus encore par le délinquant relaxé. De ce point de vue, on s'attendrait que la prison, non seulement accueille l'école en son sein, mais lui donne toutes les chances de remplir sa mission. Or, tel n'est pas le cas, comme nous l'avons vu. Tout se passe comme si, plus préoccupée par la « gestion du risque » et la stabilité de la vie carcérale que par la réinsertion sociale de l'ex-détenu, la prison n'accordait d'importance à ces valeurs que dans la mesure où elles sont aussi « les valeurs nécessaires à sa propre survie institutionnelle » (Fize, 1988, p. 205). L'important, ici, n'est pas tant qu'elles soient intériorisées par les détenus devenus élèves au point qu'ils s'en fassent de nouvelles règles de vie, mais qu'elles agissent comme diversion et maintiennent le calme au sein de la population carcérale. C'est ainsi que l'école qui véhicule ces valeurs, tout « lieu dispensateur d'autonomie (et) de la parole retrouvée » (Fize, 1988, p. 205) soit-elle, devient le lieu privilégié de la socialisation pénitentiaire en même temps qu'« une soupape de sécurité pour l'Institution » (Fize, 1988, p. 205). La question est ici de savoir dans quelle mesure l'enseignant est dupe de cette situation. Certainement pas complètement dans la mesure où, justement, il reproche à la prison de ne pas accorder tout l'appui que mériterait le projet éducatif carcéral. Mais peut-être aussi lui reproche-t-il plus simplement de ne pas lui accorder toute la place qu'il croit devoir lui revenir, à lui, voire même d'afficher son mépris à son égard. Si tel était le cas, il n'aurait pas tout à fait tort, lui qui se voit plus ou moins relégué sur une voie de garage ou suspendu dans le vide carcéral.

BIBLIOGRAPHIE

- Agnew, R. (1992). Foundation for a General Strain Theory of Crime and Delinquency. *Criminology*, 30 (1), pp. 47-48.
- Andrews, D., & Bonta, J. (2006). *The Psychology of Criminal Conduct* (éd. 4e). Newark, NJ: Anderson.
- Ayers, J. (1982). L'éducation en prison: perspectives culturelles et développementales. Dans L. Morin, & A. e. Canada (Éd.), *L'éducation en prison* (pp. 23-46). Ottawa: Centre d'édition du gouvernement du Canada .
- Bacher, J.-L. (2004). Dissuasion. Dans G. Lopez, & S. Tzitzis, *Dictionnaire des sciences criminelles* (pp. 260-263). Paris: Dalloz.
- Behan, C. (2007). Context, Creativity and Critical Reflection: Education in Correctional Institutions. *Journal of Correctional Education*, 59 (2).
- Bertrand-Mirkovic, A. (2004). Réinsertion. Dans G. Lopez, & S. Tzitzis, *Dictionnaire des sciences criminelles* (pp. 616-819). Paris: Dalloz.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M., & Lécuyer, B.-P. (1989). *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Larousse.
- Brassard, A. (1996). *Conception des organisations et de la gestion*. Montréal: Éditions nouvelles.
- Cégep Marie-Victorin. (2006, Novembre). Guide de l'enseignant en milieu carcéral, 47. (E. e. Formation continue et services aux entreprises, Éd.) Montréal.
- Chantraine, G. (2004). *Par delà les murs*. Paris: Les Presses Universitaires de France.
- Chauvenet, A., Orlic, F., & Benguigui, G. (1994). *Le monde des surveillants de prison*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Clemmer, D. (1940). *The Prison Community*. New York: Holt.
- Code criminel de poche. (2005). Thomson et Carswell.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent Boys: the Culture of the Gang*. Glencoe Il: The Free Press.
- Cohen, S., & Taylor, L. (1974). *Psychological Survival: The Experience of Long-Term Imprisonment*. Londres: Penguin.
- Cosman, J. (1982). L'éducation en prison au Canada. Dans L. Morin, & A. e. Canada (Éd.), *L'éducation en prison* (pp. 47-55). Ottawa: Centre d'édition du gouvernement du Canada.
- Cusson, M. (1998). *Criminologie actuelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cusson, M. (1981). *Délinquants pourquoi?* Montréal: Hurtubise HMH.
- Cusson, M. (2005). *La délinquance, une vie choisie*. Montréal: Éditions Hurtubise HMH Itée.

- Deslauriers, J.-P., & Kérésit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires, *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-111). Montréal: Gaetan Morin Éditeur.
- Dubar, C., & Tripier, P. (2005). *Sociologie des professions*, 2e édition. Paris: Armand Collin.
- Duguid, S. (1982). L'éducation en prison et le choix criminel: contexte de la prise de décision. Dans L. Morin, & A. e. Canada (Éd.), *L'éducation en prison* (pp. 93-119). Ottawa: Centre d'édition du gouvernement du Canada.
- Dumont, H. (1993). *Pénologie. Le droit canadien relatif aux peines et aux sentences*. Montréal: Les Éditions Thémis.
- Durkheim, É. (1930). *De la division du travail social* (éd. 7). Paris: Presses Universitaires de France.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie* (éd. 2e). Paris: Presses Universitaires de France.
- Durkheim, É. (1977). *Les règles de la méthode sociologique* (éd. 19e). Paris: Presses Universitaires de France.
- Festinger, L. (1957). *The Theory of Cognitive Dissonance*. New York: Harper and Row.
- Fize, M. (1981). La formation professionnelle en milieu carcéral. *Délinquance et société* , 5 (3), pp. 247-269.
- Fize, M. (1988). L'impossible socialisation des jeunes dans des conditions de contraintes maximales: l'exemple de la prison. *Annales de Vaucresson* , 1 (28), pp. 201-210.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. Dans D. Jodelet, *Les mreprésentations sociales* (pp. 204-219). Paris: Presses Universitaires de France.
- Foster, W. (1982). Vers un curriculum de pédagogie carcérale. Dans L. Morin, *L'éducation en prison* (pp. 121-137). Ottawa: Centre d'édition du Gouvernement du Canada, Approvisionnements et Services Canada.
- Gassin, R. (2003). *Criminologie*. Paris: Dalloz.
- Gehring, T. (1988). Five Principles of Correctional Education. *Journal of Correctional Education* , 39 (4).
- Goffman, E. (1968). *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Griffin, D. K. (1978). Étude de l'éducation et de la formation pénitentiaire. Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Division de l'éducation et de la formation. Service canadien des pénitenciers.
- Griffin, D. K. (1980). Les compétences de l'éducateur correctionnel. Dans L. Morin, & A. e. Canada (Éd.), *L'éducation en prison*. Centre d'édition du Gouvernement du Canada.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and Their Work*. Glencoe: The Free Press.
- Irwin, J. (1970). *The Felon*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Irwin, J., & Cressey, D. (1962). Thieves, convicts and the inmate culture. *Social Problems*, 10 (2), pp. 142-155.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans J. Denise, *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Killias, M. (1991). *Précis de criminologie*. Berne: Staempfli & Cie.
- Lapassade, G., & Lourau, R. (1971). *Clefs pour la sociologie*. Paris: Seghers.
- Larsgaard, J. O., Kelso, C. E., & Schumacher, T. W. (1998). Personality Characteristics of Teachers Serving in Washington State Correctional Institutions. 49 (1), pp. 20-28.
- Lemert, E. M. (1951). *Social Pathology*. New York (NY): Mc-Graw-Hill.
- Lemire, G. (1990). *Anatomie de la prison*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Love, G. (1991). Consideration of the inmate students' locus of control for effective instructional leadership. *Journal of correctional education*, 42 (1), pp. 36-39.
- Lucas, C. (1838). *De la réforme des prisons ou de la théorie de l'emprisonnement*. Paris: Legrand et J. Bergounioux.
- Malewska, H., Peyre, V., & Bonerandi, J.-P. (1980). *Attitudes envers les délits des jeunes des agents de la justice et des jeunes eux-mêmes*. Vauresson.
- Matthews, S. (2000, March). Each Day is a Challenge: Paving the Way for Success in the Prison Classroom. *Journal of Correctional Education*, 51 (1), pp. 179-182.
- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3, pp. 672-682.
- Milly, B. (2004). L'enseignement en prison: du poids des contraintes pénitentiaires à l'éclatement des logiques professionnelles. *Déviance et société*, 28 (1).
- Milly, B. (2001b). Les professions en prison: convergence entre individualisme méthodologique et interactionnisme symbolique. *L'Année sociologique*, 51 (1), pp. 103-136.
- Milly, B. (2001a). *Soigner en prison*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Montross, K. J., & Montross, J. F. (1997, December). Characteristics of Adult Incarcerated Students: Effects on instruction. *Journal of Correctional Education*, 48.
- Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu: La nature humaine*. Paris: Éditions du Seuil.
- Morin, L. (1982). Introduction: L'éducation en prison. Dans L. Morin, & A. e. Canada (Éd.), *L'éducation en prison* (pp. 15-22). Ottawa: Centre d'édition du Gouvernement du Canada.
- Ouimet, M. (2009). *Facteurs criminogènes et théories de la délinquance*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Pinatel, J. (1971). *La société criminogène*. Paris: Calman-Lévy.
- Pires, A. P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupard, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires, *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 3-54). Montréal: Gaetan Morin Éditeur.

- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires, *La recherche qualitative: Enjeux épistémologique et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal: Gaétan Morin Éditeur.
- Potter, T. K. (2001). Teacher Leadership. *Journal on Correctional Education* , 52 (3).
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, & al, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal: Gaétan Morin Éditeur.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires, *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal: Gaetan Morin Éditeur.
- Pross, K. (1995). Comment se vit le rôle d'un enseignant en milieu carcéral. Québec: Mémoire de Maîtrise, Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Riesman, D. (1964). *La foule solitaire: anatomie de la société moderne*. Paris: Arthaud.
- Robinson, D., Simourd, L., & Porporino, F. (1990). Recherche sur la qualité de l'engagement du personnel: un document de travail. Document de travail (R-18), Service correctionnel du Canada, Direction de la recherche et statistique.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal: Éditions Hurtubise HMH.
- Ross, R., & Fabiano, E. (1985). *Time to Tink*. Johnson City, TN: Institut of Social Science & Art Inc.
- SCC. (1999, Décembre 30). Directive du commissaire No 720: Éducation des délinquants . Ottawa.
- SCC. (2007, Octobre 4). Programmes et services d'éducation pour les délinquants. Consulté le Mai 7, 2009, sur Service correctionnel du Canada: <http://www.csc-scc.gc.ca/text/plcy/toccd-fra.shtml>
- SCC. (2007, Octobre). Programmes et services d'éducation pour les délinquants. Directive du Commissaire No 720 . Ottawa.
- SCC. (2008, Août 29). Service correctionnel du Canada: Programmes correctionnels. Consulté le 10 7, 2008, sur Service correctionnel du Canada.
- Schrag, C. (1961). Some fondations for a theory of correction. Dans D. Cressey, *The Prison: Studies in Institutional Organization and Change*. New York: Holt, Rinehart and Wilson.
- Shobe, R. (2003). Respecting Diversity: A Classroom Managment Technic a Survey of Incarcerated Adult Students. *Journal on Correctional Education* , 54 (2).
- Smith, L., & Silverman, M. (1994). Functional literacy for jail inmates. *The Prison Journal* , 74 (4), pp. 398-413.
- Suavet, T. (1962). *Dictionnaire économique et social*. Paris: Les éditions ouvrières.

- Sutherland, E; Cressey, D; Luckenbill, D. (1992). *Principles of Criminology* (éd. 11e). New York: General Hall.
- Sykes, G. (1958). *The Society of Captives*. Princeton: Princeton University Press.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Toupin, L. (1988). Practical Experience and Instructional Approach by Teachers in Quebec Federal Penitentiaries. *Journal of Correctional Education* , 39 (3), pp. 108-113.
- Vacheret, M. (2004). Prison. Dans G. Lopez, & T. Stamatios, *Dictionnaire des sciences criminelles* (pp. 750-753). Paris: Dalloz.
- Vacheret, M., & Lemire, G. (2007). *Anatomie de la prison contemporaine*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Wheeler, S. (1961). Socialization in correctional communities. *American Sociological Review* , 26 (5), pp. 697-712.
- Wilson, J. Q., & Herrnstein, R. (1985). *Crime and Human Nature*. New York: Simon & Schuster.
- Wolfgang, M., Figlio, R., & Sellin, T. (1972). *Delinquency in a Birth Cohort*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wright, R. (2005, Mars). Going to teach in prisons: Culture Shock. *Journal of Correctional Education* , 56 (1), pp. 19-38.
- Zaro, D. (2000). The Self-Actualized Correctional Educator. *Journal of Correctional Education* , 51 (1).

Annexes

Annexe 1 : « Renseignements aux participants »

Étude sur
Le travail des enseignants en milieu carcéral :
Représentations et pratiques

RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

- Titre de l'étude :** Le travail des enseignants en milieu carcéral : représentations et pratiques
- Chercheur :** Daniel Lamoureux, aspirant à la maîtrise, École de criminologie, Université de Montréal, (514) 739-4362.
- Objectifs de l'étude :**
1. Comprendre le travail de l'enseignant en milieu carcéral à partir de l'idée qu'il s'en fait, compte tenu du contexte particulier dans lequel il s'exerce;
 2. Analyser le rapport entre l'idée qu'il se fait de son travail et les pratiques qui en découlent sur les plans pédagogique ou autres.
- Contexte de l'étude :** Mémoire de maîtrise sous la direction de Marion Vacheret, (Ph.D), professeure, École de criminologie, Université de Montréal, qu'on peut joindre par téléphone au (514) 343-5677.

Modalités de participation à l'étude

Vous serez appelé à participer à une entrevue semi-dirigée, sous forme d'une discussion libre, au cours de laquelle vous ferez état de votre expérience à titre d'enseignant en milieu carcéral.

Cette entrevue se fera lors d'une rencontre individuelle d'environ une heure et demi avec le chercheur responsable de l'étude et sera enregistrée **avec votre accord**.

Participation volontaire et retrait sans préjudice de l'étude

Votre participation à l'étude est entièrement volontaire. Vous ne recevrez donc aucune rétribution monétaire ou sous quelque autre forme que ce soit pour votre participation à l'étude. En revanche, vous serez libre de vous retirer en tout temps, sans préjudice aucun et sans que vous ayez à justifier votre décision à qui que ce soit.

Caractère confidentiel des informations

Les entrevues sont totalement confidentielles et aucun nom ou autres informations permettant de reconnaître les participants à l'étude ne seront divulgués. Seul le chercheur responsable prendra connaissance des informations fournies. Les données seront conservées pendant la durée de l'étude et détruites après leur analyse.

Annexe 2 : « Formulaire de consentement »

Étude sur
Le travail des enseignants en milieu carcéral :
Représentations et pratiques

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, soussigné(e), _____, accepte librement de participer à une entrevue semi-dirigée, sous forme d'une discussion libre dans le cadre d'une recherche qui poursuit deux objectifs principaux, à savoir : 1) Comprendre le travail de l'enseignant en milieu carcéral à partir de l'idée qu'il s'en fait, compte tenu du contexte particulier dans lequel il s'exerce; 2) Analyser le rapport entre l'idée qu'il se fait de son travail et les pratiques qui en découlent sur les plans pédagogique ou autres.

Cette recherche est sous la responsabilité de Marion Vacheret (Ph.D), professeure, École de criminologie, Université de Montréal. Vous pouvez la joindre par téléphone au (514) 343-5677. Toute interrogation ou plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal au numéro de téléphone (514) 343-2100.

Les objectifs et les conditions de ma participation à cette recherche m'ont été clairement expliqués par Daniel Lamoureux qui agit à titre d'interviewer.

Par rapport à ma participation à cette recherche, je comprends :

- 1) Qu'elle comporte une entrevue d'une durée approximative d'une heure et demie.
- 2) Que les informations obtenues dans le cadre de cette recherche sont **STRICTEMENT CONFIDENTIELLES ET QUE LES INFORMATIONS SERONT CONSERVÉES PENDANT UNE PÉRIODE INFÉRIEURE À CINQ (5) ANNÉES***.
- 3) Qu'elle est libre et que je peux me retirer en tout temps, sans devoir expliquer ma décision. Le répondant peut également refuser de répondre à certaines questions sans préjudice.
- 4) **LE FAIT DE REFUSER DE PARTICIPER NE CHANGERA RIEN À LA CONFIDENTIALITÉ DE MON IDENTITÉ.**

Signature du répondant

Date

Signature de l'interviewer

Date

*La confidentialité des informations données par les répondants peut être garantie, dans les limites du code criminel : le chercheur pourrait ainsi être appelé à témoigner advenant qu'une cause soit portée devant le tribunal.

Annexe 3 : « Fiche signalétique »
