

**Faculté de droit et de criminologie
École de criminologie**

Étudiant et détenu : un couplage atypique, fragile et libérateur...

Auteur : BINON Danaé

Promoteur : KAMINSKI Dan

Année académique 2023-2024

**Master en criminologie à finalité approfondie / spécialisée :
criminologie de l'intervention**

Plagiat et erreur méthodologique grave

Le plagiat, fût-il de texte non soumis à droit d'auteur, entraîne l'application de la section 7 des articles 87 à 90 du règlement général des études et des examens.

Le plagiat consiste à utiliser des idées, un texte ou une œuvre, même partiellement, sans en mentionner précisément le nom de l'auteur et la source au moment et à l'endroit exact de chaque utilisation*.

En outre, la reproduction littérale de passages d'une œuvre sans les placer entre guillemets, quand bien même l'auteur et la source de cette œuvre seraient mentionnés, constitue une erreur méthodologique grave pouvant entraîner l'échec.

* A ce sujet, voy. notamment <http://www.uclouvain.be/plagiat>.

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à exprimer ma plus vive reconnaissance envers Monsieur Dan Kaminski, pour l'accompagnement patient et bienveillant qu'il m'a assuré à toutes les étapes de la réalisation de ce mémoire, ainsi que pour ses conseils stimulants et originaux, qui m'ont incitée et aidée à me dépasser constamment.

Ma reconnaissance va également aux responsables de la prison de Marche-en-Famenne et aux dix personnes (six détenu(e)s - à qui j'ai évidemment garanti l'anonymat - et quatre professionnel(le)s : Mmes Cedrone, Hayen, Heiderscheid et M. Bouillon) qui ont accepté de me confier leurs doutes et leurs joies, leurs difficultés et leurs espoirs.

Je voudrais exprimer également ma gratitude aux professeurs de l'École de Criminologie, dont l'enseignement m'a ouverte à de nouveaux et passionnants horizons.

Je remercie enfin ma famille, mon conjoint et particulièrement mon grand-père, pour leur soutien sans faille tout au long de mon parcours d'études et dans la réalisation de ce mémoire.

INTRODUCTION

L'objet de la présente étude se situe à la conjonction de deux univers a priori incompatibles : la prison et l'enseignement supérieur. Quoi de plus nécessairement *contraint* que le premier ? Quoi de plus intrinsèquement *libre* que le second ?

Un tel « couplage » est cependant observé, depuis de nombreuses années, dans de nombreux pays : certains détenus entreprennent et réussissent - parfois brillamment - des études supérieures et opèrent ainsi une véritable reconversion personnelle et sociale. Plusieurs articles et reportages leur ont été consacrés.

Notre propos est différent : nous avons plutôt voulu examiner, en le situant dans une prison récemment ouverte, située dans une petite ville belge, Marche-en-Famenne, non pas le résultat de cette métamorphose mais son processus lui-même. Nous avons voulu découvrir, *de l'intérieur*, en nous entretenant avec ces étudiants-détenus et avec ceux qui les accompagnent, comment ceux-ci vivaient, se représentaient et évaluaient cette expérience toute nouvelle pour eux.

Nous présenterons d'abord, en établissant ici ou là certains points de comparaison avec quelques autres pays, le cadre législatif belge dans ce domaine.

Nous exposerons ensuite le contexte dans lequel est née et se situe notre problématique, et formulerons la question qui a orienté notre recherche.

Dans une troisième partie, nous présenterons la méthodologie de notre travail. Après avoir précisé le modèle d'analyse utilisé, nous définirons le champ exploré et la technique d'échantillonnage utilisée ; nous décrirons ensuite nos techniques de récolte et d'analyse des données et ferons état de quelques difficultés rencontrées dans ces différentes démarches.

La quatrième partie sera consacrée à la présentation des résultats proprement dits de notre étude. Après une brève description de son contexte, nous rendrons compte, de manière transversale, du contenu de nos entretiens, en nous efforçant, via une métaphore

de type économique, de décrire comment les acteurs concernés se représentent l'offre et la demande du « marché » d'enseignement supérieur accessible en prison. Nous exposerons ensuite comment ils perçoivent l'impact de ces études sur l'expérience carcérale des intéressés. Nous relaierons enfin leurs souhaits d'amélioration du dispositif.

Au terme de notre étude, nous reviendrons à son point de départ et justifierons les éléments-clés du titre que nous lui avons donné. Nous la clôturerons en formulant, en notre nom personnel cette fois, inspirées des propositions de nos interlocuteurs, quelques recommandations susceptibles d'améliorer les conditions et la « durabilité » de ce dispositif pédagogique original.

Des annexes, destinées exclusivement au jury du présent mémoire, sont présentées dans un tome distinct. Elles contiennent la retranscription intégrale des entretiens menés, ainsi que les principaux outils méthodologiques de notre analyse.

PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE JURIDIQUE

Pour éclairer la question de la reprise d'études supérieures par des détenus¹, il est utile de la situer dans son cadre légal, aux niveaux international, européen et national.

A cette occasion, nous réaliserons, de manière sporadique, l'une ou l'autre incursion comparative dans les règles et pratiques d'autres pays, tels que le Canada, les États-Unis et la France.

Notre objectif n'est nullement d'entamer un examen comparatif des diverses législations relatives à cette question, mais plutôt de mettre en lumière l'une ou l'autre différence ou similitude entre elles, principalement en matière d'objectifs poursuivis ou de modalités de mise en œuvre.

1. Législation internationale

Un certain nombre de dispositions légales internationales sont d'application dans ce domaine.

Il s'agit d'abord des articles 26 et 27 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948 ainsi que des articles 77 et 78 de l'*Ensemble de règles minima pour le traitement des détenus* des Nations Unies de 1955² garantissant l'accès de tous à l'instruction et à la culture.

En 1966, le *Pacte International relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* de 1966³, a confirmé ce droit à l'éducation en son article 13 et précisé que cette dernière

¹ Dans l'ensemble de ce travail, sauf indication contraire, le masculin est utilisé de manière épique : il désigne aussi bien les détenues que les détenus, les étudiantes que les étudiants, les professionnelles que les professionnels.

² Ensemble de règles minima pour le traitement des détenus, adopté à Genève, le 30 août 1955 disponible sur <http://hrlibrary.umn.edu/instree/french/glsmr.htm>.

³ Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, adopté à New York, le 16 décembre 1966, approuvé par le document parlementaire n°4-1475/1, disponible sur <https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%20993/volume-993-I-14531-French.pdf>.

visé « le plein épanouissement de la personnalité humaine et [entend] mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans la société libre ».

Le 14 décembre 1990, l'Assemblée générale des Nations Unies a énoncé les *Principes fondamentaux relatifs au traitement des détenus (Résolution 45/111)*⁴ qui prévoit, en son 6^e principe, que « tous les détenus ont le droit de participer à des activités culturelles et de bénéficier d'un enseignement visant au plein épanouissement de la personnalité humaine ».

Enfin, le 5^e Congrès mondial de l'Internationale de l'Éducation de 2007⁵ a rappelé que l'enseignement en prison constitue un droit susceptible d'améliorer la vie des personnes et de renforcer la cohésion de la société.

⁴ Résolution 45/111 de l'Assemblée générale, Principes fondamentaux relatifs au traitement des détenus, adoptée le 14 décembre 1990, disponible sur https://www.eods.eu/library/UNGA_Principles%20Treatment%20Prisoners_1990_FR.pdf.

⁵ Résolution sur l'éducation en milieu pénitentiaire, adoptée à Berlin, le 26 juillet 2007, disponible sur <https://www.ei-ie.org/index.php/fr/item/21559:resolution-sur-leducation-en-milieu-penitentiaire>.

2. Législation européenne

Au niveau européen, la *Recommandation Rec (2006) 2*⁶ confirme la *Recommandation n° R (89) 12 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur l'éducation en prison* et considère que la *Recommandation n° R (87) 3 du Comité des Ministres sur les Règles pénitentiaires européennes* doit être révisée et mise à jour. En son principe 5, elle sous-entend, en ces termes, le droit à l'éducation en prison : « La vie en prison est alignée aussi étroitement que possible sur les aspects positifs de la vie à l'extérieur de la prison. ». Elle le prévoit explicitement dans ses articles 28.1 à 28.7 :

« Toute prison doit s'efforcer de donner accès à tous les détenus à des programmes d'enseignement qui soient aussi complets que possible et qui répondent à leurs besoins individuels tout en tenant compte de leurs aspirations. »

[...] « Dans la mesure du possible, l'instruction des détenus

a) doit être intégrée au système d'éducation et de formation professionnelle publique, afin que les intéressés puissent poursuivre aisément leurs éducation et formation professionnelle après leur sortie de prison ; et

b) doit être dispensée sous l'égide d'établissements d'enseignement externe. »

Il est intéressant de comparer l'objectif de cette législation avec celui des législations américaine et canadienne. Alors que ces dernières visent principalement à augmenter le niveau d'instruction des détenus afin de faciliter leur réinsertion sociale, l'objectif de la législation européenne est de soutenir les aspirations des détenus. La préoccupation de la réinsertion n'est mentionnée qu'implicitement ou secondairement dans les dispositions européennes, alors qu'elle l'est explicitement, notamment dans les titres des lois, dans les dispositions nord-américaines. Dans ces pays, il est d'ailleurs question d'éducation *correctionnelle*, terme totalement absent des dispositions européennes.

⁶ Recommandation Rec(2006)2 du Comité des ministres aux États membres sur les Règles pénitentiaires européennes du 11 janvier 2006, disponible sur <https://rm.coe.int/16806ab9b6>.

3. Législation belge

En Belgique, au niveau fédéral, la *Loi de principes du 12 janvier 2015 concernant l'administration des établissements pénitentiaires ainsi que le statut juridique des détenus*⁷ prévoit le droit à l'éducation en prison. Ce droit est sous-entendu, dès l'énoncé des principes fondamentaux de la loi, aux articles 4 et 5 prévoyant respectivement des conditions permettant l'accroissement chez le détenu du respect de soi et la sollicitation de son sens des responsabilités personnelles et sociales ainsi que l'interdiction de limiter davantage que ce qu'a prévu sa condamnation pénale ses droits politiques, civils, sociaux, économiques ou culturels.

Il l'est également dans l'article 9 de cette même loi, qui stipule :

« § 1er. Le caractère punitif de la peine privative de liberté se traduit exclusivement par la perte totale ou partielle de la liberté de mouvement et les restrictions à la liberté qui y sont liées de manière indissociable.

§ 2. L'exécution de la peine privative de liberté est axée sur la réparation du tort causé aux victimes par l'infraction, sur la réhabilitation du condamné et sur la préparation, de manière personnalisée, de sa réinsertion dans la société libre.

§ 3. Le condamné se voit offrir la possibilité de collaborer de façon constructive à la réalisation du plan de détention individuel visé au titre IV, chapitre II, lequel est établi dans la perspective d'une exécution de la peine privative de liberté qui limite les effets préjudiciables, est axée sur la réparation et la réinsertion, et se déroule en sécurité. »

De façon plus explicite, l'article 76 prévoit :

« §1. L'administration pénitentiaire veille à ce que le détenu bénéficie d'un accès aussi large que possible à l'ensemble des activités de formation proposées dans l'optique de contribuer à son épanouissement personnel, de donner un sens à la

⁷ Loi de principes du 12 janvier 2005 concernant l'administration pénitentiaire ainsi que le statut juridique des détenus, *M.B.*, 1^{er} février 2005, disponible sur https://etaamb.openjustice.be/fr/loi-du-12-janvier-2005_n2005009033.html.

période de détention et de préserver ou d'améliorer les perspectives d'une réinsertion réussie dans la société libre.

§ 2. Sont notamment considérés comme activités de formation au sens du § 1er : l'enseignement, l'alphabétisation, la formation professionnelle ou formation professionnelle continue, la formation socioculturelle et la formation aux aptitudes sociales, les activités créatives et culturelles, l'éducation physique.

§ 3. Les activités de formation visées au § 2 se déroulent durant le temps libre, en dehors des horaires de travail fixés conformément à l'article 83, § 2, sauf pour le détenu pour lequel le temps consacré aux activités de formation peut être assimilé au temps de travail en application de l'article 83, § 3. »

Notons qu'en France, l'équivalent des articles susmentionnés est signifié dans les articles D113-63, R413-2 à D413-5 du Code pénitentiaire, créés par le *Décret n°2022-479 du 30 mars 2022 portant partie réglementaire du code pénitentiaire*⁸. Le fonctionnement français est donc, dans les termes légaux, similaire à celui de la Belgique. Une différence notable est toutefois l'existence, au sein des établissements pénitentiaires français, de centres scolaires proprement dits, absents dans notre pays. Ce type de structure existe également aux États-Unis depuis la loi de 2019 favorisant la réinsertion professionnelle par l'éducation dans les prisons (*Promoting Reentry Through Education in Prisons Act*)⁹ (§ 4142 (b)). En effet, un Bureau de l'éducation correctionnelle a été créé au sein du Bureau des prisons afin d'améliorer la qualité des programmes d'éducation destinés aux détenus.

Ces dispositions légales ont été complétées, au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, par celles contenues dans le *Décret portant création de la structure d'appui à la*

⁸ Décret n° 2022-479 du 30 mars 2022 portant partie réglementaire du code pénitentiaire, disponible sur https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000045476241/LEGISCTA000045489504/.

⁹ H.R. 5676, PREP Act 117th Congress, 2021-2022, disponible sur <https://www.congress.gov/bill/117th-congress/house-bill/5676/text>.

*réinsertion par l'enseignement de promotion sociale en milieu carcéral*¹⁰ adopté par le Parlement de la Communauté française le 6 septembre 2018. Cette structure, dénommée *REINSERT*, émanant de l'Administration générale de l'Enseignement et co-financée par le Fonds social européen, poursuit sept objectifs, prévus à l'article 3 de ce décret :

« § 1er. REINSERT a pour missions de :

- 1° Faciliter, planifier, coordonner et soutenir les formations organisées par l'enseignement de promotion sociale au sein des établissements pénitentiaires situés sur le territoire de la région de langue française ainsi qu'en région bilingue de Bruxelles-Capitale lorsque ces formations sont dispensées par des membres des Réseaux d'enseignement ;
- 2° Centraliser l'information relative à l'offre de formations disponible en milieu carcéral ;
- 3° Améliorer l'accès à l'information relative à l'offre de formations disponible en milieu carcéral ;
- 4° Soutenir l'étudiant dans ses démarches administratives relatives à l'enseignement de promotion sociale ;
- 5° Permettre aux étudiants de poursuivre un parcours de formation entamé dans un établissement pénitentiaire ou de démarrer un nouveau parcours de formation en dehors d'un établissement pénitentiaire ;
- 6° Rapprocher les étudiants, dans le cadre de leur réinsertion, de l'accès au marché de l'emploi ;
- 7° Envisager l'organisation de formations spécifiques à destination des chargés de cours intervenant en milieu carcéral.

§ 2. REINSERT exerce les missions visées au paragraphe 1er avec pour objectifs de lutter contre les discriminations et les ruptures sociales et de favoriser l'insertion ou la réinsertion des étudiants.

¹⁰ Décret du 6 septembre 2018 portant création de la structure d'appui à la réinsertion par l'enseignement de promotion sociale en milieu carcéral, *M.B.*, 16 novembre 2018, disponible sur https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/45690_000.pdf.

Dans l'exercice de ses missions, REINSERT veille à assurer la continuité du parcours scolaire de l'étudiant ainsi qu'à l'orienter vers les formations les plus à même de favoriser son insertion ou sa réinsertion, tout en ayant égard aux souhaits émis par l'étudiant. »

Ce décret prévoit en outre, en son article 8, l'octroi de subsides par le Gouvernement « afin d'intervenir dans les coûts liés aux formations dispensées par les établissements d'enseignement de promotion sociale aux étudiants. »

Les membres effectifs de la structure *REINSERT* ont finalement été désignés par le Gouvernement de la Communauté française dans son *Arrêté du 6 avril 2023*.¹¹

Aux États-Unis, un système d'aide financière avait initialement été mis en place en 1965 dans le cadre de la loi sur l'enseignement supérieur (*Higher Education Act*)¹², accordant des bourses ou des prêts d'études à tous les étudiants, y compris ceux incarcérés. Cette aide avait ensuite été supprimée pour les détenus l'application de la loi de 1994 sur le contrôle des crimes violents (*Violent Crime Control and Law Enforcement Act*).¹³ En 2015, le *Second Chance Pell Grant Pilot* a été créé, permettant aux universités d'élaborer et d'élargir les programmes d'enseignement supérieur en prison, mais également de rétablir entièrement la disponibilité de la subvention *Pell Grant* dans les prisons pour les personnes admissibles aux programmes postsecondaires. Un financement a été inclus à cet effet dans la loi de 2021 sur les crédits consolidés, mieux connue sous l'appellation *COVID-19 Economic Relief Bill*.

¹¹ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 6 avril 2023 portant désignation des membres du Comité de pilotage de la structure d'appui à la réinsertion par l'enseignement de promotion sociale en milieu carcéral, *M.B.*, 4 août 2023, disponible sur https://etaamb.openjustice.be/fr/arrete-du-gouvernement-de-la-communaute-francaise-du-0_n2023041685.html.

¹² Higher Education Act of 1965, P.L. 89–329, approuvé le 8 novembre 1965, disponible sur <https://www.govinfo.gov/content/pkg/COMPS-765/pdf/COMPS-765.pdf>.

¹³ H.R. 3355, Act 103rd Congress of the United States of America, disponible sur <https://www.congress.gov/103/bills/hr3355/BILLS-103hr3355enr.pdf>.

DEUXIÈME PARTIE : PROBLÉMATIQUE

1. Choix de la problématique

Durant le mois de janvier de notre première année de Master en Criminologie à l'UCLouvain, dans le cadre de l'évaluation finale du cours d'anglais, nous avons réalisé un travail sur les conditions de vie des détenus dans les prisons d'Angleterre et l'impact de ces conditions sur leur santé mentale et physique. Ce travail nous avait particulièrement intéressée et fait découvrir un monde auquel seul le cinéma et ses stéréotypes nous avait jusque-là donné accès.

Dans les mois qui ont suivi, au cours du séminaire préparatoire au mémoire, pour lequel nous étions invités à cibler un thème et à explorer les diverses possibilités de sujets, une réflexion en groupe avait fait surgir la question de la poursuite d'études en prison, dont nous ignorions tout.

A l'occasion d'une demande de stage au sein de la prison de Marche-en-Famenne, nous avons appris qu'un certain nombre de détenus y poursuivaient des cursus d'enseignement supérieur. Cette découverte, associée à la constatation de la pauvreté de publications à ce sujet en Belgique francophone, nous a confortée dans le choix de cette problématique. Nous estimons en effet que la possibilité d'acquérir un diplôme en prison présente un double enjeu quasi institutionnel. D'une part, comme rappelé plus haut (p. 7 et 8) le droit à l'éducation fait partie des droits humains fondamentaux et mérite, à ce titre, d'être soigneusement garanti. D'autre part, la législation belge insiste sur la priorité que doit occuper, dans l'organisation carcérale, l'objectif de la réinsertion : quoi de plus utile, pour un détenu, que de disposer, grâce à un diplôme, d'une nouvelle corde à son arc pour reprendre place dans la société ?

Il nous a d'abord paru nécessaire d'établir un état des recherches consacrées à cette problématique.

Aux États-Unis, la majorité de la littérature scientifique, traitant de ce sujet, se concentre sur l'efficacité de l'éducation dite « correctionnelle » à des fins de réinsertion, notamment professionnelle.¹⁴ Nous avons cependant découvert deux études qualitatives : l'une¹⁵ présentant des pistes d'amélioration des programmes d'éducation correctionnelle, l'autre¹⁶ exposant les bénéfices directs de tels programmes au regard de la diminution de la récidive. Enfin, un article récent¹⁷, dont l'auteur encourage à réfléchir aux pratiques d'enseignement en prison sur base des principes de l'andragogie¹⁸, nous a particulièrement intéressée.

Au Canada, relativement peu de littérature scientifique a été publiée sur le sujet, à l'exception d'un mémoire intitulé « L'expérience de l'éducation en détention »¹⁹ et d'une double étude qualitative et quantitative²⁰ visant à analyser les préoccupations des enseignants qui se préparent à exercer en tant qu'éducateurs correctionnels. Outre ces documents, deux sites internet ont retenu notre attention : le premier propose des résumés de six webinaires, organisés par l'UNESCO, sur « les recherches et pratiques innovantes relatives à l'éducation en prison »²¹ ; le second, un article de presse, intitulé

¹⁴ L. M. DAVIS, *Higher Education Programs in Prison: What We Know Now and What We Should Focus on Going Forward.*, RAND Corporation, 2019.

L. M. DAVIS, et al., *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta-Analysis of Programs That Provide Education to Incarcerated Adults.*, RAND Corporation, 2013.

¹⁵ S. DEWEY, et al., « Higher Education in Prison: A Pilot Study of Approaches and Modes of Delivery in Eight Prison Administrations. » *Journal of Correctional Education (1974-)*, vol. 71, n°1, 2020, p. 57 à 89.

¹⁶ E. PELLETIER et E. S., « Beyond Recidivism: Positive Outcomes from Higher Education Programs in Prisons. » *Journal of Correctional Education (1974-)*, vol. 70, n°2, 2019, p. 49 à 68, JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/26864182>, consulté le 28 octobre 2023.

¹⁷ P. F. CONWAY, « Andragogy in Prison: Higher Education in Prison and the Tenets of Adult Education. », *Adult Education Quarterly*, vol. 72, n°4, 2022, p. 361 à 379.

¹⁸ Le concept d'andragogie est théorisé par Malcolm Knowles comme une technique d'éducation spécifique aux adultes qui apprennent différemment des enfants. Elle offre ainsi la possibilité de se concentrer davantage sur l'apprenant que sur la méthodologie. M. KNOWLES, et al., *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, 9 ed., Londres, Routledge. La langue flamande distingue d'ailleurs « *agogiek* » qui pourrait se traduire par le terme *agogie*, science de l'apprentissage qu'il s'agisse d'enfant ou non et la « *pedagogiek* », la pédagogie qui ne concerne que les enfants. Le terme *agogie* n'existe cependant pas en français.

¹⁹ M.-O. DAMPHOUSSE, « L'expérience de l'éducation en détention », Université de Montréal, *Faculté des Arts et des Sciences*, 2021 (Prom. M. VACHERET), disponible sur https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25446/Damphousse_Marc-Olivier_2021_Memoire.pdf?sequence=2, consulté le 24 mai 2024.

²⁰ N. PATRIE, « Teaching in an unfamiliar place: A mixed methods-grounded theory study on the experiences of new correctional educators. », *Journal of Prison Education and Reentry*, vol. 7, n°3, 2023.

²¹ Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA), « L'éducation en milieu carcéral : recherches et pratiques innovantes », Canada, 2021, disponible sur,

« L'université comme moyen de réinsertion sociale »²², rapporte les propos de deux étudiants-détenus.

En France, plusieurs travaux ont été réalisés autour de cette problématique. Plusieurs articles²³ s'intéressent aux difficultés et bénéfices rencontrés par les détenus dans la poursuite d'études universitaires, notamment à distance. Deux autres²⁴ se concentrent, de manière plus large, sur la différence de perception du temps, dans et en dehors des murs de la prison, et plus précisément sur l'impact du travail ou des études sur cette perception. Au début du siècle, Fanny Salane, chercheuse en sciences de l'éducation et de la formation²⁵ à l'Université Paris Nanterre, s'est également intéressée à cette question. Elle s'est d'abord interrogée sur le statut de l'enseignement supérieur à distance en prison : s'agit-il d'un droit ou d'un privilège²⁶ ? Elle a publié ensuite un ouvrage dans lequel elle a étudié, de manière plus approfondie, la question de l'identité étudiante des détenus poursuivant un cursus d'études supérieures²⁷. Enfin, elle s'est concentrée sur l'ambivalence de l'institution carcérale face aux activités d'éducation et de formation.²⁸ Au fil de notre analyse, nous ne manquerons pas de signaler les multiples convergences que nous avons relevées entre ses observations et celles qui se dégagent des propos tenus par les intervenants que nous avons rencontrés.

https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/Article%20sur%20l%27éducation%20en%20prison_Webinaires%20de%202021_4%20nov%202021.pdf, consulté le 24 mai 2024.

²² L.-S. PERRON, « L'université comme moyen de réinsertion sociale », *AMECQ*, 2011, disponible sur <https://amecq.ca/2011/09/06/luniversite-comme-moyen-de-reinsertion-sociale/>, consulté le 24 mai 2024.

²³ L. ALIDIÈRES-DUMONCEAUD et B. BONU, « Partager et revendiquer le sens des études en prison : expression de l'expertise d'étudiants-détenus », *TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, 2019, p. 61 à 74.
P. PACINI VOLPE, *L'enseignement universitaire en milieu carcéral. Expériences comparées entre la France et l'Italie.*, Champ social, « Questions de Société », 2021.

²⁴ G. RICORDEAU, « « Faire son temps » et « attendre » : temporalités carcérales et temps vécu dedans et dehors », *Criminologie*, vol. 52, n°1, 2019, p. 57 à 72.

G. RICORDEAU, « Confinement et prison : une comparaison qui masque les réalités de la détention », *The conversation*, 2020, disponible sur <https://theconversation.com/confinement-et-prison-une-comparaison-qui-masque-les-realites-de-la-detention-135071>, consulté le 10 avril 2023.

²⁵ Maître de Conférence à l'Université de Paris Nanterre et Directrice adjointe du Centre de recherches Éducation et Formation (CREF).

²⁶ F. SALANE, « L'enseignement à distance en milieu carcéral, droit à l'éducation ou privilège ? Le cas des « détenus-étudiants » », *Distances et savoirs*, vol. 6, n°3, 2008, p. 413 à 436.

²⁷ F. SALANE, *Être étudiant en prison. L'évasion par le haut*, La Documentation française, coll. « Études & recherche », Paris, 2010.

²⁸ F. SALANE, « Les études en prison : les paradoxes de l'institution carcérale », *Connexions*, vol. 1, n° 99, 2013, p. 45 à 58.

En Belgique, à l'exception de Philippe Mary, licencié en sociologie, docteur en criminologie et professeur à l'ULB, peu de chercheurs se sont intéressés à la question des études en prison. Les principales sources disponibles sont constituées de sites internet qui traitent de l'enseignement en prison,²⁹ certains se concentrant, plus spécifiquement, sur les possibilités d'un enseignement supérieur en détention.³⁰

²⁹ M. GLINEUR, « Enseigner en prison, peut-être mon plus beau rôle », *Magazine Prof*, n° 55, 2022, disponible sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=3637>, consulté le 15 mai 2024. C. MOREAU, « Enseignement en prison. Enseigner et apprendre en prison », *Magazine Prof*, n° 32, 2017, disponible sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=1957>, consulté le 15 mai 2024. M. BERTRAND et S. CLINAZ, « Sortir de prison... Vers une transition réussie ? », *CAAP*, 2017, p. 28, disponible sur https://reseauasi.be/wp-content/uploads/2021/09/caap_sortir_de_prison_vers_une_transition_reussie_rapport_final_mars_17.pdf, consulté le 19 juin 2024.

I. DUPUIS, « La réinsertion des détenus. Quelles perspectives ? », *Pour la Solidarité*, 2012, disponible sur https://www.pourlasolidarite.eu/sites/default/files/publications/files/wp_detenus-4_0.pdf, consulté le 15 mai 2024.

V. SERRON, « La formation professionnelle en prison », *Justice-en-ligne*, 2013, disponible sur <https://www.justice-en-ligne.be/La-formation-professionnelle-en>, consulté le 10 mai 2024.

Défense des Enfants International - Belgique (DEI - Belgique), « Prisons, IPPJ, centres fermés : des milieux propices aux droit à l'éducation ? », Module pédagogique n°6, juin 2011, disponible sur https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/DEI-Belgique_Prisons_IPPJ_Centres_Fermés_Milieux_Propices_Droit_Education_%3F_2011.pdf, consulté le 21 juin 2024.

Fédération des associations pour la formation et l'éducation permanente en prison (FAFEP), « La formation et l'éducation permanente en milieu carcéral », Livre blanc, Belgique, 2004, disponible sur <https://www.adeppi.be/wp-content/uploads/2022/03/livre-blanc-sur-la-formation-et-l-education-permanente-en-milieu-carceral.pdf>, consulté le 10 mai 2024.

D. DELVAUX, *et al.*, *Activités d'enseignement et de formation en prison : état des lieux en Communauté française*, Fondation Roi Baudoin, 2009, disponible sur <https://orbi.uliege.be/handle/2268/21484#files>, consulté le 20 mai 2024.

³⁰ V. PERILHOU, « Personnes majeures incarcérées et études universitaires : préparation à l'accès, accès, poursuite et suivi. États des lieux et perspectives. », ADEPPI, 2023, disponibles sur https://www.adeppi.be/wp-content/uploads/2022/03/personnes-majeures-incarcerees-et-etudes-universitaires_victor-perilhou.pdf, consulté le 10 mai 2024.

Université de Liège, « Étudiants détenus », 2023, disponible sur https://www.enseignement.uliege.be/cms/c_9100917/fr/etudiants-detenus#:~:text=Il%20est%20possible%20de%20s,Faculté%20qui%20décide%20du%20programme, consulté le 10 mai 2024.

2. Question de recherche et signification des concepts

A la différence de nombreuses recherches réalisées sur le sujet, nous n'envisagerons pas l'impact que les études menées en milieu carcéral peuvent avoir sur la réinsertion des détenus ou sur leurs possibilités concrètes d'emploi à la sortie.

Nous concentrerons notre dispositif sur les modalités de l'organisation de programmes d'études supérieures en milieu carcéral et sur l'influence que le suivi de tels programmes peut exercer sur le vécu des étudiants concernés. Pour ce faire, nous partirons des représentations qu'en ont les personnes directement intéressées : les étudiants-détenus eux-mêmes et les professionnels qui les encadrent. Il nous a paru en effet que l'adoption de ces points de vue nous permettrait de mettre en évidence d'autres avantages que ceux évoqués plus haut (p. 15) liés au respect des droits fondamentaux ou à la réinsertion. Écouter les étudiants-détenus et ceux qui les accompagnent nous semblait de nature à aborder des enjeux différents, plus personnels et concrets. De plus, les détenus n'ayant pas fait l'expérience de la réinsertion, ils ne pouvaient qu'imaginer ce qu'elle pourrait être pour eux. Il nous a dès lors paru préférable de nous intéresser à leur expérience actuelle et quotidienne en prison.

Notre question de recherche est donc la suivante : *Comment les détenus participant à un programme d'études supérieures en prison et les professionnels qui les encadrent perçoivent-ils les modalités de ces programmes et leur impact sur l'expérience carcérale ?*

Il nous a semblé important de préciser d'abord le sens des différents concepts présents dans cette question.

A commencer par celui de *représentation*. La définition qu'en donne Jean-Claude Abric, qui cite Jodelet, nous a paru illustrer le plus justement notre propos :

« Une représentation sociale est l'ensemble organisé et hiérarchisé des jugements, des attitudes et des informations qu'un groupe social donné élabore à propos d'un objet. Les représentations sociales résultent d'un processus d'appropriation de la réalité, de reconstruction de cette réalité dans un système symbolique. Elles sont intériorisées par les membres du groupe social, et donc collectivement engendrées et partagées. Elles sont *les visions du monde* que développent les groupes sociaux ; visions du monde qui dépendent de leur histoire, du contexte social dans lequel ils baignent et des valeurs auxquelles ils se réfèrent. Elles correspondent au sens commun, à ce que les gens *pensent connaître* et sont *persuadés de savoir* à propos d'objets, de situations, de groupes donnés : ce sont en quelque sorte des connaissances implicites, comme le dit Jodelet, "des formes de connaissances socialement élaborées et partagées, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social." »³¹

Le recours à cette notion met en lumière le fait qu'il n'existe pas de « réalité objective » mais que toute réalité est en fait « reconstruite », « appropriée par les individus ».

Dans le cadre de cette étude, le concept de *modalité* recouvre l'ensemble des moyens (matériels, organisationnels, relationnels...) mis à la disposition des détenus pour la réalisation de leurs études, tant par l'institution carcérale que par l'institution d'enseignement et par le personnel qui les accompagne.

Le concept d'*expérience carcérale* constitue le point central de notre recherche. Nous l'avons préféré à celui d'expérience scolaire, qui nous intéressera dans une moindre mesure. Nous envisageons l'expérience carcérale comme un « ensemble de connaissances concrètes acquises par l'usage et le contact avec la réalité de la vie »³² en prison. Cette notion met l'accent sur la « dimension temporelle de l'existence en prison, [...] les continuités et transformations identitaires en cours de détention, [ainsi que] sur une vision

³¹ J.-C. ABRIC, « De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale », J.-C. ABRIC, éd., *Exclusion sociale, insertion et prévention*, Toulouse, Érès, « Hors collection », 2003, p. 11.

³² Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), « Expérience », disponible sur <https://www.cnrtl.fr/definition/exp%C3%A9rience>, consulté le 8 mai 2024.

dynamique de l'action opposée à ce temps infini des longues peines. » Son utilisation conduit à « considérer le passage par la prison comme une transition, un moment de la carrière »³³, un événement biographique.

Le sens que nous avons donné aux *études supérieures* mérite également d'être précisé. Il s'agit, pour nous, de l'engagement dans un processus d'enseignement à long terme, quel que soit son statut administratif, c'est-à-dire, d'une formation ultérieure à l'enseignement secondaire. Nous avons dès lors exclu de notre échantillon les détenus inscrits dans un programme d'obtention du CESS, ainsi que ceux suivant une formation en gestion.

Enfin, il nous paraît essentiel de présenter au lecteur la qualification que nous avons choisie pour désigner les détenus engagés dans un processus d'enseignement supérieur. Deux possibilités s'offraient à nous : « étudiants-détenus » ou « détenus-étudiants ». A priori, la première formulation devrait concerner des détenus ayant poursuivi un cursus d'études supérieures entrepris à l'extérieur et que l'incarcération aurait interrompu ; la seconde, des détenus ayant entamé un cursus supérieur en prison, sans rapport avec leur activité ou formation antérieures.

Étant donné que, dans le cadre de notre recherche, nous n'avons été confrontée à aucun détenu du premier type, nous avons paradoxalement choisi l'appellation « étudiants-détenus », la plus couramment utilisée dans les études réalisées à ce sujet³⁴. Plusieurs raisons nous y ont incitée. Tout d'abord, cette appellation permet de valoriser le statut d'étudiant par rapport à celui de détenu, qui conduit souvent à une stigmatisation. La dénomination de « détenu-étudiant » utilisé par Fanny Salane, dans son ouvrage *Être étudiant en prison. L'évasion par le haut*³⁵ nous a confortée dans ce choix. En effet, l'auteure entend souligner, par-là, le poids de l'institution totale sur l'expérience scolaire des intéressés et sur leur statut d'étudiant. Notre recherche, elle, se centrant non sur

³³ C. ROSTAING, "La compréhension sociologique de l'expérience carcérale", *Revue européenne des sciences sociales*, XLIV-135, 2006, p. 29 à 43, <http://journals.openedition.org/ress/249>.

³⁴ P. PACINI VOLPE, *op. cit.*, p. 73 à 91.

L. ALIDIÈRES-DUMONCEAUD et B. BONU, *op. cit.*, p. 61 à 74.

³⁵ F. SALANE, *Être étudiant en prison...*, *op. cit.*, p. 52.

l'expérience scolaire de détenus suivant des études en prison mais sur leur expérience carcérale induisant inévitablement le poids de l'institution, il nous a semblé important de mettre en avant leur statut d'étudiant dans ce contexte particulier.

Nous ne pouvons qu'encourager les futurs chercheurs, qui s'intéresseraient aussi bien aux étudiants suivant des études supérieures, qui ont été incarcérés, qu'aux détenus qui ne poursuivaient pas d'études supérieures avant leur incarcération, à privilégier le terme d'« étudiants-détenus » en raison de sa connotation nettement plus positive.

TROISIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE

1. Modèle d'analyse

En raison du caractère exploratoire de notre étude, nous avons opté pour la démarche (analytico-)inductive, susceptible de générer une théorie sur base de l'expérience des personnes interrogées.

En effet, comme nous l'avons signalé, malgré l'existence d'une certaine littérature spécifique étrangère (française, canadienne, anglaise et étatsunienne), peu d'études belges traitant de la reprise d'études en prison ont été publiées à ce jour. Il nous a dès lors paru nécessaire de partir du point de vue des étudiants-détenus eux-mêmes, ainsi que des professionnels impliqués dans ce processus. Nous nous sommes concentrée sur ces deux types d'acteurs, les plus à même de rendre compte de cette expérience et des difficultés qu'ils y rencontrent.

Pour approcher le phénomène étudié, nous nous sommes fondée sur des données brutes, observables, en menant des entretiens de recherche. Les propos des personnes interrogées ont ensuite été analysés en vue de mettre en évidence les représentations de tous les acteurs concernés par la reprise d'études.

L'analyse des données recueillies a été menée sur base de la *théorisation ancrée*, dont les principes ont été formulés par ses promoteurs, Glaser et Strauss.³⁶ Il s'agit d'une méthode d'analyse qualitative consistant pour les chercheurs à commencer par exploiter les données de terrain pour en induire une théorie au fur et à mesure du travail d'analyse. Cette méthode sera développée plus en détail dans les pages qui suivent.

³⁶ J. BARBOT, « 6 – Mener un entretien face à face », in. S., Paugam, *L'enquête sociologique*, Presses Universitaires de France, « Quadrige », 2012, p. 117.

2. Délimitation du champ d'analyse et échantillonnage

Nous avons décidé de limiter notre champ d'analyse à la prison de Marche-en-Famenne. Il s'agit d'un choix arbitraire, motivé toutefois par des considérations pratiques : à la suite d'un stage d'une durée de trois mois dans cet établissement, l'accès aux personnes à interviewer nous était rendu plus aisé.

Il nous semble utile de préciser que ce choix ne peut être considéré comme une technique d'échantillonnage par cas unique étant donné les caractéristiques particulières de cette institution. En plus du travail spécifique assuré par certains professionnels, la prison de Marche-en-Famenne est organisée selon un régime semi-ouvert, offrant aux détenus une assez grande liberté de mouvement au sein de leur « section », ainsi qu'un large panel d'activités. Étant donné ces particularités, il est probable que nos résultats ne soient pas généralisables à l'ensemble des prisons belges.

Comme indiqué plus haut, nous avons interrogé deux catégories de personnes : les étudiants-détenus, d'une part, les professionnels investis dans l'offre d'enseignement supérieur aux détenus, d'autre part.

Les détenus de la prison de Marche-en-Famenne qui poursuivent des études supérieures sont actuellement au nombre de huit, sur un total de 332 détenus (soit près de 2,5 %) : six hommes sur 320 (moins de 2%) et deux femmes sur douze (un peu plus de 16%, soit près de dix fois plus). Ces deux dernières ainsi que quatre hommes sur les six ont répondu favorablement à notre demande d'entretien. Notons qu'aucun d'entre eux ne poursuit un cursus d'études universitaires.

Deux détenus n'ont pas donné suite à notre demande d'entretien. Nous avons tenté de comprendre la raison de ce « refus » auprès d'une des professionnelles interviewées. Celle-ci nous a indiqué que l'investissement de ces deux personnes dans le processus d'études était très variable et qu'il était possible que notre demande soit intervenue dans un moment de démission.

Bien que notre échantillon se révèle quasiment identique à la population, nos résultats ne sont probablement pas généralisables à l'ensemble étudié. En effet, en raison de leur motivation fluctuante, les deux non-répondants auraient certainement donné d'autres réponses que ceux qui ont accepté de nous rencontrer.

Il nous semble également important de pointer le statut conjugal et la présence du conjoint de plusieurs étudiants-détenus au sein de la prison de Marche-en-Famenne, un couple poursuivant les mêmes études et une dont le mari suit des cours de Cell-Learning³⁷. Il ne serait donc pas étonnant de rencontrer, entre les partenaires, une certaine proximité de discours.

Parmi les professionnels, nous avons rencontré la directrice gestionnaire des formations, le référent formations du *service d'aide aux détenus* (SAD) ainsi que les deux personnes chargées de l'*aide pédagogique personnalisée* (APP), c'est-à-dire les personnes impliquées directement dans le suivi des études, toutes mentionnées à de nombreuses reprises par les détenus préalablement interrogés. Mais nous n'avons pas estimé utile d'étendre l'échantillon aux agents pénitentiaires ou aux membres du *service psychosocial* (SPS).

³⁷ Le Cell-Learning est une plateforme d'apprentissage interne au Service public fédéral Justice permettant aux détenus de se préparer, entre autres, au Jury central pour présenter les épreuves certificatives externes du secondaire (CE1D, CE2D et CESS). (<http://www.enseignement.be/index.php?page=28644>) Il est aussi utilisé pour des cours de langues et fonctionne par modules d'apprentissage

3. Technique de récolte des données et ses difficultés

En raison de notre choix d'une démarche inductive, nous avons réalisé, comme souligné précédemment, des entretiens de recherche qualitatifs.

« Ainsi, chaque entretien est un moyen d'avoir accès à une histoire, à un monde qui par-delà sa singularité est aussi celle ou celui d'un groupe ou d'une catégorie de personnes. »³⁸

S'agissant du type d'entretien, le mode semi-directif semblait être le plus approprié pour notre recherche. Clément Pin le définit comme suit :

« [...] interaction verbale sollicitée par l'enquêteur-trice auprès d'un-e enquêté-e, à partir d'une grille de questions utilisée de façon très souple. L'entretien vise à la fois à collecter des informations et à rendre compte de l'expérience de la personne et de sa vision du monde, dans une optique compréhensive. »³⁹

Concernant le cadre des entretiens, celui-ci a varié selon le type de personne interrogée. Pour les étudiants-détenus, tous les entretiens ont eu lieu dans un local du SPS, porte fermée, garantissant ainsi la confidentialité de leurs propos. Pour les professionnels en revanche, vu certaines contraintes matérielles et organisationnelles (grève au sein de la prison ou télétravail à la date prévue pour la rencontre) les entretiens ont eu lieu en visio-conférence, via la plateforme *Teams*.

Pour assurer que des thèmes analogues soient abordés par nos interlocuteurs, deux guides d'entretien ont été rédigés préalablement, l'un destiné aux étudiants-détenus⁴⁰, l'autre aux professionnels⁴¹. Ces guides se composaient de plusieurs consignes, introduites, pour chaque thème, par la formule : « J'aimerais que vous me parliez de... ».

³⁸ J. PIERRET, « Place et usage de l'entretien en profondeur en sociologie », in D. KAMINSKI et M. KOKOREFF, *Sociologie pénale : système et expérience*, Toulouse, Érès, « Trajets », 2004, p. 204.

³⁹ C. PIN, *L'entretien semi-directif*, LIEPP, Fiche méthodologique, n°3, 2023, p. 1.

⁴⁰ Annexe 3, p. 179 et 180 du Tome II.

⁴¹ Annexe 4, p. 181 à 191 du Tome II.

Ces thèmes étaient identiques pour tous les interlocuteurs d'une même catégorie à l'exception des deux enseignantes APP avec qui un thème supplémentaire était abordé.⁴² Sept thématiques ont été explorées lors des entretiens avec les détenus. Les mêmes, adaptées à leur profil, l'ont été ensuite avec les professionnels. Avec ces derniers toutefois, certains thèmes ont été abordés d'un double point de vue : la représentation qu'ils s'en font du point de vue des étudiants-détenus et celle qui est la leur sur leur propre activité. « Des relances sur certains thèmes étaient prévues et introduites au fur et à mesure du déroulement de l'entretien si les thèmes n'avaient pas été ou avaient été insuffisamment abordés. »⁴³ Des relances ont également été ajoutées au fil des entretiens, de manière à aborder certains sujets auxquels nous n'avions pas pensé initialement.

Avec le consentement des personnes interrogées, ces entretiens ont été enregistrés, afin, d'une part, de pouvoir nous concentrer pleinement sur le discours de nos interlocuteurs et, d'autre part, de le retranscrire le plus fidèlement possible. L'anonymat des détenus a été assuré par le recours à des prénoms d'emprunt. Les professionnels, quant à eux, ont accepté que leur identité soit révélée.

Concernant les difficultés rencontrées lors de la récolte des données, nous en avons identifié particulièrement deux.

La première relève de l'élaboration d'une check-list. Il n'était pas aisé de cerner dès le départ, outre les enjeux principaux, les points plus précis qui présenteraient une réelle importance pour la suite de notre travail. Pour cette raison, les guides ont fait l'objet d'ajustements constants au fur et à mesure de la réalisation des entretiens. Certains sujets auxquels nous n'avions pas songé ont émergé spontanément du discours des intéressés et nous ont poussé à les aborder avec les participants suivants. Au terme de l'analyse des entretiens, il s'est avéré qu'un thème intéressant, relatif à l'expérience carcérale, n'avait pas été abordé : celui des activités communes en détention – telles que la fréquentation du préau, de la salle de sport ou la participation à d'autres activités organisées par et dans

⁴² Annexe 4.3., p. 189 du Tome II.

⁴³ J. PIERRET, *op. cit.*, p. 204.

l'institution. Bien que cette question ait été évoquée par certains, nous aurions, avec du recul, souhaité la traiter plus en profondeur, afin de percevoir de quelle manière les études établissent une distance entre les étudiants-détenus et la vie carcérale commune.

La seconde difficulté vise la manière de mener l'entretien afin de le rendre le moins directif possible. Malgré plusieurs lectures pour appréhender au mieux cette problématique et de nombreux efforts pour encourager au dialogue, certaines interviews peuvent donner l'impression de simples réponses à un questionnaire préétabli. Nous avons tenté de comprendre les différentes dynamiques qui avaient présidé aux divers entretiens et sommes arrivées à la conclusion que la façon dont ils se sont déroulés dépend non seulement de notre souci plus ou moins attentif de « laisser filer » la parole, mais également – et peut-être même principalement – du profil de chaque participant. Certains se trouvaient manifestement dans l'attente d'un cadre précis et rassurant auquel ils se soumettaient scrupuleusement, alors que d'autres n'hésitaient pas à se dévoiler et à partager leur expérience, sans se conformer nécessairement à la thématique annoncée.

4. Technique d'analyse des données et ses difficultés

Nous voudrions d'abord attirer l'attention sur le fait que les étapes de récolte et d'analyse des données ont été réalisées concomitamment. Les entretiens avec les étudiants-détenus ont été organisés durant le mois de décembre 2023. L'analyse de ces entretiens ainsi que les rencontres avec les professionnels l'ont été durant les mois de février à mars 2024. Enfin, l'analyse des interviews de ces derniers a été réalisée durant les mois suivants.

Relativement à la technique d'analyse des données, nous avons opté pour un traitement qualitatif, répondant « à une dynamique d'allers et retours, d'ajustements constants entre la formulation des hypothèses de recherche, l'élaboration de catégories conceptuelles, l'analyse et l'accumulation progressives de données issues du terrain »⁴⁴.

L'analyse par théorisation ancrée, évoquée plus haut, s'effectue en trois grandes étapes : le codage ouvert⁴⁵, qui s'efforce d'identifier les différents concepts et leurs propriétés abordés dans l'entretien ; le codage axial⁴⁶, qui consiste à regrouper les différents concepts dans des ensembles plus larges, nommés catégories conceptuelles ; le codage sélectif⁴⁷, enfin, au cours duquel les différentes catégories conceptuelles sont mises en relation et éventuellement davantage abstraites pour aboutir à des thèmes plus larges. Une fois ces trois étapes réalisées pour chaque entretien, il reste à confronter les informations obtenues, en dégagant ce qui les rapproche et ce qui les différencie.

Cette méthode d'interprétation de données collectées sur le terrain, qui constitue la référence en recherche qualitative, a été proposée par Glaser et Strauss. Elle a été expliquée, en 1994, par le Français Pierre Paillé qui propose de diviser l'analyse en six étapes : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation

⁴⁴ J. BARBOT, *op. cit.*, p. 117.

⁴⁵ Annexe 5, p. 193 à 214 du Tome II.

⁴⁶ Annexe 6, p. 215 à 241 du Tome II.

⁴⁷ Annexe 7, p. 243 à 246 du Tome II.

et la théorisation.⁴⁸ Étant donné l'aspect théorique de cette proposition, il est tout à fait possible de la remanier sans la dénaturer et en en conservant les étapes essentielles. C'est ce que nous avons fait.

Il s'agit d'une méthode inductive laissant la théorie émerger progressivement à partir des données, plutôt que de chercher à valider une théorie préexistante. Elle permet d'explorer en profondeur des phénomènes complexes en donnant la parole aux acteurs et en s'efforçant d'extraire de leurs propos le sens qu'ils donnent à leurs actes.

Nous voudrions attirer l'attention sur un certain nombre de difficultés que nous avons rencontrées dans l'analyse des entretiens.

Une première difficulté, d'ordre général, a consisté dans le maintien de la distance nécessaire avec les propos tenus par nos interlocuteurs. Il s'agissait d'éviter, par une compréhension trop rapide ou superficielle, de réduire leurs propos à nos propres représentations ou aux considérations que nous souhaitions mettre en avant.

Ainsi, nous nous attendions à ce que les personnes interrogées fassent état de moqueries dont étaient l'objet les étudiants-détenus de la part des autres personnes incarcérées. Force nous a été de constater qu'il n'en était rien : aucun étudiant-détenu et aucun professionnel n'a fait part d'une telle attitude : tous ont mis en avant la solidarité entre les détenus, étudiants ou non. Par contre, tous observent que ces railleries émanent de certains agents pénitentiaires...

Dans l'étape du codage ouvert⁴⁹, deux difficultés se sont présentées. Tout d'abord, tenter d'abstraire les principaux concepts et leurs propriétés contenus dans les propos des personnes interrogées s'est parfois avéré une tâche assez délicate. C'était davantage

⁴⁸ O. BRITO, « La théorie "ancrée" ou Grounded Theory », Paris Ouest Nanterre La Défense, 2012, disponible sur http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/Rech_Methodo_La_theorie_ancree.html, consulté le 10 mai 2024.

⁴⁹ Annexe 5, p. 193 à 214 du Tome II.

encore le cas lorsque ces concepts devaient être dégagés d'un flux de paroles plus ou moins organisé. En effet, très souvent, la personne interrogée s'efforçait elle-même de voir clair dans les représentations qu'elle se fait de sa propre expérience, voire de celle des autres (dans ce cas, celle des étudiants-détenus).

Ainsi par exemple, une professionnelle, invitée à s'exprimer sur d'éventuels facteurs de démotivation qu'elle rencontrerait dans son travail, explique :

« Un facteur, maintenant, qui pourrait démotiver, c'est le manque de mise en place, justement, au niveau administratif et qui nous bloque. Maintenant, je pense qu'à un moment donné, le fonctionnement pèse un peu aussi. Justement, de ce côté, on essaye de tirer toujours un peu plus avec certains détenus, pas tous. Voilà. » (Anne-Françoise Hayen, enseignante APP, Annexe 2.3., p. 153)

Nous nous sommes interrogée sur le sens de ce « manque de mise en place au niveau administratif », qui aurait pour conséquence de « bloquer » l'accompagnement des étudiants-détenus.

Si nous comprenions aisément que le fonctionnement carcéral constituait un frein à l'aide personnalisée que la professionnelle s'efforce d'apporter aux étudiants-détenus, le « manque de mise en place au niveau administratif » restait pour nous assez énigmatique. En fin de compte nous avons découvert que le sens de ces termes s'éclairait si on les rapprochait de la question posée auparavant de savoir si « l'administration pénitentiaire met suffisamment de choses en place, notamment de moyens, pour favoriser la poursuite d'études en prison. » Le concept dont traite ce paragraphe, n'est donc pas celui de « niveau administratif », mais de « frein à l'aide personnalisée/facteur de démotivation » et ses propriétés : « manque de moyens mis en œuvre par l'administration pénitentiaire », d'une part et « fonctionnement carcéral » d'autre part.

La mise en relation des concepts (et de leurs propriétés) a présenté une autre difficulté. Il s'agissait essentiellement d'éviter de durcir le trait : soit en opposant des propos qui, en fin de compte présentaient des analogies, soit en les simplifiant pour mieux les rapprocher.

C'est ce subtil équilibre dans l'art de la nuance qu'il nous a été parfois bien difficile d'assurer.

Enfin, nous voudrions mentionner la difficulté qui a consisté, au moment du codage axial⁵⁰, à « oublier » le cadre préétabli par les carnets d'entretiens. La tentation était grande en effet de faire rentrer de force les propos tenus dans les catégories définies préalablement.

Ainsi, devant les propos tenus par plusieurs détenus à propos du fait que leurs proches ne sont pas toujours conscients de l'intérêt, de l'enjeu et des difficultés que présente le suivi d'études en prison, nous avons d'abord tenté de les rassembler sous le thème « impact (positif ou négatif) de la reprise d'études sur les relations avec les proches », prévu dans notre grille d'entretien. Mais cette tentative s'est révélée hasardeuse : de quel droit pouvions-nous placer ce manque de conscience des proches comme un impact négatif ? Il nous a dès lors semblé préférable d'intégrer ces considérations dans le thème plus adéquat de *perception*.

⁵⁰ Annexe 6, p. 215 à 241 du Tome II.

QUATRIÈME PARTIE : RÉSULTATS

L'analyse des entretiens que nous avons menés avec les acteurs des cursus d'études supérieures mis en place à la prison de Marche-en-Famenne permet de proposer des éléments de réponse à la double problématique que nous avons définie. Celle-ci concerne, rappelons-le, d'une part, la perception que ces acteurs ont des moyens mis en œuvre dans ce cadre, d'autre part, l'impact que ces programmes exercent sur leur expérience carcérale.

Après une brève description du contexte marchois, nous relirons les entretiens sous l'angle métaphorique du marché et dégagerons d'abord les principaux facteurs constitutifs de son offre et de sa demande, avant de mettre en évidence certaines imperfections inhérentes à celui-ci. Abordant ensuite, l'autre volet de notre problématique, nous nous efforcerons de montrer l'impact, largement positif, que, de l'avis de ses acteurs, la reprise d'un cursus d'études exerce sur le vécu des étudiants-détenus. Nous rechercherons enfin dans leurs propos les principales pistes d'amélioration proposées par ces derniers ainsi que par le personnel, y compris de direction, qui les accompagne.

Notons encore que, dans le souci de respecter le plus fidèlement possible la parole de nos interlocuteurs, nous avons veillé à conserver le caractère strictement oral et intégral de leurs propos, légitimé d'un point de vue scientifique. La retranscription des entretiens qu'ils nous ont accordés n'a donc, sauf une indispensable ponctuation, fait l'objet d'aucune correction, de quelque ordre qu'elle soit.

1. Contexte : éléments préalables

Avant d'apporter des éléments de réponse à la question qui est au cœur de notre recherche, il est utile de préciser le contexte au sein duquel elle s'inscrit, en décrivant brièvement les conditions dans lesquelles, selon les dires des personnes interrogées et les représentations qu'elles s'en font, s'organise la reprise d'études supérieures par des détenus de la prison de Marche.

La supervision interne de l'ensemble du processus ainsi que les relations avec l'administration sont assurées, « sous la responsabilité d'un échelon supérieur », par Mme Sandra Cedrone, directrice gestionnaire des formations. L'organisation de celles-ci est prise en charge par l'ASBL *Service marchois d'aide aux justiciables* (SMAJ), indépendante de l'institution pénitentiaire proprement dite. Dans le cadre du projet *REINSERT*⁵¹, cette ASBL a confié la mission de « référent formations » à M. Robin Bouillon.

Comme tous ses collègues du *Service d'aide au détenu* (SAD), il est soumis au secret professionnel et assure, à temps plein, l'organisation de toutes les formations dans la prison de Marche. Disposant, chose rare, d'un bureau à l'intérieur de la prison, il est le point de contact entre la direction, les enseignants et les étudiants-détenus. En matière d'études supérieures, c'est lui qui informe et oriente les détenus, recherche et établit les contacts avec les institutions d'enseignement (situées à Marche, Seraing et Namur), assure des entretiens motivationnels avec les étudiants-détenus en décrochage et vient en appui aux deux enseignantes chargées de *l'aide pédagogique personnalisée* aux étudiants-détenus, Mmes Anne-Françoise Hayen et Gwendoline Heiderscheid.

Ces deux personnes, chargées également de cours dans l'institution de promotion sociale où sont inscrits les étudiants et de tâches d'enseignement de base (notamment de gestion) au sein de la prison, sont à la disposition des étudiants-détenus. Il ne s'agit cependant pas pour elles de leur dispenser des cours, mais « seulement » d'être à leur écoute, de répondre à leurs questions ou de transmettre celles-ci aux professeurs concernés, et de leur rendre toutes sortes de services : photocopies, recueil ou communication d'informations diverses vers ou depuis les institutions d'enseignement... A elles deux, elles assurent une présence quasi-quotidienne dans les locaux de la prison, y compris durant les week-ends. Les rencontres avec les étudiants-détenus se déroulent dans les mêmes locaux que ceux où sont dispensées les diverses formations. A la demande de ces accompagnantes et via le personnel de la bibliothèque, les détenus y sont amenés (et reconduits) par les agents pénitentiaires :

⁵¹ Désormais, il s'agit du projet ADFORM, en partie financé par REINSERT.

« C'est toujours la même formule : on nous amène les détenus en classe, et on sonne, nous, pour dire quand on a fini. » (Anne-Françoise Hayen, enseignante APP, Annexe 2.3., p. 147)

Ces deux personnes qualifient elles-mêmes leurs multiples prestations de « travail de titan ».

A l'une ou l'autre exception, tous les étudiants-détenus de Marche inscrits dans l'enseignement supérieur ont fait l'objet d'une triple sélection, opérée par leurs accompagnantes : ils ont réussi la formation en gestion dispensée par l'une des deux enseignantes APP ; ils offrent des garanties suffisantes de capacité de travail en autonomie ; ils se trouvent dans les conditions d'une libération conditionnelle durant les deux (ou trois) années qui suivent leur inscription, et pourront ainsi en principe effectuer les stages généralement prévus durant la troisième année d'études de leur cursus.

« Donc je les sélectionne en fait en gestion et quand ils sont vraiment bons et qu'ils peuvent travailler par eux-mêmes, je leur propose évidemment un niveau bachelier compta, puisque je donne cours maintenant dans le bachelier compta et que je suis tout le temps avec l'école de Marche. [...] Parce qu'en fait, nous, on ne les inscrit que s'ils sont, entre guillemets, admissibles à leur sortie d'ici deux ans, quand ils commencent. Parce que souvent, il y a des stages à faire, ou il y a des travaux pratiques, etc. Et donc, ça, ils sont bloqués. Et donc, nous, on ne les inscrit pas tant que... » (Anne-Françoise Hayen, enseignante APP, Annexe 2.3., p. 137 et 142)

2. Analyse selon la métaphore du *marché* : l'offre et la demande

En les relisant à l'aide de la métaphore économique du *marché*, les propos tenus par les étudiants-détenus de la prison de Marche et par les professionnels qui les accompagnent permettent de mettre en lumière différents aspects de l'*offre* et de la *demande* inhérentes au suivi d'un cursus d'études supérieures dans cette prison. Au terme de cette analyse, nous soulignerons quelques aspects névralgiques de ce *marché* : ses principales imperfections.

2.1. L'offre

L'analyse des entretiens fait apparaître d'abord différents types de facteurs de l'offre de formation – matériels, environnementaux, communicationnels et culturels – susceptibles d'influencer celle-ci.

2.1.1. Facteurs matériels

Sous cette appellation peuvent être rassemblés les aspects physiques et logistiques du milieu carcéral marchois : bâtiments, locaux de cours, bibliothèque, équipements informatiques divers, supports de cours (syllabus, photocopies...) et, de manière générale, toutes les ressources physiques nécessaires au suivi des études.

Les étudiants-détenus sont regroupés, à certaines heures déterminées (cf. ci-dessus, p. 36), dans un seul local, où sont également accueillis les détenus inscrits aux formations de Cell-Learning⁵². Une des deux accompagnantes (Mme Hayen) met à la disposition d'un étudiant un ordinateur équipé de programmes spécifiques à ses études d'infographie.

Chaque cellule est dotée d'un ordinateur (fixe), équipé uniquement de la suite *Office* et de *Prison cloud*, grâce auquel les détenus peuvent prendre connaissance des messages émanant des directions et des membres du personnel social (SPS et SAD) de la prison et

⁵² cf. Plus haut, p. 26, note 37.

leur en envoyer. Cependant, ils ne disposent ni d'un accès à Internet (et donc à aucune plateforme d'enseignement), ni d'un quelconque outil de stockage de données numériques (clé USB, disque dur).

Les supports de cours mis à leur disposition sont exclusivement constitués de feuilles de papier, photocopiées par les accompagnantes dans les locaux de l'école, voire à leur domicile. Il peut s'agir soit de syllabus fournis par les titulaires des différents cours, soit de notes et de synthèses transmises par les étudiants extérieurs qui suivent le même cursus, soit encore d'articles téléchargés depuis Internet et imprimés sous le contrôle du « référent formations ».

A ces différents moyens peuvent s'en ajouter d'autres, de nature financière. Tout d'abord, grâce à l'intervention du Fonds social européen, l'inscription des détenus aux cours de promotion sociale est gratuite. Ils perçoivent, également, une rémunération de 70 centimes par période (de 50 minutes) de cours prévue au programme. Ils peuvent disposer de celle-ci mensuellement ou à la fin de l'année, même en cas d'échec. Cependant, dans ce dernier cas, ils ne perçoivent plus la rémunération lorsqu'ils représentent l'examen. C'est ce qu'explique Gilles :

« En fait, les périodes en promotion sociale, c'est considéré comme une heure de cours en dehors, 50 minutes, je pense. Ça, c'est une période. Donc, il y a des cours qui prennent 160 périodes, 120 périodes, 90 périodes, 40 périodes et, tout cumulé, on en a plus ou moins 900. Ce qui fait, au fond, 70 cents, une histoire de 500 euros, je crois. Voilà, ça, c'est les périodes. [...] Pour le module de promotion sociale, si tu veux demander pour être rémunéré chaque mois, de ce que tu fais, tu peux le faire. Tu peux avoir tes 30 euros ou 40 euros par mois, si tu as envie. Mais voilà, nous, on a fait le choix d'avoir tout à la fin. Mais que tu rates ou que tu réussisses, tu auras ton argent. » (Gilles, étudiant-détenu, Annexe 1.3., p. 46)

Notons qu'au Canada, à l'inverse et à quelques exceptions près, les détenus supportent entièrement le coût des études postsecondaires qu'ils souhaitent entreprendre.⁵³

⁵³ M.-O. DAMPHOUSSE, *op. cit.*, p. 13.

2.1.2. Facteurs environnementaux

Un certain nombre d'autres éléments constitutifs de l'offre peuvent être qualifiés d'environnementaux. Nous entendons par là tous ceux qui concernent les conditions carcérales de la vie des étudiants-détenus : type de cellule dans laquelle ils sont emprisonnés, organisation générale de l'établissement : horaires, modalités de sortie de la cellule, contraintes liées à la sécurité... Tous ces facteurs sont de nature à influencer la possibilité et la qualité du suivi des études entreprises.

Toutes les personnes interrogées estiment qu'il n'est guère possible à un détenu de mener à bien des études dans une cellule double. Mme Hayen en donne un exemple significatif :

« Voilà, j'avais une détenue qui faisait assistante de direction. Elle était avec une co-détenue qui était vraiment, mais lamentable. Elle devait étudier sur le WC, avec sa farde sur l'évier. Bon, voilà. Elle a arrêté. » (Anne-Françoise Hayen, enseignante APP, Annexe 2.3., p. 141)

Une étudiante-détenue, qui dispose d'une cellule individuelle, appréhende un changement de cette situation, qu'elle considère comme une chance :

« J'ai de la chance pour l'instant d'être seule en cellule. Parce que c'est vrai que côté femmes, on est souvent deux. Et donc là, ça va être plus compliqué. Si le jour, où on me met une deuxième personne, on dépend de l'autre, si elle a envie de se lever à peu importe l'heure ou de dormir plus tard, de la télé qu'elle a envie de regarder, si vous avez besoin du PC puisque c'est le même écran. Ça, ça va être plus compliqué, j'avoue. (Martine, étudiante-détenue, Annexe 1.1., p. 5)

Toutes également soulignent que le suivi d'études modifie profondément la perception de l'environnement par les étudiants : non seulement cela augmente leur mobilité, en leur permettant de sortir régulièrement de leur cellule, mais le fait de se trouver dans un local de classe leur fait un peu oublier, pour un temps, l'atmosphère carcérale. C'est d'ailleurs l'objectif visé par les accompagnantes. L'une d'elles déclare :

« Mais donc, mon but à moi, en tout cas, c'est de faire en sorte que, quand on est en classe, on n'est pas en prison. ». (Gwendoline Heidersheid, enseignante APP, Annexe 2.4., p. 164)

Une détenue va dans le même sens :

« Comme dirait la prof : « Voilà la fine équipe », parce qu'on a toujours la bonne humeur, peu importe ce qui s'est passé de la journée ; quand on arrive au cours, on nous met de côté et on passe un bon moment, c'est ce qu'on essaye de faire au maximum. » (Virginie, étudiante-détenue, Annexe 1.2., p. 28)

La chercheuse Fanny Salane (cf. p. 17), elle aussi, estime que les études constituent un « espace de liberté » permettant de s'« évader » de l'institution carcérale.⁵⁴

Plusieurs étudiants-détenus cependant mettent en évidence la difficulté qu'ils rencontrent dans leur activité intellectuelle, en raison notamment des désagréments provoqués par l'éclairage au néon et du bruit ambiant qui règne en prison, même la nuit. A la question : « Et la nuit, est-il possible d'étudier ? » les réponses divergent, selon qu'elles émanent de détenus ou de détenues.

Un détenu fait part de difficultés :

« Ben, ça devient de moins en moins possible. J'ai commencé mes études il y a deux, trois ans maintenant. Et c'était beaucoup plus calme avant. Maintenant, la population a changé. Enfin, moi, je suis vite perturbé. Il y a de la musique tout le temps. Il y a tout le temps du bruit. Donc, j'ai beaucoup de mal pour l'instant à me plonger dedans. » (Clément, étudiant-détenu, Annexe 1.5., p. 75)

Une détenue explique au contraire :

« Parce que pour moi, la journée, c'est compliqué. Il y a toujours des va-et-vient. Puis, même si on est en cellule, les agents, à tout moment, ils peuvent rentrer, nous interrompre, etc. Donc, j'essaie de faire ça le soir quand je sais qu'on ne me

⁵⁴ F. SALANE, *Être étudiant en prison...*, op. cit., p. 172.

dérangera plus. J'ai passé mes appels, qu'il n'y a pas un agent qui va venir me déranger ou quoi. Moi, je suis vraiment la tête à ça, parce que ça me demande beaucoup de concentration. » (Virginie, étudiante-détenue, Annexe 1.2., p. 22)

Observons toutefois que ces différences de discours ne sont sans doute pas liées au genre des détenus, mais plutôt au sort administratif réservé à la variable genre par le système pénitentiaire. L'environnement carcéral est en effet construit autour de cette variable : les hommes et les femmes résident dans des zones différentes, éloignées géographiquement, et la population d'hommes (300) est nettement supérieure à celle de femmes (12).

Unanimement, les détenus et les professionnels soulignent en outre combien l'environnement carcéral et ses contraintes sécuritaires imposent une adaptation continue, une flexibilité sans défaut et une inventivité quotidienne.

Notons que les étudiants-détenus bénéficient d'une certaine souplesse dans la fixation des dates d'examens et de remise des travaux, même si les modalités et les critères d'évaluation de ceux-ci sont strictement identiques à ceux qui sont d'application pour les étudiants « extérieurs ».

Un étudiant-détenu explique :

« En fait, elle [Mme Hayen] a les examens, les profs donnent leurs directives, genre ils ont autant de temps pour faire ci, faire là, et elle est intransigente là-dessus. S'ils disent que c'est sans calculatrice, elle vous permettra jamais d'avoir la calculatrice. Ça, pour ça, elle est... non. Ça, pour ça, autant pour des simples TP. Elle va peut-être vous aider un petit peu ou vous mettre sur la voie. Mais pour les examens, c'est vous seul contre le monde. Vous oubliez. Elle est arrivée la dernière fois, elle a pris la farde, elle t'a laissé un bic et ton crayon et ta gomme. Franchement, non. Là-dessus, elle est très sérieuse par rapport à ça. Elle va jamais... jamais... Elle peut vous apprécier comme elle veut. Elle considérera toujours que... C'est pas son devoir de les passer à votre place. Donc, ça, pour ça, non. Ça, pour ça, vous enchiez, quoi. » (Gilles, étudiant-détenu, Annexe 1.3., p. 47)

Cette souplesse dans l'accompagnement et l'organisation des épreuves est indispensable étant donné le contexte carcéral, notamment le fait que la plupart des détenus exercent un travail parallèlement à leurs études.

« Il y a aussi le problème du travail. Donc où il faut vraiment que nous, on s'arrange pour trouver un créneau pour voir l'élève en dehors des heures de travail. Mais alors, c'est nous qui devons nous adapter. Tandis que, oui, s'il y avait plus de personnel dans la prison, qu'on pouvait, par exemple, les retirer une demi-heure pour venir nous voir et faire le point, ce serait pas mal. Mais c'est compliqué, évidemment. » (Gwendoline Heiderscheid, enseignante APP, Annexe 2.4., p. 171)

Les dates d'examens et de remise des travaux doivent donc elles aussi être adaptées, comme l'expliquent deux étudiants :

« J'ai reçu mes deux années à venir, déjà les programmes avec qu'est-ce qu'on étudie au premier trimestre, au deuxième trimestre. Donc, ça, c'était déjà assez agréable. Et on voit qu'à la fin de tel trimestre ou de tel mois, il y aura un examen. On n'a pas la date tip-top, mais on sait plus ou moins avoir à 15 jours près. Mais ici, comme dirait Mme Hayen, ça ne vient pas à 15 jours. On peut très bien les faire après les vacances de Noël. Ça permet, pour ceux qui travaillent, les ateliers sont fermés. On peut étudier plus, il y aura moins d'activités pendant cette période-là. Et du coup, au début janvier. Voilà. C'est peut-être plus facile. C'est plus à la carte. Mais tout en restant dans un temps quand même correct. » (Martine, étudiante-détenue, Annexe 1.1., p. 9)

« Comparativement à l'extérieur, c'est clair qu'on a plus de difficultés, peut-être pour étudier, donc pour respecter des dates précises, des dates butoirs, parce qu'il faut que ça se mette en place. [...] Justement, ça, c'est l'avantage que j'ai, enfin, que nous avons dans le cursus comptabilité. C'est de travailler avec l'école de Marche et de travailler avec Mme Hayen donc, c'est très flexible. Donc, c'est en fonction de notre demande. Le cours se termine, on fixe une date rapide ou ultérieure et on s'adapte..» (Pierre, étudiant-détenu, Annexe 1.6., p. 86 et 91)

Toutes ces adaptations exigent que les accompagnantes fassent preuve d'une inépuisable patience. L'une d'elles témoigne :

« Dans l'ensemble, ça se passe bien, mais il faut qu'on sache, surtout ça, quand on commence, on ne s'attend pas à devoir tenir compte de tout ce qui est délai, tout ce qui est attente, etc. Donc oui. Principalement, oui c'est la patience. Quand on travaille en prison, il faut beaucoup, beaucoup de patience. Je pense qu'on peut faire le tour et on peut y arriver une fois qu'on s'est habitué. Mais il faut s'habituer. » (Gwendoline Heiderscheid, enseignante APP, Annexe 2.4., p. 163)

Une autre caractéristique de l'environnement carcéral réside dans le fait que les enseignants et les formateurs y rencontrent des conditions de travail assez difficiles étant donné que l'accès aux détenus dépend du bon vouloir du personnel pénitentiaire. Une des accompagnantes le signale :

« Vous avez un processus à suivre. Vous voulez voir des détenus, vous devez passer par la bibliothèque. Vous devez leur dire à quelle heure, qui, et on vous les amènera. Si vous respectez l'organisation, il n'y a pas de problème. Sauf des agents parfois qui font de l'excès de zèle, ils sont trois, quatre, et ils ne veulent pas vous appeler les détenus et on vous dit : « Vous retournez. » Voilà. Mais ça, c'est sur la rotonde que vous tombez. C'est sur les personnes que vous trouvez. On ne sait rien faire à ça. Ils peuvent être à deux et vous les appeler et être à dix et ne pas vous les appeler. C'est rare, mais ça peut arriver. Voilà. » (Anne-Françoise Hayen, enseignante APP, Annexe 2.3., p. 148)

Ces difficultés sont également évoquées dans un module pédagogique de l'ONG *Défense des Enfants International - Belgique* (DEI-Belgique), qui constate que « les enseignants et formateurs doivent travailler dans des conditions parfois difficiles et sont souvent dépendants du personnel pénitentiaire pour l'accès aux infrastructures, l'ouverture des locaux... »⁵⁵

⁵⁵ Défense des Enfants International - Belgique (DEI - Belgique), *op. cit.*, p. 4 et 5.

Nos interlocuteurs mentionnent également les difficultés engendrées dans leur environnement par un transfèrement, toujours possible. C'est le cas d'une étudiante-détenue qui a connu cette fâcheuse expérience au début de son cursus :

« Parce que d'ici j'ai été transférée à Lantin pendant sept semaines pour une surpopulation, mais j'ai pas pu commencer mes études au mois de septembre, parce que Lantin ne l'avait pas. Alors, tout gentil, le SAD que j'ai rencontré s'est mis en rapport avec Mme Hayen ici, qui aurait pu envoyer, me réimprimer, mais bon, entretemps, je suis revenue. » (Martine, étudiante-détenue, Annexe 1.1., p. 3)

Les professionnels insistent encore sur les complications qu'entraînent, dans leur accompagnement, les grèves et « mouvements d'humeur »⁵⁶ du personnel pénitentiaire.

Ainsi, Madame Cedrone confie :

« Ce qui peut être démotivant, c'est quand on sait que les choses sont mises en place et que finalement, ce n'est pas possible parce qu'il y a une grève, il y a un mouvement d'humeur, il n'y a pas assez de personnel ou qu'on est face à du je-m'en-foutisme. Oui, ça, ça les impacte, ça les impacte. [...] Ce qui me démotive, c'est le fait de me faire saboter voilà. [...] C'est-à-dire de veiller à mettre des choses en place et puis, voilà, des boycotts de la part d'agents. » (Sandra Cedrone, directrice, Annexe 2.1., p. 106 et 109)

⁵⁶ Il s'agit d'un arrêt de travail de courte durée, déclenché sans préavis par les travailleurs pour manifester leur mécontentement vis-à-vis de telle décision ou de telle situation.

2.1.3. Facteurs communicationnels

D'autres aspects de l'*offre* proposée aux étudiants-détenus sont de nature nettement communicationnelle. Il s'agit de l'ensemble des modes et moyens d'échange d'information et d'interaction susceptibles de favoriser le suivi d'un cursus d'études supérieures. Ils comprennent notamment les outils tels que l'accès à Internet, les plateformes de cours et d'apprentissage en ligne, les relations entre les étudiants-détenus et tous ceux avec lesquels ils entrent en contact : collègues détenus, agents pénitentiaires, direction, accompagnantes, référent formations, professeurs et étudiants extérieurs, famille, proches...

Tant les professionnels que les étudiants-détenus déplorent d'abord un manque d'information sur les possibilités de formations disponibles durant l'incarcération. L'élaboration d'un plan de détention, prévue au § 3 de l'article 9 de la *loi de principes* de 2005 (ou *loi Dupont*)⁵⁷, en principe obligatoire à l'arrivée de tout nouveau détenu, reste, le plus souvent, lettre morte. En effet, selon Mélanie Bertrand et Séverine Clinaz, l'application d'un tel plan est inconciliable avec le contexte carcéral car ce dernier ne permet pas de possibilités d'actions concrètes : « pas de formations continues, peu de formations professionnelles, [trop peu] d'autres activités préparant ces formations, etc. »⁵⁸

De plus, les professionnels regrettent que les responsables de la prison et les agents pénitentiaires ne les informent, ni ne les consultent suffisamment à propos du suivi d'études par certains détenus ou des aléas de leur vie en détention (notamment de leurs absences). Ainsi Madame Hayen :

« Ça, c'est le problème pour la prison, pour moi. Parce que la DGD⁵⁹, c'est une personne de qui on n'a jamais de nouvelles et qu'on ne nous demande jamais rien.

On pourrait nous demander : « Tiens, on est dans un dossier de permission de

⁵⁷ Loi de principes du 12 janvier 2005 précitée, art. 9, §3.

⁵⁸ M. BERTRAND et S. CLINAZ, *op. cit.*, p. 28.

⁵⁹ Direction de la gestion de la détention.

sortie, qu'est-ce que vous en pensez ? » Ben oui, il serait grand temps, parce que pour telle et telle raison, on ne nous demande jamais notre avis. [...] Il n'y a personne qui nous demande. Personne. Le SPS, on les croise bien une fois ou l'autre, mais on n'a jamais, quand il y a un dossier important, une entrevue en disant : « Tiens, est-ce que pour leur formation... ». Pourtant, ils sont au courant, les directeurs des formations ; pourtant, ils devraient être au courant. Pourquoi est-ce qu'on ne nous rencontre pas, nous, premières personnes sur le terrain, à pouvoir dire : « Ben écoutez, oui, ça serait important, je ne sais pas, moi, pendant un mois, laissez un jour de permission de sortie et laissez les aller au cours une fois par semaine. Et on voit comment ils interagissent, quoi. » ? Là, alors, on n'est pas appelées, quoi. C'est dommage, hein. » (Anne-Françoise Hayen, enseignante APP, Annexe 2.3., p. 142)

Un facteur évoqué unanimement concerne la totale dépendance des étudiants-détenus vis-à-vis des professionnels qui les accompagnent. Toute communication avec l'institution d'enseignement dans laquelle ils sont inscrits passe obligatoirement par ces derniers. Cette exigence a pour conséquence, outre de possibles biais, une inévitable lenteur, déjà mentionnée plus haut dans tous les échanges d'information. Elle exclut également toute relation directe avec les enseignants puisque les détenus ne disposent ni d'une adresse mail, ni d'un accès à une plateforme de cours. Pierre déplore à ce propos un éventuel biais de communication, faussant ainsi la pertinence de la réponse qu'il pourrait recevoir :

« [...] Mme Hayen [...] va relayer l'information auprès du professeur. Et là, ça dépendra de l'ouverture d'esprit du professeur, de la compréhension de Mme Hayen de la question. Le biais de communication est très compliqué parce qu'il faut qu'on puisse oraliser ce qu'on rencontre comme problème. Que la personne qui soit en face de vous comprenne la problématique qui est la vôtre pour pouvoir la retransmettre. S'il y a seulement un biais faussé dans la communication, l'information qui vous revient n'est pas celle à laquelle vous vous attendiez. Donc, c'est extrêmement difficile. Et donc, effectivement, il faut faire appel à des connaissances à l'extérieur qui peuvent aller se renseigner sur Internet. Si vous

sortez en PS des livres, des bouquins, des informations et autres. C'est assez compliqué. » (Pierre, étudiant-détenu, Annexe 1.6., p. 89 et 90)

Un autre facteur, mis en évidence par les détenus et les professionnels qui les accompagnent, est le manque de communication entre ces derniers et les institutions d'enseignement partenaires. Tous déplorent le manque de connaissance que celles-ci et ses enseignants ont du monde carcéral, de son organisation et de ses contraintes sécuritaires. Tous regrettent que les informations concernant l'organisation des cours et des examens, ainsi que l'évaluation et le feed-back des épreuves présentées, parviennent aux étudiants-détenus de manière irrégulière et parfois fort tardive.

Enfin, le soutien des familles est reconnu par toutes les personnes interrogées comme un facteur important de (re)motivation pour tous les étudiants. Le manque ou le peu d'intérêt dont leur famille témoigne constitue, au contraire, pour certains d'entre eux une difficulté supplémentaire et une source importante de découragement.

« En fait, quand ça va bien avec les familles, c'est toujours positif. Maintenant, quand, M.C., lui, mais vous ne l'avez pas vu puisque c'est un CESS, ben ça ne va pas du tout avec sa famille, puisqu'ils n'acceptent pas le fait qu'il va sortir parce qu'ils n'ont pas encore accepté les faits qu'il a faits. Et donc, voilà, c'est très problématique pour lui déjà dans sa tête de savoir qu'il est rejeté maintenant par sa famille parce qu'il va sortir. Et donc, il s'appuie un peu sur ses études. Mais. Voilà. [...] Ça pourrait être très négatif aussi. » (Anne-Françoise Hayen, enseignante APP, Annexe 2.3., p. 156)

Par contre, l'amélioration des relations avec les proches et la possibilité d'entretenir avec eux des conversations sur des sujets autres que ceux liés à leur seule incarcération est reconnue par tous comme particulièrement bénéfique.

« Ben, avec mes proches, [...] oui, on a d'autres choses à discuter puisque maintenant, ben, on parle peut-être des cours et tout ça. Par exemple, ma mère était en comptabilité, donc elle connaît, on peut en parler. Mais, enfin, je vais dire,

eux ne se rendent pas compte du temps. Je pense que, pour les gens à l'extérieur, on est en cellule et on ne bouge pas. Donc, ils n'ont pas la vision de ce qui se passe. Et puis, je ne parle pas trop non plus de ce qui se passe dans la prison. En début de détention, je me suis rendu compte que, ben, c'était mauvais pour les relations de raconter ce qu'on pouvait vivre ici ou comment ça se passait. » (Jérémy, étudiant-détenu, Annexe 1.4., p. 67)

Les études permettent, entre autres, à ceux qui ont des enfants en âge scolaire, d'aborder ce sujet avec eux.

« Et quand ma fille, elle me parle de ses cours à l'école, et qu'elle me dit : « Papa, j'ai eu qu'un 7 sur 10 », je dis : « Comment ça se fait ? » Je dis : « Pourtant, papa, il y arrive bien. » « Ben, comment ça ? », « Ben, oui, les fractions, machin. » « Ben, papa, maintenant, je vois à une inconnue » (à 10 ans, ils voyaient déjà à une inconnue). Je dis : « Ben oui, donc, tu as recommencé à étudier les formules, les produits remarquables, ainsi de suite. » « Ben, comment tu sais ça ?, qu'elle me dit, tu as téléphoné à l'école ? » « Ah, je dis, ben oui, je passe toutes les semaines, je téléphone à ta... » Donc, du coup, ça permet de leur... Voilà. De un, ça donne un centre de discussion. De deux, quand vous leur dites quelque chose, ils vous prennent moins pour un con. Parce qu'alors, du coup, vous obtenez une plus grande... Pas une plus grande estime, mais je ne sais pas comment expliquer ça. » (Gilles, étudiant-détenu, Annexe 1.3., p. 56)

L'Institut canadien de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA), dans son deuxième webinaire intitulé « Voir les détenues et les détenus d'abord comme des personnes : l'approche éducative », souligne également le bénéfice des études dans les relations avec les autres, notamment les enfants.⁶⁰

⁶⁰ Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA), *op. cit.*, p. 2.

2.1.4. Facteurs culturels

Aux différents aspects de l'offre évoqués ci-dessus, il importe d'ajouter ceux qui relèvent d'une dimension que l'on pourrait qualifier de *culturelle*. Ils incluent les attitudes, les valeurs et les normes des professionnels, ainsi que la manière dont celles-ci sont perçues par eux-mêmes, par les étudiants-détenus, par les personnes avec lesquelles ils entrent en contact et par la société en général.

Les professionnels qui accompagnent les étudiants-détenus, de manière régulière et individualisée, constituent le moteur essentiel de l'offre qui leur est proposée. Sans eux, il paraît évident que l'activité d'étude des détenus ralentirait rapidement et risquerait même, à bref délai, de s'arrêter complètement. Ces professionnels sont en effet, grâce à leur présence régulière, leur compétence, leur polyvalence, leur dévouement et leur profonde empathie, une source inépuisable d'engagement et de (re)motivation pour les étudiants-détenus : ces derniers en témoignent unanimement et sans réserve ; ils expriment à leur égard la plus vive et profonde reconnaissance.

« On a vraiment une prof ici qui est dévouée, avec M. Bouillon pour instaurer les études dans la détention. Donc là, on est un groupe de... on est dix, plus ou moins, mais on est là les quatre à cinq fois semaine quand elle est... Chaque fois que la prof, elle dit : « Je viens », on est présents. Si on a quelque chose sur le côté, on annule pour être là au cours parce qu'on est motivés, parce qu'elle nous motive, elle est motivée elle-même. » (Virginie, étudiante-détenue, Annexe 1.2., p. 24)

Cette attitude volontariste et positive est largement partagée par le chef d'établissement et par la direction en charge des formations, constamment à l'écoute des besoins des étudiants et des professionnels qui les accompagnent.

Tous les témoignages font état, en outre, du soutien assuré par certains membres du personnel pénitentiaire, qui manifestent leur intérêt et leurs encouragements pour les efforts accomplis par les étudiants. Cependant, toutes les personnes rencontrées s'accordent également à reconnaître que d'autres agents ont une attitude nettement

moins favorable et ne ménagent pas, à l'égard des étudiants, leurs moqueries voire leur hostilité, inspirées par ce que plusieurs qualifient de jalousie pure et simple et de crainte d'être placés en situation d'infériorité.

« Mais il y a de la jalousie. Il ne faut pas aller plus loin. Il y a beaucoup d'agents qui sont jaloux. Voilà. [...] Je pense qu'il y a beaucoup d'agents qui n'ont pas un bachelier. [...] Ils envient ce qu'on apporte aux détenus. » (Anne-Françoise Hayen, enseignante APP, Annexe 2.3., p. 141)

La direction critique clairement cette attitude et insiste sur l'importance de ne pas hiérarchiser les postures mais bien de se situer dans un rapport humain malgré les différences de statut.

« Alors eux les perçoivent comme jaloux. [...] Pour moi, c'est qu'ils se sentent en danger, en situation d'infériorité. Alors moi, c'est vrai que, dans le relationnel, je ne suis pas confrontée à ça et donc peut-être qu'eux perçoivent plus de la jalousie et c'est peut-être plus ça qui est le moteur de la réaction et pas le sentiment d'infériorité. Enfin, voilà, ça je ne sais pas. Moi, ça, c'est ma lecture de l'extérieur. Parce que, moi, j'ai l'impression que pour certains agents, il faut être au-dessus du détenu. Il faut être au-dessus. On est le professionnel, c'est notre bénéficiaire. C'est tout. » (Sandra Cedrone, directrice, Annexe 2.1., p. 112)

Fanny Salane considère, elle aussi, que cette attitude trouve sans doute son explication dans la crainte de certains agents d'être « dépassés » par les détenus ou que les études ne leur donnent « des “armes” pour critiquer le système et lutter contre le pouvoir de l'institution pénitentiaire ».⁶¹

Les propos recueillis révèlent également que cette attitude hostile est partagée par certains enseignants des écoles partenaires, qui en viennent parfois à refuser, purement et simplement, de communiquer leur syllabus aux détenus, voire d'assurer quelque évaluation que ce soit de leurs connaissances...

⁶¹ F. SALANE, *Être étudiant en prison...*, op. cit., p. 43 et 199.

« Un très mauvais souvenir, c'est quand la prof elle a dit qu'elle avait peur de nous et qu'elle ne voulait pas participer au cours, alors que c'est une des profs principales. Donc ça a été vraiment la grosse panique. Je pense que ça, ça a été le pire. Oser dire qu'elle a peur de nous alors qu'on n'a aucun contact physique même pas un visio ça, ça a été vraiment le pire. [...] Elle a dit : « Moi quand il y a des interros, je leur mets 60%, c'est bon au revoir, merci, c'est classé. » Maintenant on a appris par après qu'en fait elle a tapé notre nom sur Internet. Ça ne se fait pas... » (Virginie, étudiante-détenue, Annexe 1.2., p. 29)

A ce sujet, force est de constater que, même si un léger progrès semble se manifester aujourd'hui, peu de professeurs extérieurs acceptent de rencontrer les étudiants-détenus dans les locaux de la prison.

On observe d'ailleurs que ces derniers ont souvent intériorisé cette image négative d'eux-mêmes et se considèrent généralement comme des « rebuts de la société ».

Un rapport de l'association *Concertation des associations actives en prison* (CAAP) confirme ce « poids symbolique de la justice », qui pèse sur les détenus « et dégrade fortement l'estime de soi ».⁶²

C'est précisément pour tenter de modifier cette image destructrice que se concentrent les efforts des professionnels chargés de leur accompagnement.

2.2. La demande

Aux facteurs constitutifs de l'*offre* du marché des études supérieures organisé dans la prison de Marche peuvent correspondre des aspects constitutifs de la *demande*. Ceux-ci se rapportent à l'éthos du détenu, c'est-à-dire ses habitudes et ses manières d'être.⁶³ Nous distinguerons les facteurs de nature sociale de ceux qui peuvent être qualifiés de statutaires.

⁶² M. BERTRAND et S. CLINAZ, *op. cit.*, p. 23.

⁶³ X, « Conflits de l'*ethos* : entre représentation sociale et pratiques du pouvoir (I) », *Revue historique*, vol. 705, n°1, 2023, p. 91 à 92.

2.2.1. Facteurs sociaux

Un certain nombre d'éléments biographiques, en lien avec la trajectoire pré-carcérale des étudiants-détenus, permettent de mieux appréhender leur *demande* et de tenter de préciser le(s) sens de leur décision de reprendre des études, ainsi que celui du choix de leur cursus.

C'est de ce point de vue que les propos des étudiants-détenus, qui généralement convergent, apparaissent les plus différents. Certains déclarent s'être inscrits dans des études supérieures pour échapper au milieu de travail qu'ils connaissaient avant leur détention, dans le but d'exercer, après leur libération, une profession plus compatible avec une vie de famille digne de ce nom.

« Ben, moi, c'est mon changement de vie. Donc, c'est-à-dire que... [...] Quand je vais sortir, [...] je veux privilégier plus un cocon familial. [...] Le secrétariat, même si on reste jusque 7 h du soir, on sait quand même avoir une vie de famille, l'Horeca c'est différent. Donc, je cherche quelque chose où je vais pouvoir plus m'épanouir dans ma vie de famille, maintenant. Parce que j'ai donné assez, quoi. Voilà, donc, c'est ça, ma motivation. Le fait d'avoir un huit-quatre, ou quelque chose, voilà, de plus vivable, entre guillemets. » (Gilles, étudiant-détenu, Annexe 1.3., p. 36)

D'autres expliquent que cette reprise d'études constitue pour ces personnes, qui n'ont, le plus souvent, pas connu une scolarité couronnée de succès, un défi qu'elles souhaitent relever, pour elles-mêmes et pour leurs proches. D'autres encore, notamment ceux qui sont détenus dans le même établissement que leur conjoint, trouvent dans cette activité intellectuelle un moyen de rester en contact l'un avec l'autre.

« Forcément, voir mon mari, on ne va pas s'en cacher, oui, ça me fait plaisir parce que même s'il m'aide pas, je suis quand même auprès de lui et nous, on avait une vie à 100... On était tout le temps ensemble, que ce soit au travail, le soir en réunion ou chez nous. Donc, pour nous, se retrouver en prison, il y a encore la distance en plus. » (Martine, étudiante-détenue, Annexe 1.1., p. 16)

Une autre motivation, par exemple exprimée par le couple présent à Marche, est la perspective de pouvoir récupérer la garde des enfants.

« Et ça ouvre plein de portes par rapport au SAJ⁶⁴. Quand on a des enfants, parce que c'est con, mais, quand on a des enfants dehors, moi, le type du SAJ, je lui ai dit que je fais des études : « Ah, vous faites des études. » Avec ma femme, je lui ai dit [...] : « Ben oui, en secrétariat, tout ça. » « Donc vous ne prévoyez plus de faire l'Horeca ? » « Ben non. » « Ah, ça, c'est bien, au moins, vous pourriez... » Donc, en fait, eux, dans leur tête, ils se sont dit, ah, il sera présent pour ses enfants. Donc, j'aurai plus facile à les récupérer. C'est con. Mais ça a une influence phénoménale sur la détention. Moi, il m'a donné cette bonne nouvelle-là, ben, j'ai dit, ben, ouais, donc, ah, c'est cool, donc, ça me motive aussi à vouloir continuer, parce que refaisant l'Horeca en faisant 250 heures ou 270 heures par mois, récupérer mes enfants, ça va être compliqué. » (Gilles, étudiant-détenu, Annexe 1.3., p. 53)

Une dernière enfin, déjà diplômée, indique rechercher dans les études qu'elle entreprend une simple manière de se distraire et de préparer les voyages qu'elle souhaite accomplir à sa sortie.

Un dernier aspect de type social mis en évidence par plusieurs détenus est leur volonté de préparer l'indemnisation des parties civiles.

« Ma motivation principale, en fait, c'était... Je réfléchissais à mon plan de réinsertion. À la base, j'étais parti sur une formation à l'extérieur et je me suis dit, ben voilà, au niveau de tout ce qui concerne les parties civiles, je me retrouve quand même avec des dettes assez conséquentes. Et je me dis que si à un moment donné, je veux rémunérer correctement mes parties civiles, ben qu'est-ce qui peut améliorer ça ? Et je me suis dit qu'en faisant des études et en ayant un travail qui permet de gagner mieux sa vie, je pouvais mieux rémunérer mes parties civiles. Donc ça, ça a été quand même ma motivation de départ. » (Jérémy, étudiant-détenu, Annexe 1.4., p. 63)

⁶⁴ Service de l'aide à la jeunesse.

2.2.2. Facteurs statutaires

Les autres facteurs constitutifs de la *demande* d'inscription de détenus dans un programme d'études supérieures peuvent être qualifiés de statutaires. Nous entendons par là ceux qui sont relatifs à la position actuelle de ces étudiants en tant que détenus.

Un premier facteur, partagé par tous nos interlocuteurs, y compris les professionnels, est la volonté des étudiants-détenus de mettre à profit leur détention pour rebondir, de transformer en opportunité la sanction qui leur a été infligée, de faire en sorte que leur incarcération constitue une rupture propice à une remise en question de leur vie antérieure et à un nouveau départ.

Un autre facteur, plus stratégique et pragmatique, qui apparaît parfois seulement de manière implicite ou détournée dans les propos des personnes interrogées, est l'argument favorable que devrait représenter selon eux devant le Tribunal d'application des peines la reprise d'études, doublée d'une volonté de réinsertion professionnelle, voire d'indemnisation des victimes. Comme indiqué plus haut, la récupération de la garde des enfants fait partie des objectifs que certains poursuivent en reprenant des études.

Un dernier aspect statutaire, plus négatif, est la conscience, dont font part certains étudiants-détenus, des limites que leur casier judiciaire impose à leur choix d'études et de profession.

« Maintenant, on sait qu'en tant que détenue, il y a des cours qu'on n'a pas accès. Moi, j'adore le médical, je voulais m'orienter là-dedans. Je ne peux pas. Avec le casier judiciaire, je peux le faire ici, mais ça ne sera pas utile à l'extérieur parce qu'avec mon casier judiciaire, je ne peux pas. » (Virginie, étudiante-détenue, Annexe 1.2., p. 24)

2.3. Les points névralgiques du *marché*

Au terme de l'analyse des entretiens que nous ont accordés les principaux agents du « marché » des études supérieures mis en œuvre à la prison de Marche, il nous paraît utile, d'en souligner certaines imperfections déjà mentionnées et d'en dégager d'autres particulièrement « névralgiques ».

La principale nous paraît être sa grande fragilité. De l'aveu quasi unanime de ses acteurs (seule la direction ne l'évoque pas), ce dispositif repose en effet, non sur une structure inscrite, de manière organique, dans l'institution pénitentiaire, mais sur l'extrême bonne volonté de trois ou quatre pionniers, extérieurs à celle-ci. C'est ce qu'avoue d'ailleurs clairement l'une des deux accompagnantes :

« Un facteur, maintenant, qui pourrait démotiver, c'est le manque de mise en place, justement, au niveau administratif et qui nous bloque. Maintenant, je pense qu'à un moment donné, le fonctionnement pèse un peu aussi. À un moment donné, moi, j'ai dit l'autre jour, j'ai fait le tour. Et puis, on m'a dit, mais non, on ne peut pas vivre sans toi. Ben, je dis, oui, je suis d'accord, mais un collègue m'a dit, non, non, même si tu donnes ton numéro de téléphone, on ne peut pas vivre sans toi. J'ai dit, d'accord, mais à un moment donné, voilà, j'y arriverai quand même, je pense, à capituler un jour ou l'autre. Voilà. Je vais encore continuer un an. Bon, l'âge avançant aussi, j'ai un temps plein et demi. Mes moments creux, c'est mon petit-fils, presque tous les jours. Donc, à un moment donné, cours du soir, trois soirées par semaine, voilà. Je pense qu'il faudra, à un moment donné, un petit peu, voilà, lever le pied. » (Anne-Françoise Hayen, enseignante APP, Annexe 2.3., p. 153 et 154)

Une seconde imperfection est sans doute l'absence de communication directe des étudiants-détenus avec l'institut de formation dans lequel ils sont inscrits et avec les titulaires des cours qu'ils sont censés « suivre ».

Les étudiants dépendent donc fortement des trois professionnels qui les accompagnent. Clément, qui suit une formation en infographie, est le plus tributaire de la présence d'une accompagnante. En effet, la plupart des travaux prévus au programme de ses cours doivent être réalisés sur un PC équipé de programmes spécifiques, qui ne lui sont accessibles que lorsque cette personne est présente.

« Maintenant, ici, en infographie, c'est un peu plus différent parce que j'ai des cours sur PC. Donc, la prof a un PC qu'elle a été programmer à l'école de Seraing et elle a l'autorisation de rentrer ici avec en prison. Mais je ne peux travailler que quand elle vient à la prison. Donc, je ne peux pas l'avoir en cellule. Donc là, je dépends beaucoup de la prof, c'est ça que j'ai beaucoup de retard parce que je ne la vois que trois heures par semaine. [...] Elle vient plusieurs fois, mais vu que je travaille, je ne sais la voir que le samedi d'habitude. [...] Les 90% de ma formation, c'est sur PC, donc là, je suis, oui, bloqué. » (Clément, étudiant-détenu, Annexe 1.5., p. 73)

Le constat de Fanny Salane, qui estime que la poursuite d'études supérieures ne peut être assurée que grâce au concours de personnes extérieures, est donc également observé à Marche.⁶⁵

Cette absence de communication directe se manifeste également par l'absence d'accès à Internet, évoqué plus haut (p. 40 et 47). Pratiquement, à de très rares exceptions, la seule relation véritablement pédagogique qu'ils connaissent est celle que leurs accompagnants entretiennent avec eux.

Ce manque d'accès aux nouvelles technologies de manière générale a été également mis en évidence par Louis-Samuel Perron dans son étude consacrée à l'université comme moyen de réinsertion sociale⁶⁶. Il estime que ce manque d'accès réduit grandement les services disponibles ainsi que les contacts possibles avec les professeurs par rapport à un étudiant « régulier ».

⁶⁵ F. SALANE, *Être étudiant en prison...*, op. cit., p. 45.

⁶⁶ L.-S. PERRON, op. cit.

L'obligation de travailler en autonomie, conséquence directe de ce manque de communication immédiate avec les enseignants, peut être considérée comme un point sensible supplémentaire. Les étudiants-détenus ne peuvent, en effet, pas suivre les cours à distance mais les reçoivent uniquement en format papier sans explications spécifiques. En cas de question ou d'incompréhension, ils ne peuvent que s'adresser aux enseignantes APP, qui s'efforceront d'y répondre ou les transmettront au professeur concerné.

Une étudiante-détenue explique ne pas vouloir déranger les enseignantes APP avec d'éventuelles questions car elle constate que celles-ci ont déjà beaucoup de travail :

« Donc j'ai reçu en une fois un gros bloc. Et on se débrouille, bon, si t'as des questions, je peux toujours les demander à Mme Hayen, qui peut les demander au prof là-bas, mais c'est sûr que j'ai pas trop envie de l'embêter et qu'on va essayer de trouver par soi-même, parce que la pauvre, elle a déjà assez... » (Virginie, étudiante-détenue, Annexe 1.2., p. 5)

Un étudiant-détenu conclut l'entretien avec cette même réflexion :

« Il y a beaucoup de personnes qui sont constamment dans la demande. [...] De manière individuelle, ça fonctionne. Mais si globalement, dans le même entonnoir, vous mettez toutes les demandes, à un certain moment, l'entonnoir, il ne peut pas évacuer toutes les demandes et il craque. Donc, moi, j'essaie de ménager la monture. Quand je n'arrive réellement pas à le faire par moi-même alors, soit je me dis, ok, tant pis, c'est que ce n'était pas le moment ou alors, je passe par elle. Mais j'essaie d'éviter pour ne pas surcharger la masse de travail qui est la sienne. [...] Donc, je ne peux pas être énergivore par rapport à cela. Tout simplement. » (Pierre, étudiant-détenu, Annexe 1.6., p. 101)

Le défaut de communication énoncé ci-dessus est également constaté au niveau institutionnel : entre le monde carcéral et le monde académique, très peu d'informations sont échangées : ce dernier ignore – ou ne cherche pas à connaître – les conditions dans lesquelles les étudiants-détenus mènent leurs études. Pire, certains enseignants refusent purement et simplement d'établir avec ceux qui ont été « bannis de la société » la moindre

relation, fût-ce de manière médiate. Ce refus entraîne un fort sentiment de rejet pour les détenus, qui le vivent comme une seconde peine, injustifiée. C'est par exemple le cas de Gilles qui s'indigne :

« On nous considère pas comme des êtres humains. Parce qu'elle avait peur que... Du coup, comme elle avait nos noms, elle a été taper sur Internet, elle s'est dit ; « Voilà, monsieur, il est rentré pour meurtre et ben voilà, j'ai pas envie de me faire égorger alors du coup, je lui mets 60%. » Voilà, c'est comme ça que ça nous a été rapporté. Donc... Voilà. Moi, on a tous droit à faire une erreur dans sa vie... Enfin, voilà, tout dépend après comment on prend les choses. Il y en a de ceux qui diront jamais que c'est de leur faute. Moi, je dis que c'était de ma faute. Mais à partir du moment où tu sais que c'est de ta faute, t'as envie de rattraper les choses et t'as pas envie qu'on te le rappelle tout le temps, quoi. Donc, nous, on voulait passer à autre chose et bouf, ça nous revient dans la tronche, quoi. » (Gilles, étudiant-détenu, Annexe 1.3., p. 40)

Une autre difficulté, déjà évoquée dans les facteurs culturels, est l'attitude négative de certains agents face aux étudiants-détenus. L'un de ces derniers distingue deux types d'agents :

« Avec les agents, ça dépend aussi lesquels, parce qu'il y a des agents qui sont, entre guillemets, pro-détenus, et d'autres pour qui on devrait être enfermés tout le temps en cellule, et quand il y en a qui font des études, ça les fait chier, et on voit bien que quand on nous appelle pour aller aux APP ou quoi, il y en a qui... Voilà. Ils sont... Ils pourraient ne pas le faire, ils le feraient, quoi. Donc c'est vraiment... C'est au cas par cas. » (Clément, étudiant-détenu, Annexe 1.5., p. 79)

Les agents que Clément nomme « pro-détenus » sont sans doute ceux que la sociologue Corinne Rostaing qualifie de *missionnaires* « valorisant la dimension morale et sociale de leur métier, et qui regrettent que la prison ne dispose que de peu de moyens pour remplir

sa mission de réinsertion »⁶⁷. Elle distingue ceux-ci des agents dits *statutaires* qui investissent prioritairement la mission sécuritaire face aux détenus, considérés comme potentiellement dangereux.

Une autre imperfection encore de ce marché – exprimée, elle, par la seule direction – consiste dans le risque que les efforts accomplis par les étudiants-détenus n’aboutissent, en raison des inévitables difficultés de réinsertion qu’ils rencontreront à leur sortie, à une profonde désillusion.

« Je pense, maintenant je ne suis pas sûre qu'ils soient toujours au clair avec la réalité extérieure. Je pense que le fait de s'inscrire dans un parcours et d'obtenir, pour certains, un diplôme, ils se disent, voilà dehors ça va être facile etc. Maintenant, je pense qu'à l'extérieur ça reste très très compliqué de se défaire de cette étiquette de détenu, qu'on soit diplômé ou pas. Voilà. Donc, je crains que la désillusion soit encore plus importante. (Sandra Cedrone, direction, Annexe 2.1., p. 115)

Cette crainte semble toutefois intégrée par certains, notamment une détenue en particulier, qui, face aux refus catégoriques d’une professeure d’assurer la transmission des cours en prison (cf. plus haut, p. 53), anticipe déjà, lors de notre entretien, la difficulté qu’elle rencontrera, en raison de son casier judiciaire, à trouver un travail à la sortie.

« Je l'ai pris comme un échec et ça m'a ramené à la réalité en disant dehors ça va être souvent comme ça. Je vais être recalée parce que j'ai mon casier judiciaire. Donc ça a été très dur. » (Virginie, étudiante-détenue, Annexe 1.2., p. 29)

⁶⁷ L. MATHIEU, « C. ROSTAING, La relation carcérale. Identités et rapports sociaux dans les prisons pour femmes », *Revue française de sociologie*, vol. 39, n°4, 1998, p. 802.

3. L'impact des études sur l'expérience carcérale

Même si certains impacts ont déjà été mentionnés dans l'analyse qui précède, nous voudrions répondre de manière plus explicite à la seconde question qui est au cœur de notre recherche : *comment les détenus de la prison de Marche-en-Famenne (et les professionnels qui les accompagnent) se représentent-ils l'impact de leur reprise d'études sur leur expérience carcérale ?*

3.1. Impacts négatifs

Au fil des entretiens, tous nos interlocuteurs évoquent d'abord une double conséquence négative : financière et temporelle. Le temps consacré aux études diminue d'autant celui que les détenus peuvent consacrer au travail, leur principale source de revenu. La modeste gratification qui leur est accordée pour les heures de cours suivies ne parvient que difficilement à compenser la perte financière qu'ils subissent. En effet, si, en travaillant à temps plein, ils peuvent percevoir 400 à 500 euros par mois, les gratifications liées à leurs études ne leur rapportent guère plus que la même somme... en un an.

« Parce que voilà, si on a la chance d'avoir un emploi, qui sont très limités ici en prison, on gagne des 400, 500 euros. Si tu gagnes 120 euros, à part te serrer la ceinture et te dire, je ne vais pas prendre un bon shampoing, je vais me laver une fois au savon, parce que je vais économiser de l'argent, 10 euros chaque mois, ce n'est pas possible, tu ne saurais pas. Parce qu'il faut un minimum. Ici, tu payes déjà 20 euros ta TV sur 120, voilà. » (Gilles, étudiant-détenu, Annexe 1.3., p. 45)

Cette perte incite d'ailleurs la plupart des étudiants-détenus à conjuguer les deux activités, au risque d'une réelle surcharge.

« Pour le moment, c'est très difficile. Pour la simple et bonne raison que je travaille à l'atelier. Je viens régulièrement parce que je suis en train de préparer mes CP, donc les congés. Et donc, c'est très chronophage. (Pierre, étudiant-détenu, Annexe 1.6., p. 90)

Fanny Salane met, elle aussi, en exergue, la difficile conciliation entre les deux occupations, le temps consacré au travail empiétant souvent sur celui accordé aux études.⁶⁸

Cette surcharge entraîne, pour certains, de la fatigue, jugée comme seul point négatif des études :

« Oui, je n'ai plus de temps à moi, je ne suis jamais là. Je suis tout le temps en vadrouille à droite, à gauche. Donc, ça limite mon temps d'études. [...] C'est fatigant. Et aujourd'hui, avec l'âge, je me rends compte qu'effectivement, je n'ai plus 20 ans. » (Pierre, étudiant-détenu, Annexe 1.6., p. 94)

« Je dirais bien la fatigue parce que ça nous prend beaucoup d'énergie. C'est beaucoup d'énergie. Il faut se concentrer et ça pompe. Il n'y a rien à faire. » (Virginie, étudiante-détenue, Annexe 1.2., p. 26)

Une autre conséquence négative, éventuelle, déjà évoquée plus haut, est qu'en cas d'échec ou d'abandon de leur projet, les détenus soient confrontés à leurs limites et éprouvent un douloureux sentiment d'incapacité, renforçant le souvenir d'échecs scolaires et personnels antérieurs, et augmentant le sentiment, déjà tellement présent en eux, de n'être décidément « bons à rien ». Notons que cette éventualité n'est formulée que par les professionnels. Aucun détenu n'y fait allusion ; cela s'explique sans doute par le fait que ceux qui ont accepté de nous rencontrer (cf. p. 25) sont précisément ceux qui vivent cette expérience de manière positive.

⁶⁸ F. SALANE, *Être étudiant en prison...*, op. cit., p. 90, 144 et 145.

3.2. Impacts positifs

Ces deux répercussions négatives sont largement compensées par une importante série d'effets positifs, longuement dépeints par tous nos interlocuteurs.

Tout d'abord, au contraire de l'éventualité évoquée ci-dessus, la reprise d'études apporte à ceux qui les mènent à bien une valorisation personnelle certaine, qui n'est pas sans conséquence sur leur vécu carcéral : plus d'un constate avec plaisir qu'il est consulté par les autres détenus pour des questions sans rapport avec les études et que le regard de certains agents change à son égard.

« Les détenues [...] viennent vers moi, elles viennent me poser des questions, elles savent que je suis dans le secrétariat et si elles ont une lettre à faire, elles vont venir : « Tu peux corriger mes fautes ou reformuler parce que je ne sais pas comment je dois formuler mes phrases ? » Et donc ça me permet d'avoir un contact avec les détenues que je n'aurais pas eu en temps normal. Parce que moi je ne sais pas aller vers les gens. Les agents aussi ils me voient plus ouverte aux autres, du coup j'ai plus facile à parler et le fait de me retrouver en groupe dans la classe m'a permis d'aller vers les autres aussi. » (Virginie, étudiante-détenue, Annexe 1.2., p. 26 et 27)

Ces propos sont confirmés par un autre détenu :

« Maintenant, mon rapport aux autres est différent. Je dis les choses pas comme je les pense, mais je dis les choses, j'ose exprimer les choses, j'ose confronter l'autre à des illogismes et à des comportements complètement inadéquats, et que ce soit de mes co-détenus ou des agents pénitentiaires. J'essaie de construire, donc quand il y a quelque chose qui ne fonctionne pas, je ne vais pas apporter un problème sans avoir une solution. (Pierre, étudiant-détenu, Annexe 1.6., p. 96)

Dans son étude, Fanny Salane a également observé que les étudiants-détenus étaient « étiquetés comme porteurs d'un savoir utile et distinguant dans le milieu carcéral » et

représentaient des « ressources précieuses régulièrement mobilisées par les autres détenus ». ⁶⁹

Une détenue souligne que la reprise d'étude a changé le regard des agents sur elle :

« *Danaé* : Qu'est-ce qui a changé le plus pour vous, depuis que vous suivez des études ?

Virginie : Le regard des agents. [...] Ils nous prennent plus au sérieux en fait. C'est bête à dire mais... Et ils s'intéressent. Ils viennent. « Ah ben, madame, tu fais des études. Tu fais quoi aujourd'hui ? » Voilà, ils s'intéressent. J'ai eu le cas hier, on a les portes fermées. Je devais imprimer donc je dois sortir de ma cellule. Je crie après la chef. « Chef, je dois imprimer. » « Mais je suis toute seule. » « Oui, mais c'est mes cours. » « Pas de souci. » Elle a ouvert la porte parce que pour eux aussi c'est important et ça nous valorise parce qu'on n'est qu'un numéro. Et quand on fait des études, on voit que les agents, ils changent. Ils nous prennent plus au sérieux. On n'est plus ce délinquant qui arrive en prison. [...] Ça fait six ans que je suis ici. Donc, ils me connaissent. Ils voient l'évolution. Mais ils me le disent souvent : « On ne te reconnaît pas de quand tu es arrivée et maintenant, tu n'es plus la même personne. Tu as vraiment évolué. Toutes les études, le travail sur toi-même, etc. » Et moi, ça me motive. Je me mets en tête que peut-être que dehors, je serai une meilleure personne. Pour ne plus revenir. C'est motivant. » (Virginie, étudiante-détenue, Annexe 1.2., p. 25)

Leurs études permettent aux détenus, selon l'étude d'Emily Pelletier et d'Evans Douglas⁷⁰, d'acquérir une plus grande confiance en eux, d'avoir une image d'eux-mêmes plus positive et d'être ainsi capables de reconnaître leurs qualités. Cela leur offre, par conséquent, la possibilité d'envisager de nouvelles perspectives.

⁶⁹ F. SALANE, *ibidem*, p. 194.

⁷⁰ E. PELLETIER et E. DOUGLAS, *op. cit.*, p. 57 à 59.

Ce changement a été mis en évidence plus d'une fois dans nos entretiens :

« Après, je ne sais pas si j'en ferai mon futur, mais ça m'a permis de me dire que je n'étais pas encerclé dans cette sphère de cuisine, d'Horeca, d'hôtellerie et que au final, j'étais pas que manuel. Donc voilà. Mais après. C'est vraiment ça, c'est la lueur de voir autre chose et de me dire que si je ressors, je serai capable de pouvoir suivre une autre formation. Peut-être que j'aurais choisie ou pas. Je ne sais pas. Moi, c'est ce que ça m'a apporté. La lueur de voir peut-être une future réinsertion dans autre chose. » (Gilles, étudiant-détenu, Annexe 1.3., p. 51)

« Ah, d'un point de vue personnel, ben déjà, ça me motive pour la réinsertion, pour, voilà, vraiment changer de perspective. Comme je vous l'ai dit. Après, d'un point de vue personnel aussi, c'est se dire, ben, voilà, je suis encore capable de faire autre chose, d'évoluer, d'apprendre. J'aime bien apprendre des choses, en fait. » (Jérémy, étudiant-détenu, Annexe 1.4., p. 66)

Un autre, en réponse à la question de savoir si les études ont une influence sur la manière de concevoir sa vie future, observe un changement analogue :

« Ben ça a eu un peu d'influence, dans le sens où je me suis dit : « Si je réussis, je vais pouvoir reprendre une vie stable, en fait. » C'est surtout me motiver dans le sens où j'aurai un travail qui me plaît, j'aurai une vie qui me plaira, et je... Voilà, je pourrai plus la contrôler et faire ce que je veux que, contrairement à avant, où je suivais le rythme. » (Clément, étudiant-détenu, Annexe 1.5., p. 81)

Un autre effet positif, unanimement mentionné, est l'accélération de la perception temporelle.

« Il y a quand même pas mal d'heures de prises, du coup. On a déjà les autres cours qualifiants qui nous prennent toute la journée. Et du coup, les soirées aussi. Enfin, je ne suis jamais sur section, en fait. Ça, en fait, c'est un gros point positif, je trouve, dans mon rythme de vie. Je ne vois pas le temps passer. » (Jérémy, étudiant-détenu, Annexe 1.4., p. 64)

« C'est mes études d'abord et ça change tout et puis, on ne voit pas les semaines passer, ça, c'est magique. De ne pas voir le temps passer, c'est limite, j'ai pas assez de temps, j'ai pas assez de temps pour mes études alors que sans ça, on s'ennuie. Oui, on a le sport, oui, il y en a qui ont des visites, etc., mais on s'ennuie en détention si on n'a rien pour s'occuper. » (Virginie, étudiante-détenue, Annexe 1.2., p. 25)

« Mais qu'est-ce que ça a changé ? Je dirais que ça occupe beaucoup plus mes journées, encore plus qu'avant. Même si avant, j'essayais déjà de bien les remplir. Et donc, moi, je trouve, pour moi, c'est un positif que les journées passent. Ça passe. Parfois même, ça passe même trop vite. Je me dis, oui, je n'ai pas encore le temps de faire ça et l'objectif était jusque-là. Donc, ça passe vraiment. (Martine, étudiante-détenue, Annexe 1.1., p. 12)

Gwenola Ricordeau s'est intéressée à la perception du temps en prison, marqué, dit-elle, par la monotonie et perçu plus long qu'à l'extérieur. Il s'agirait d'un temps subi, caractéristique des institutions totales décrites par Erving Goffman. Cependant, elle met en évidence que, si le détenu parvient à ne pas considérer le temps de manière routinière et à le « rationaliser » par le travail ou les études, l'incarcération peut marquer pour lui le début d'une nouvelle vie.⁷¹ Le rapport de la Concertation des Associations Actives en Prison (CAAP), déjà mentionné, (p. 53) souligne également que la participation assidue à tout type d'activités – travail ou autre – permet d'avoir un rapport au temps bien différent.⁷² Fanny Salane évoque également ces « motivations internes », et indique que le suivi d'études « permet d'éviter la perception du temps comme subjectivement long ».⁷³

⁷¹ G. RICORDEAU, « « Faire son temps » ... », *op. cit.*, p. 62.

G. RICORDEAU, « Confinement et prison... », *op. cit.*

⁷² M. BERTRAND et S. CLINAZ, *op. cit.*, p. 25.

⁷³ F. SALANE, *Être étudiant en prison...*, *op. cit.*, p. 107.

Un effet supplémentaire, déjà mentionné plus haut (cf. 2.1.2., p. 41) est l'éloignement de l'atmosphère carcérale :

« Donc, oui, je pense qu'ils essaient d'oublier un peu l'enfer carcéral entre guillemets. » (Robin Bouillon, référent formations SAD, Annexe 2.2., p. 129)

« Parce qu'au final, je vous dis, ça me sort de la section. Ça me sort de tout ça. Et à la place de rester, traîner avec des gens qui peuvent être négatifs ou toxiques et qui pourraient peut-être parfois mettre à mal votre façon de vivre ou même votre éthique. Les temps que vous pourriez peut-être passer à être en colère sur quelqu'un parce qu'il a dépassé les bornes. Vous ne l'êtes pas. Vous êtes en études. Donc, au final, vous êtes en dehors. Vous êtes en train d'étudier. [...] Et maintenant, le fait d'être en dehors de tout ça, tu es plus facilement toi-même. Donc, en fait, tu es moins confronté à devoir montrer les dents devant l'un parce qu'il te fait chier, l'autre parce que voilà. Donc, moi, ça m'a enlevé du stress. Malgré que les études, parfois, peuvent t'en donner. Ça m'a enlevé une certaine noirceur de mes journées. En fait, ça m'a donné plus d'air. » (Gilles, étudiant-détenu, Annexe 1.3., p. 51)

Les propos de Gilles rejoignent les constatations de Patricia Pacini Volpe qui, dans son étude, observe chez les étudiants-détenus une amélioration de l'humeur et des relations interpersonnelles conduisant ainsi à une réduction des conflits.⁷⁴

D'autres auteurs, Lucie Alidières-Dumonceaud et Bruno Bonu notamment, soulignent que les étudiants-détenus s'éloignent socialement des autres détenus, ce qui peut parfois entraîner des réactions négatives de la part de ces derniers.⁷⁵ Comme évoqué précédemment (p. 32), nos entretiens ne nous ont pas permis d'établir la même constatation. Dans leurs propos, les professionnels mettent au contraire plutôt en évidence une certaine solidarité entre eux, indépendamment de leur statut – qu'ils soient étudiants ou non.

⁷⁴ P. PACINI VOLPE, *op. cit.*, p. 82.

⁷⁵ L. ALIDIÈRES-DUMONCEAUD et B. BONU, *op. cit.*, p. 70.

Un effet additionnel non négligeable est l'établissement de relations privilégiées entre les étudiants-détenus. L'hésitation de l'un d'eux est significative :

« Et au final, voilà, c'est une micro-fa... Enfin, je ne vais pas aller jusqu'à dire que c'est une micro-famille. Mais c'est notre moment de détente interne à nous. » (Gilles, étudiant-détenu, Annexe 1.3., p. 57)

Ce type de relations est également observé entre les étudiants et leur accompagnatrice principale. Ainsi, un détenu évoque, à deux reprises, le lien fort qui s'est établi entre lui et cette dernière :

« Donc oui, c'est un peu comme ma deuxième maman, si je peux dire ça, avec des grands guillemets, parce que je peux pas le dire ici, mais... [...] Maintenant, le meilleur, ben, je pense que c'est la rencontre avec Mme Hayen, c'est le meilleur truc qui me soit arrivé. Je vous dis, c'est ma deuxième maman, c'est... c'est si j'ai un problème, je sais qu'elle connaît toute ma vie, aussi bien privée que professionnelle, et voilà, c'est... y a eu des liens qui se sont tissés et que je n'aurais sûrement pas eu dehors donc... » (Clément, étudiant-détenu, Annexe 1.5., p. 80 et 82)

Outre une (re)motivation réciproque, certains étudiants-détenus s'efforcent de réaliser ensemble d'autres activités que les seules études. Ils expliquent ce rapprochement par l'objectif commun qui les lie et surtout leur volonté de s'en sortir et de devenir, en quelque sorte, « meilleurs » :

« Il est clair qu'avec les personnes qui suivent le même cursus que moi, oui, c'est une relation différente. Celles qui sont présentes, je les vois déjà plus que celles qui sont sur ma propre section puisque je ne suis jamais chez moi. Donc, les seules personnes que je rencontre, ce sont les personnes qui font des formations. Donc, oui, à partir de ce moment-là, il y a plus d'affinités avec ces personnes-là. [...] On a un but commun. Donc, automatiquement, il y a une communication qui est différente, plus ouverte, puisque l'objectif est identique. » (Pierre, étudiant-détenu, Annexe 1.6., p. 97)

« Et oui, on se rapproche parce qu'on se soutient, on se motive l'un l'autre, parce qu'il y en a qui font des études assez compliquées. Et tout seul en cellule, il y a toujours ce risque, cette perte de motivation [...]. On en a un qui a abandonné malheureusement parce que, psychologiquement, il s'en sort pas donc il ne sait pas étudier. Alors on se soutient comme on peut et ça permet d'avoir une relation privilégiée. On essaye de rester ensemble parce qu'on se côtoie au quotidien, on se soutient, on est une bonne équipe. » (Virginie, étudiante-détenue, Annexe 1.2., p. 27 et 28)

L'établissement de ces relations privilégiées entre étudiants-détenus a été également observé par l'ICEA, dans son second webinaire. Il souligne la constitution d'une « communauté étudiante » et le développement d'une « culture d'apprentissage » où se « sont créés camaraderie, esprit étudiant, et même, identité étudiante chez les détenus ». ⁷⁶ C'est également ce qu'ont observé Emily Pelletier et Evans Douglas dont les résultats de l'étude qualitative mettent en avant, chez les étudiants-détenus, l'entraide et l'établissement de liens avec les pairs, entendus comme ayant des visions similaires. ⁷⁷

Plusieurs détenus et professionnels mettent également en évidence le fait que les études donnent du sens à leur détention, en fixant un objectif à cette dernière.

« Je partirai toujours du principe, depuis ma prise de conscience, que la détention doit servir à quelque chose. Si ce n'est qu'une période tampon, un parcage d'individus pendant un certain temps, et qu'on ressort l'individu semblable à lui-même, ça n'a servi à rien. Ce n'est pas constructif. Pourquoi l'avoir mis en détention, alors ? [...] Ça doit avoir un sens. Ça doit avoir un but. [...] Alors, ma vie future, je la construis aujourd'hui, effectivement. Et donc, bien sûr que ma formation est un des moyens de réussir ma vie future. J'ai un objectif. » (Pierre, étudiant-détenu, Annexe 1.6., p. 92 et 99)

⁷⁶ Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA), *op. cit.*, p. 2 et 3.

⁷⁷ E. PELLETIER et E. DOUGLAS, *op. cit.*, p. 55, 60 et 61.

« De devenir étudiant comme ça, avoir un objectif comme ça, c'est important, en fait, en détention. Et ne pas se laisser aller pour consommer ou des trucs comme ça. » (Robin Bouillon, référent formations SAD, Annexe 2.2., p. 129)

Cette observation a été également mise en avant dans le quatrième webinaire de l'ICEA, intitulé « La pensée critique et le potentiel subversif de l'éducation en prison », qui explique qu'en Amérique du Sud, le but de l'éducation *correctionnelle* est de fournir un soutien pour que les jeunes puissent trouver du sens à leur emprisonnement.⁷⁸

Une dernière conséquence positive évoquée par nos interlocuteurs consiste en une certaine remise en question personnelle et un travail sur soi. Cet effet n'est sans doute pas le résultat des seules études mais plutôt celui de la convergence d'un ensemble de facteurs, notamment le soutien apporté par le SPS et le SAD, ainsi que le fruit de diverses autres formations. Quoi qu'il en soit, ce travail sur eux-mêmes permet aux étudiants-détenus d'acquérir une plus grande maturité, un esprit plus ouvert et une meilleure communication avec les autres, ainsi qu'une meilleure compréhension de la situation dans laquelle ils se trouvent. Cette remise en question semble, en tout cas, leur apporter un relatif apaisement et une certaine acceptation de leur peine.

« Je ne peux pas réparer ce qui a été cassé. Je peux atténuer. Et donc, j'ai une responsabilité envers mes victimes qui est énorme. » (Pierre, étudiant-détenu, Annexe 1.6., p. 99)

« Déjà, ça m'a apaisé, comme je vous ai dit. De voir la vie plus dans les interactions humaines. Dans le sens où ça m'a permis de me poser les meilleures questions, un meilleur questionnement sur les personnes que j'ai en face de moi, sur les questionnements humains, sur la sociabilisation des gens, sur le fait que... sur l'ouverture d'esprit de certaines personnes. La compréhension de la façon de voir les choses de chacun. Ça, ça m'a ouvert plus l'esprit là-dessus. » (Gilles, étudiant-détenu, Annexe 1.3., p. 57)

⁷⁸ Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA), *op. cit.*, p. 4.

« Ben c'est positif, parce que moi, ça me fait avancer, ça me fait... Comme je vous dis : prendre confiance en moi alors, qu'avant j'étais beaucoup plus timide, beaucoup plus renfermé sur moi-même, alors que maintenant, ben... Enfin, je sais pas si c'est que les études qui ont fait ça ou si il y a un autre travail que j'ai fait sur moi-même, mais c'est sûr que j'ai une plus grande confiance en moi, et que je me laisse moins faire, même dans le monde. Ouais, je sais pas. » (Clément, étudiant-détenu, Annexe 1.5., p. 80)

Dans son sixième webinaire, intitulé « La libération par l'éducation », l'ICEA a montré récemment que l'étude permet de réfléchir sur soi, d'acquérir diverses connaissances mais également de (re)penser le monde.⁷⁹ Pelletier et Douglas soulignent également que les études permettent un développement de la pensée critique des détenus et une plus grande capacité d'analyse d'eux-mêmes et du monde qui les entoure.⁸⁰

Fanny Salane observe elle aussi que les études s'inscrivent dans une volonté de réhabilitation, de reprise en main et « s'accompagnent, ou sont la conséquence, d'un travail sur soi physique et/ou psychique ».⁸¹

⁷⁹ Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA), *ibidem*, p. 6 et 7.

⁸⁰ E. PELLETIER et E. DOUGLAS, *op. cit.*, p. 56.

⁸¹ F. SALANE, *Être étudiant en prison...*, *op. cit.*, p. 93.

4. Pistes d'amélioration évoquées durant les entretiens

Au cours des entretiens qu'ils nous ont accordés, nos interlocuteurs ont été invités à imaginer les initiatives les plus susceptibles d'améliorer encore les modalités et les effets bénéfiques des formations d'enseignement supérieur mises en œuvre à la prison de Marche-en-Famenne.

Ces pistes peuvent être rassemblées selon les divers aspects de l'offre distingués plus haut : matériels, environnementaux, communicationnels et culturels.

4.1. Facteurs matériels

Les étudiants-détenus et les professionnels qui les accompagnent estiment que leurs conditions de travail seraient sensiblement améliorées s'ils pouvaient disposer d'un certain nombre de facilités *matérielles*. Les unes concernent les locaux mis à leur disposition : tous souhaitent une augmentation du nombre de locaux disponibles, notamment une salle d'étude dédiée, dans laquelle ils pourraient, sous surveillance, travailler en groupe. Un détenu explique :

« Mais, je veux dire, parce que moi... je veux plus sortir pour me consacrer à ça. C'est-à-dire que moins passer de temps à étudier et à pratiquer en cellule et plus peut-être dans un local. Parce que du coup, quand on fait le pas de sortir pour ça, tu sais que tu ne te consacres qu'à ça. Parce que quand tu es en cellule [...], il y a toujours une distraction. Tandis que quand tu es là-bas, tu es au bureau, tu te dis, ben voilà, autour de moi, il n'y a que des gens qui étudient. Ben, tu étudies. Voilà, tout simplement. » (Gilles, étudiant-détenu, Annexe 1.3., p. 49 et 50)

Une accompagnante déplore le manque de locaux disponibles :

« Déjà, à Marche, on n'a qu'un... vraiment un beau local de cours. C'est dommage parce que, bon, c'est une super belle prison qui n'est pas... On a aussi le G1 au-dessus, mais bon, on n'a plus grand, grand-chose comme locaux. Ça, ça manque un peu parce qu'on est bloqués parfois avec... Quand tous les intervenants

ADEPPI⁸², etc., doivent venir, et nous, et plus, plus, plus. Donc, ça, c'était un peu bloquant. » (Anne-Françoise Hayen, enseignante APP, Annexe 2.3., p. 155)

La directrice confirme ces propos et souligne l'intérêt d'une « salle d'étude » :

« Et maintenant, en détention, je pense que les mentalités doivent encore changer. C'est extrêmement compliqué de mettre en place ne fût-ce qu'une salle d'étude dédiée aux étudiants qui pourraient se rencontrer pour... Ou même, pas forcément échanger, mais voilà, un peu comme nous, on peut le faire. On se donne rendez-vous à la bibliothèque, on étudie tous ensemble. Et peut-être ponctuellement échanger avec quelqu'un qui suit le même cours que nous. Ça, c'est vraiment compliqué. [...] Mais je pense qu'il faut vraiment... Il faut que les mentalités évoluent. Et même dans la conception des nouveaux établissements, prévoir des locaux dédiés à ça. Donc, c'est bien d'avoir un local de formation, mais aussi penser à des zones dédiées à ça. » (Sandra Cedrone, directrice, Annexe 2.1., p. 104)

Les enseignantes APP, quant à elles, souhaiteraient disposer d'un bureau particulier, équipé d'une photocopieuse.

« Quand on pense que c'est moi qui fais toutes les photocopies. Hein ? Bon. [...] Voilà. Alors, oui, je peux demander une fois de temps en temps une rame de papier au Fonds social européen et ainsi de suite. Mais non, bon, voilà, on les fait dans nos écoles respectives. Ce ne sont pas toujours les écoles qui envoient les copies, hein. Voilà. Mais je n'ai pas envie de courir non plus à l'ESA, à Namur, toutes les semaines chercher 500 feuilles parce que... Voilà. Ça, voilà. C'est un manque... il faudrait en prison un bureau avec une photocopieuse, avec des rames de papier où on pourrait sortir tout pour les détenus, quoi. De toute façon, on ne l'aura pas, hein. Il ne faut pas rêver. On pleure déjà pour avoir une cartouche par année. Une cartouche par année en Cell-Learning. Donc, voilà. » (Anne-Françoise Hayen, enseignante APP, Annexe 2.3., p. 153)

⁸² *Atelier d'éducation permanente pour personnes incarcérées.*

D'autres mesures concernent la possibilité d'utilisation des nouvelles technologies et la mise en place de nouveaux outils, notamment un accès sécurisé à Internet, en cellule, et, ainsi, notamment à la plateforme de l'établissement dans lequel ils sont inscrits.

« Ce qui serait chouette, c'est vrai, ce serait d'avoir Internet pour aller chercher pas mal d'infos qui, peut-être, au lieu de demander à gauche ou à droite, tout en mettant, par exemple, des restrictions sur des choses qu'on ne peut pas aller voir, mais pouvoir nous mettre... Si on fait, par exemple, des études d'économie, pouvoir nous laisser accès à des sites d'économie, plutôt comme ça, on est sûr que, comme ils voulaient faire ici, à un moment donné, un Wikipédia à la bibliothèque qui va un jour arriver, ça, c'est intéressant aussi pour aller voir l'une ou l'autre chose. » (Martine, étudiante-détenue, Annexe 1.1., p. 16)

Ces souhaits rejoignent ceux formulés par Susan Dewey, qui propose, aux termes de son étude, diverses recommandations afin d'améliorer les approches et les modes de prestation de l'éducation correctionnelle. L'une d'elles porte sur la nécessité d'augmenter l'accès des détenus à la technologie. Une utilisation plus importante de celle-ci leur permettrait, dit-elle, d'être mieux préparés à la société technologique qu'ils réintégreront à leur sortie.⁸³

L'accès à Internet permettrait notamment aux étudiants-détenus d'obtenir diverses informations (programmes, modalités et horaires des cours et des examens), de télécharger des documents (syllabus, exercices, travaux pratiques...), voire de participer à distance à certaines activités d'enseignement.

« Et puis, il faut qu'il y ait une évolution au niveau de l'administration par rapport à l'accès à Internet. Voilà. Maintenant, tout se fait via un support où des universités mettent en place différentes plateformes où l'élève doit se connecter, etc. Et donc, on est toujours tributaire de quelqu'un en qui on a, je dirais, confiance. Et donc, voilà, l'élève, s'il veut avoir la suite de son cours ou s'il veut renvoyer des travaux, il est toujours tributaire de quelqu'un. Donc, il est dans l'assistanat en permanence. [...] Et même en cellule. En tout cas, à Marche, il y a le « prison cloud », donc je ne

⁸³ S. DEWEY, *et al.*, *op. cit.*, p. 83 et 84.

vois pas où serait le problème qu'eux aient accès de manière sécurisée à Internet, comme ça, ils savent travailler dans leur cellule. » (Sandra Cedrone, directrice, Annexe 2.1., p. 104 et 111)

Un étudiant-détenu suggère également l'intérêt que représenterait la possibilité de disposer à terme d'outils numériques transportables tels une tablette, un PC ou une clé USB :

« Ce qui me vient en tête, c'est une tablette, un portable qui permet d'être véhiculé. [...] Si on pouvait avoir un système numérique qui peut être transportable, ce serait quelque chose qui serait pratique. Mais si je ne peux pas l'avoir aujourd'hui, peut-être que d'ici deux, trois ans, quatre ans, cinq ans, dix ans, il y en a d'autres. Donc, on est à l'aube d'un demain différent. Mais ce demain, je ne sais pas quand il aboutira. » (Pierre, étudiant-détenu, Annexe 1.6., p. 100)

Deux modifications d'ordre financier sont également souhaitées. La première consisterait à accorder, pour les « heures » de cours prévues au programme une « rémunération » du même montant que celui appliqué pour les heures de travail.

Ainsi, Gilles propose :

« Donc, je pense que sur une peine de... Quelqu'un qui a une peine de 5 ans, 10 ans ou quoi, se dire de sacrifier 2 ans et venir tous les matins et être rémunéré, je dis pas exagérément, mais le prix d'un servant, genre, je sais pas, 100, 120 euros par mois, parce qu'il faut savoir qu'ici, si tu fais des études, et que t'es tous les jours en formation, t'as pas de travail. Donc, voilà, leur dire que si tu fais des études, tu aurais le même prix que si tu étais au travail, qu'est-ce qui est le plus important ? Qu'ils gagnent quelque chose, qu'ils fassent des études, qu'ils soient réinsérables. Venir ici, travailler, et au final, tourner en rond, ça sert pas à grand-chose. Parce que 120 euros, tu survis en prison, tu ne gagnes pas ta vie. » (Gilles, étudiant-détenu, Annexe 1.3., p. 36 et 37)

Gilles formule une seconde proposition, plus prosaïque : garantir, au sein de la prison, un prix des fournitures scolaires égal à celui pratiqué à l'extérieur. :

Mais ce qui est dommage, c'est que quand on fait des études, tout ce qu'on imprime, on doit payer 20 cents la photocopie. Donc vous imaginez quand je fais un dossier comme ça. [...] Ils pourraient nous octroyer un certain nombre de crédits d'imprimante pour les gens qui font des études par exemple. [...] Parce que tes trucs pour les études, aussi, tu les payes. Ils te donnent une base. Ils te donnent un crayon, un bic 4 couleurs, une farde, une latte, une gomme et un taille crayon. Et deux intercalaires de 10. Voilà. Tu dois acheter des fiches plastiques, 4 euros pour cent, alors que c'est des trucs... Donc, ça, je pense que pour les gens qui font des études, ils devraient mettre une certaine... pas gratuité, je ne veux pas dire gratuité, mais un prix juste. Un prix juste pour les gens qui font des études, quoi. »
(Gilles, étudiant-détenu, Annexe 1.3., p. 42 et 45)

4.2. Facteurs environnementaux

Certaines pistes d'amélioration évoquées par nos interlocuteurs concernent une dimension que nous avons qualifiée d'*environnementale*.

Le souhait unanime des étudiants-détenus et des professionnels est d'accorder au détenu qui s'engage – et s'investit – dans un processus d'études supérieures la garantie qu'il ne fera l'objet d'aucun transfèrement avant la fin de son cursus. Il s'agirait donc que la direction établisse avec lui une sorte de contrat, par lequel chaque partie s'engage, sous peine de rupture, à respecter l'engagement pris.

« Quand on fait des études, on devrait – si on est correct, attention – pouvoir signer une clause disant qu'on peut les terminer. Parce qu'il y en a beaucoup, enfin, beaucoup, il y en a ceux à qui c'est arrivé, ils commencent les études, bouf, ils sont changés de prison. Tout se passait très bien ici. Dans l'autre prison, il n'y a pas les mêmes accès qu'ici. » (Gilles, étudiant-détenu, Annexe 1.3., p. 47)

« Maintenant, ce qui est compliqué aussi, c'est lié au transfert des détenus. Et donc, ce qui est pensé et élaboré dans une prison, ce n'est pas toujours évident d'assurer la continuité dans une autre prison. Et même si on sait que dans l'autre prison, il y a la même formation, ce n'est pas toujours aisé pour l'élève de reprendre son cursus dans l'autre prison. Il suffit que ce ne soit pas au même niveau ou le groupe est complet ou c'est la manière de fonctionner.. » (Sandra Cedrone, directrice, Annexe 2.1., p. 107)

Un autre souhait, également unanime, est d'accorder, via des congés ou des permissions de sortie, un accès plus aisé des étudiants-détenus à la dimension pratique de leur formation. Une accompagnante fournit trois exemples significatifs, de ces aménagements de peine :

« Ici, elle est partie sur Haren, la petite dame, là, on lui refuse ses congés. Je pense que... ça fait presque 9 ans maintenant, je pense qu'il serait temps, à un moment donné, de les libérer. Et de voir si leurs congés se passent bien, s'ils reviennent bien.

[...] En tout cas, ceux qui sont en France, c'est comme ça, ceux qui suivent les études, ils sont libérables plus tôt. Et je trouve que c'est dommage, ici, en Belgique. Parce que moi, cette jeune fille-là, elle est en 3^e compta. Il y a des cours que c'est impossible de suivre si elle ne va pas les suivre en présentiel. Et ça, c'est malheureux. Voilà. Parce que là, on va bloquer quelqu'un qui va peut-être arrêter. Voilà. C'est triste.

L'autre monsieur qui est sorti, [...] il a eu son bracelet en septembre de la 3^e année. Et donc, il est allé faire tous les cours, logiciel, etc. Et donc, là, honnêtement, ben voilà. Il a eu le bracelet. Il a pu aller suivre ses cours. Voilà. Il en est arrivé au bout, quoi. Moi, je trouve que c'est ce qui manque maintenant dans notre... Enfin, moi, dans mon parcours, en tout cas, c'est que des gens qui arrivent au bout et qu'on suit et qu'on suit, qui ne sont pas libérés, qui ne sont pas... Qu'on ne leur fasse pas assez confiance pour pouvoir achever, en fait, ce qu'on a entamé.

[...] Clément, très bien, hein ! C'est impeccable, hein, Clément. C'est... Oui, c'est lui qui va voir ses professeurs chaque fois qu'il sort. [...] Oui, c'est un gars très, très chouette, ça. Mais lui aussi, il serait temps qu'il sorte vu qu'il a des PS, il a des congés, mais il serait temps que, voilà, il serait temps... On lui a refusé la sortie, là, pour le moment, alors que... Voilà. Et c'est comme ça aussi qu'on baisse les bras, et puis alors que, quoi, ils vont arrêter. Enfin, moi, je ne comprends pas ça. Sans motif, hein. » (Anne-Françoise Hayen, enseignante APP, Annexe 2.3., p. 140, 141 et 146)

La directrice précise le champ des possibles dans ce domaine :

« Ben, au niveau des congés ou des permissions de sortie, c'est tout à fait possible. [...] Maintenant, [...] avoir plus que... plus de quatre congés par trimestre, c'est pas possible, parce que c'est balisé par la loi. Il faudrait que la loi change. [...] Il y a des possibilités, mais on ne les exploite pas assez. Voilà. Et puis, je pense qu'il y a une méfiance par rapport aux détenus. Et puis... On se dit oui, mais de toute façon, il pourra toujours faire ça quand il sera libéré. Mais c'est maintenant que la personne a fait son cursus. [...] On continue sur sa lancée et on ne se dit pas, ah, ben, lui, il

est libéré dans deux ans, puis il le fera dans deux ans. [...] Enfin, ça n'a pas de sens, quoi. Enfin, en termes de motivation, c'est... En tout cas, c'est pas une bonne gestion. » (Sandra Cedrone, directrice, Annexe 2.1., p. 110)

Un domaine à propos duquel les souhaits sont également unanimes est celui de la communication.

Ils concernent d'abord l'information qui devrait être donnée à tout nouveau détenu dès le début de son incarcération et qui devrait déboucher sur un plan de détention, en principe obligatoire. Un étudiant-détenu insiste sur son importance :

« Là où je voulais en venir, c'est que quand je suis arrivé en détention, il m'a été plus facile de trouver des médicaments au sein de l'infirmerie, au sein du psychiatre, au sein du médico, qu'une écoute pour mettre en place un plan de détention. Il y a un projet de plan de détention. Il est établi, le plan de détention. Je n'ai jamais été confronté à remplir ce document [...]. Or, encore une fois, si on établit un plan de détention : Quels sont tes objectifs ? Quels sont tes lacunes ? Quels sont tes points faibles ? Quels sont tes points forts ? On peut mettre en place des choses. Et donc, une approche beaucoup plus rapide de la remise en question. [...] Mais c'est pour ça que je dis, ce plan de détention, il est important et je ne peux pas concevoir, encore une fois, c'est d'un total illogisme et ça va à l'encontre de ma vision des choses. Il existe. Pourquoi ne le met-on pas en place ? Pourquoi ne rencontre-t-on pas, dans les premiers temps, le détenu pour voir ce qu'on va mettre en place ensemble dans sa détention ? Non, on va lui dire, maintenant tiens-toi à carreaux, si tu respectes les consignes, il n'y aura pas de problème. Et on en reste là. On ne va pas essayer de construire quelque chose avec le détenu. Or, le détenu, s'il se retrouve en détention, c'est que bien souvent, il a été livré à lui-même et qu'il a tiré de mauvaises réponses à des questions existentielles. Agissons en amont et pas en aval. » (Pierre, étudiant-détenu, Annexe 1.6., p. 95)

La directrice souligne, elle aussi, l'importance de ce plan, dont elle reconnaît qu'il n'est pas mis en œuvre à l'arrivée d'un nouveau détenu :

« Je pense qu'il faudrait... Alors, on parle beaucoup du plan de détention, mais en tout cas, que la personne, dès son incarcération, le point soit fait là-dessus. Et valoriser ses compétences. Alors, si c'est quelqu'un qui est plutôt manuel, l'orienter vers un métier manuel et vérifier si elle a bien les prérequis pour accéder à quelque chose qui le valorise ou pas, et vraiment être dans l'accompagnement. »
(Sandra Cedrone, directrice, Annexe 2.1., p. 107)

Les souhaits émis par les accompagnants visent également l'établissement d'une meilleure communication entre eux et le chef d'établissement.

« En sachant que malheureusement, on n'a pas assez, pour moi, de contacts avec les directions. À part les CLS⁸⁴, on n'a pas encore rencontré M. Koopmansch⁸⁵, nous, APP, depuis qu'il est arrivé, quoi. Voilà. Une demande peut-être de sa part de dire : « Tiens, qu'est-ce qui vous manque ? Est-ce qu'on peut mettre des choses en place ? » On ne l'a jamais vu. Très triste. Voilà. Parce que bon, on a l'habitude avec Mme Cedrone, nous autres, mais bon, voilà, c'est pas... Je trouve que parfois avoir des oui viendrait plus facilement de M. Koopmansch que de Mme Cedrone. Et c'est vrai que c'est un peu dommage qu'on n'a pas parfois un rendez-vous avec lui, quoi. » (Anne-Françoise Hayen, enseignante APP, Annexe 2.3., p. 157)

⁸⁴ Comité Local de Soutien.

⁸⁵ Chef d'établissement de la prison de Marche-en-Famenne.

4.3. Facteurs communicationnels et culturels

Au carrefour des dimensions *communicationnelles* et *culturelles* – la première étant l'instrument de la seconde – de nombreuses propositions d'amélioration concernent l'intensification de l'échange d'information entre le monde carcéral et celui de l'école. Cet échange devrait s'instaurer à un triple niveau : entre les administrations de l'enseignement et de la justice, entre les institutions pénitentiaires et scolaires, entre les personnels de ces institutions. Il s'agirait d'organiser systématiquement, à l'intention des institutions d'enseignement, une information détaillée sur les réalités carcérales.

« Maintenant, de notre côté, on doit faire plus de publicité sur la réalité carcérale, mais telle qu'elle est, parce qu'il y a quand même beaucoup de fantasmes, voilà. Et ça, ça passe par des... des rencontres, inviter différents partenaires extérieurs et donner des moments d'échange, mais tout ça, ça prend énormément de temps à organiser. » (Sandra Cedrone, directrice, Annexe 2.1., p. 110)

La directrice propose notamment une collaboration générale entre les prisons et l'administration de l'enseignement :

« Et ça, je me demande s'il n'y aurait pas moyen de développer une collaboration avec la Fédération Wallonie-Bruxelles. Imaginez un pôle d'enseignants qui serait amené à circuler sur toutes les prisons. Que eux ait un regard exactement... Ben, tiens, dans telle prison, c'est plutôt tel cours, etc. Et en même temps, ben, ce serait aussi des raisons de transfert, même momentané. C'est possible. Voilà, la personne, elle est motivée par tel truc, tel cours, ça prend un an, deux ans, trois ans. On sait que le transfert est temporaire, le temps de la formation. Bon, si elle arrête avant, ben, elle revient. Ou elle revient au terme du process... Enfin, du cursus. Il y aurait moyen... Je pense, d'organiser tout ça. » (Sandra Cedrone, directrice, Annexe 2.1., p. 111)

L'objectif est, au moins, double. Le premier serait de permettre aux acteurs scolaires de dépasser les clichés et d'atténuer les craintes, largement répandus encore – y compris chez des enseignants dispensant des formations dites de « promotion sociale » – du

redoutable-prisonnier-banni-qui-doit-expier-ses-méfaits-au-fond-de-sa-cellule. Cette meilleure connaissance réciproque inciterait sans doute davantage de professeurs, sinon à oser franchir les portes de la prison, du moins à établir une réelle relation pédagogique avec leurs étudiants-détenus.

« Alors, on est en promotion sociale, et je vais le souligner, je suis très triste de certains comportements. Que ce soit quand Clément était en assistant-pharma, on a eu des critiques pas possibles [...] : un coup de téléphone d'une pharmacienne qui ne comprenait absolument pas [...] que ce gars soit [...] dans la formation après tout ce qu'il a fait. Je lui ai quand même dit « Madame, c'est le juge. Le juge n'a pas interdit qu'il fasse assistant-pharma, je ne peux pas l'interdire ». Qui, à la fin des deux premières années de travail avec, tellement qu'il travaillait très bien, a dit quand même que, vu son engagement, elle remettait quand même ses idées un petit peu autrement. Bon, c'était déjà, hein, bon. Et moi, malheureusement, je travaille avec des gens qui ne veulent absolument pas de détenus. Et donc, on tape les fameux 200 slides, « Salut, au revoir, bonsoir, tire ton plan », on tape un examen QCM, on tape la deuxième sess., à pleurer après parce que, bon, voilà, c'est pas des gens qui... Et c'est des gens qui sont en promsoc, quoi ! Et ça, je trouve ça vraiment très malheureux. Voilà. Ou des gens qui, un professeur de compta approfondi, qui travaillait avec le livre « Kluwer », 850 pages, je l'avais, heureusement, ne voulait pas qu'on donne la photocopie à la détenue, alors qu'il photocopiait pour tous ses élèves à l'école. Et qui a interdit que les étudiants m'envoient leurs notes pour qu'on les donne à la détenue, même s'ils le font en douce, mais... » (Anne-Françoise Hayen, enseignante APP, Annexe 2.3., p. 150)

Un second objectif enfin serait d'élargir l'offre de formations accessibles à des détenus.

« Je suis satisfait, oui et non. De manière générale, je suis satisfait. Mais ici, on va dire que j'aimerais bien que l'offre de formation soit beaucoup plus importante. Parce que ces derniers temps, on en a quand même perdu quelques-unes. Mais le problème de Marche, c'est qu'on n'a pas forcément les locaux pour. Donc, voilà, on doit jouer avec tout ça. » (Robin Bouillon, référent formations SAD, Annexe 2.2., p. 122)

Un travail analogue devrait être mené à l'intention des agents, qui, le plus souvent, n'ont pas fréquenté l'enseignement supérieur. L'objectif serait de les amener à dépasser certaines de leurs représentations, voire frustrations vis-à-vis des détenus et à adopter envers eux un type de relation véritablement professionnelle (cf. p. 52).

« Je pense qu'il y a beaucoup d'agents qui n'ont pas un bachelier. [...] Moi, j'ai beaucoup, beaucoup d'agents qui me demandent : « Tiens, on peut suivre la gestion ? » J'en ai certains. J'en ai eu deux qui sont venus la suivre avec moi au cours à l'extérieur. Je dis toujours : « Oui, je peux vous donner les modules, vous faites les exercices, on s'arrange pour passer les examens, vous venez en cours du soir, etc. Et je vous les fais passer ». Vous pensez qu'il y en a combien qui me l'ont demandé ? [...] Ils envient ce qu'on apporte aux détenus. Moi, j'ai dit : « Vous pouvez rentrer quand vous voulez. Vous demandez congé le samedi après-midi, vous venez suivre mon cours. Même avec les détenus, je m'en fiche. Ou à l'extérieur ». Personne. [...] Voilà. J'en ai eu trois, mais trois qui en avaient vraiment besoin pour s'installer. Les autres, c'est par jalousie et par... Voilà. » (Anne-Françoise Hayen, enseignante APP, Annexe 2.3., p. 141)

CONCLUSION

Au terme de cette étude, il nous paraît utile de revenir à son point de départ, son titre, avant de formuler quelques recommandations susceptibles d'améliorer le dispositif d'enseignement supérieur proposé aux détenus.

1. Vous avez dit « atypique » ?

Nous avons qualifié de trois manières l'association de l'incarcération avec la mise en place d'un enseignement supérieur.

Nous avons annoncé qu'elle était *atypique*. C'est bien ainsi en effet qu'elle nous est apparue, à un quadruple point de vue. Tout d'abord, quantitativement, les étudiants-détenus sont manifestement sous-représentés parmi la population carcérale : ainsi, dans la prison de Marche ils ne sont que 8 pour plus de 300 détenus. De plus, au sein d'une population carcérale d'un niveau scolaire particulièrement bas, ils représentent une sorte d'exception (cf. F. Salane⁸⁶). En outre, la poursuite d'un cursus académique en prison est souvent perçue comme étrange et peu compatible avec une institution de caractère nettement totalitaire. Enfin, ces étudiants d'un nouveau type doivent satisfaire à un certain nombre de conditions particulièrement exigeantes, non seulement pour pouvoir accéder à une inscription académique mais aussi pour mener à bien, de manière autonome, sans contact direct avec l'institution d'enseignement, un programme d'études supérieures.

Un autre aspect de cette association est sa grande fragilité. Nous avons mis cette dernière en évidence à plusieurs reprises. Telle que nous avons pu l'approcher dans la prison de Marche, elle nous a paru reposer sur un nombre très réduit de personnes, passionnées, généreuses et dévouées parfois au-delà de toute limite « raisonnable ». Nous n'osons imaginer ce qu'il adviendrait de ce dispositif si l'une ou l'autre venait à lâcher prise...

⁸⁶ F. SALANE, *Être étudiant en prison...*, op. cit., p. 15.

Mais nous avons également montré combien cette association avait, sur tous ses acteurs, un effet particulièrement dynamique et libérateur. L'ouverture d'esprit et la « bulle d'oxygène » qu'apportent aux détenus leurs études ont été soulignées à de multiples reprises par nos interlocuteurs. L'accès à un programme d'études et l'établissement de relations bénéfiques avec des accompagnants dynamiques et avec d'autres détenus partageant un idéal commun a manifestement sur chacun une influence bienfaisante.

2. Pour un dispositif plus « durable »

Nous voudrions enfin faire nôtres certaines pistes très concrètes d'amélioration suggérées par nos interlocuteurs au cours des entretiens qu'ils nous ont accordés.

La première consisterait à augmenter le nombre de locaux dédiés à l'enseignement, équipés chacun d'une armoire et d'une photocopieuse. L'un de ceux-ci, placé sous vidéo-surveillance, devrait permettre aux détenus d'y venir étudier et rencontrer leurs accompagnantes.

Une deuxième évolution souhaitable consisterait à permettre aux étudiants, via l'intranet sécurisé dont ils disposent, d'accéder non seulement à des sites spécifiques, sélectionnés en fonction de leur cursus mais surtout aux plateformes de cours mises en place par les écoles et les universités. Ces plateformes leur permettraient en effet d'assister à certains cours accessibles à distance, de participer à des forums de discussions, voire de communiquer directement avec leurs professeurs, de leur poser d'éventuelles questions et d'en recevoir des réponses, sans recours à des intermédiaires, aussi bienveillants et attentifs soient-ils.

Une troisième amélioration des modalités d'études offertes aux détenus consisterait dans l'établissement d'un contrat entre la direction de la prison et les étudiants-détenus, garantissant à ceux-ci, moyennant le respect de certaines conditions, non seulement de bénéficier d'une cellule individuelle, mais également de ne pas faire l'objet d'un transfèrement, durant la durée de leurs études, excepté pour des raisons liées à la poursuite de leur cursus académique.

Une autre amélioration encore du dispositif résiderait dans un plus grand recours aux possibilités d'aménagements de peine, notamment de congés pénitentiaires, afin que les détenus puissent plus facilement participer aux travaux pratiques et réaliser les stages prévus au programme de leur cursus.

De manière générale, comme nous l'avons signalé plus haut « en creux » (cf. p. 83 à 85) une communication plus volontariste et plus efficace s'avère indispensable, à tous les niveaux de l'organisation, entre tous les intervenants. Entre le monde carcéral et le monde

de l'enseignement d'abord : pour faire connaître à ce dernier, non seulement les contraintes, notamment sécuritaires, qui sont les siennes, mais aussi, au-delà des préjugés largement répandus, les réalités de la vie quotidienne des détenus et des aspirations légitimes de certains d'entre eux. A l'intérieur des prisons, il importe également de renforcer la circulation de l'information : entre les accompagnants pédagogiques et l'ensemble du personnel pénitentiaire : agents, assistants sociaux, psychologues et direction. La dimension pédagogique de leur évolution personnelle mériterait en effet d'être davantage prise en compte dans les évaluations réalisées et les décisions envisagées à leur sujet.

En définitive, l'enjeu est d'inscrire le suivi d'études dans l'organisation même de l'incarcération. Il s'agirait d'abord de faire en sorte que celui-ci ne soit plus conçu comme une exception, mais comme une proposition parmi d'autres, au sein d'un plan de détention tourné vers la réinsertion. Il s'agirait ensuite de donner un véritable statut aux « pionniers » pédagogiques d'aujourd'hui qui se dévouent sans compter, mais sans réelle reconnaissance institutionnelle, si ce n'est celle, aussi profonde qu'unanime, des détenus. Il s'agirait enfin de confirmer et de renforcer le caractère profondément libérateur, associé à d'autres dimensions sociales et psychologiques prises en compte par les différents services inhérents à l'organisation carcérale, de l'enseignement et de l'éducation.

Au contraire d'une opinion encore trop largement répandue, ceux-ci constituent, rappelons-le, aux yeux de la loi, non un privilège mais bien un *droit fondamental de toute personne humaine*, c'est-à-dire également de tout détenu, quels que soient le motif et la durée de sa condamnation. Un prolongement de la présente étude pourrait, par exemple, consister dans un examen approfondi, tant dans les discours et les représentations des personnes concernées que dans les faits, des modalités d'application effective de ces principes dans les prisons belges.

BIBLIOGRAPHIE

Législation

Ensemble de règles minima pour le traitement des détenus, adopté à Genève, le 30 août 1955 disponible sur <http://hrlibrary.umn.edu/instree/french/glsmrf.htm>.

Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, adopté à New York, le 16 décembre 1966, approuvé par le document parlementaire n° 4-1475/1, disponible sur <https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%20993/volume-993-I-14531-French.pdf>.

Résolution 45/111 de l'Assemblée générale, Principes fondamentaux relatifs au traitement des détenus, adoptée le 14 décembre 1990, disponible sur https://www.eods.eu/library/UNGA_Principles%20Treatment%20Prisoners_1990_FR.pdf.

Résolution sur l'éducation en milieu pénitentiaire, adoptée à Berlin, le 26 juillet 2007, disponible sur <https://www.ei-ie.org/index.php/fr/item/21559:resolution-sur-leducation-en-milieu-penitentiaire>.

Recommandation Rec(2006)2 du Comité des ministres aux États membres sur les Règles pénitenciaires européennes du 11 janvier 2006, disponible sur <https://rm.coe.int/16806ab9b6>.

Décret n° 2022-479 du 30 mars 2022 portant partie réglementaire du code pénitentiaire, disponible sur https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000045476241/LEGISCTA000045489504/.

Loi de principes du 12 janvier 2005 concernant l'administration pénitentiaire ainsi que le statut juridique des détenus, *M.B.*, 1^{er} février 2005, disponible sur https://www.ejustice.just.fgov.be/img_l/pdf/2005/01/12/2005009033_F.pdf
https://etaamb.openjustice.be/fr/loi-du-12-janvier-2005_n2005009033.html.

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 6 avril 2023 portant désignation des membres du Comité de pilotage de la structure d'appui à la réinsertion par l'enseignement de promotion sociale en milieu carcéral, *M.B.*, 4 août 2023, disponible sur https://etaamb.openjustice.be/fr/arrete-du-gouvernement-de-la-communaute-francaise-du-0_n2023041685.html.

Décret du 6 septembre 2018 portant création de la structure d'appui à la réinsertion par l'enseignement de promotion sociale en milieu carcéral, *M.B.*, 16 novembre 2018, disponible sur https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/45690_000.pdf.

H.R. 5676, PREP Act 117th Congress, 2021-2022, disponible sur <https://www.congress.gov/bill/117th-congress/house-bill/5676/text>.

Higher Education Act of 1965, P.L. 89–329, approuvé le 8 novembre 1965, disponible sur <https://www.govinfo.gov/content/pkg/COMPS-765/pdf/COMPS-765.pdf>.

H.R. 3355, Act 103rd Congress of the United States of America, disponible sur <https://www.congress.gov/103/bills/hr3355/BILLS-103hr3355enr.pdf>.

Littérature

ABRIC, J.-C., « De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale », ABRIC, J.-C., éd., *Exclusion sociale, insertion et prévention*, Toulouse, Érès, « Hors collection », 2003, p. 11 à 19.

ALIDIÈRES-DUMONCEAUD, L., et BONU, B., « Partager et revendiquer le sens des études en prison : expression de l'expertise d'étudiants-détenus », *TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, 2019, p. 61 à 74.

BARBOT, J., « 6 – Mener un entretien face à face », in. S., Paugam, *L'enquête sociologique*, Presses Universitaires de France, « Quadrige », 2012, p. 115 à 141.

BERTRAND, M., et CLINAZ, S., « Sortir de prison... Vers une transition réussie ? », *CAAP*, 2017, p. 28, disponible sur https://reseau.be/wp-content/uploads/2021/09/caap_sortir_de_prison_vers_une_transition_reussie_rapport_final_mars_17.pdf, consulté le 19 juin 2024.

BRITO, O., « La théorie “ancrée” ou Grounded Theory », Paris Ouest Nanterre La Défense, 2012, disponible sur http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/Rech_Methodo_La_theorie_ancree.html, consulté le 10 mai 2024.

Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), « Expérience », disponible sur <https://www.cnrtl.fr/definition/exp%C3%A9rience>, consulté le 8 mai 2024.

CONWAY, P. F., « Andragogy in Prison: Higher Education in Prison and the Tenets of Adult Education. », *Adult Education Quarterly*, vol. 72, n°4, 2022, p. 361 à 379.

DAMPHOUSSE, M.-O., « L'expérience de l'éducation en détention », Université de Montréal, *Faculté des Arts et des Sciences*, 2021 (Prom. M., Vacheret), disponible sur https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25446/Damphousse_Marc-Olivier_2021_Memoire.pdf?sequence=2, consulté le 24 mai 2024.

DAVIS, L. M., *Higher Education Programs in Prison: What We Know Now and What We Should Focus on Going Forward.*, RAND Corporation, 2019.

DAVIS, L. M., et al., *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta-Analysis of Programs That Provide Education to Incarcerated Adults.*, RAND Corporation, 2013.

Défense des Enfants International - Belgique (DEI - Belgique), « Prisons, IPPJ, centres fermés : des milieux propices aux droit à l'éducation ? », Module pédagogique n°6, juin 2011, disponible sur https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/DEI-Belgique_Prisons_IPPJ_Centres_Fermés_Milieux_Propices_Droit_Education_%3F_2011.pdf, consulté le 21 juin 2024.

DELVAUX, D., et al., *Activités d'enseignement et de formation en prison : état des lieux en Communauté française*, Fondation Roi Baudoin, 2009, disponible sur <https://orbi.uliege.be/handle/2268/21484#files>, consulté le 20 mai 2024.

DENIS, L., « À quoi ressemble le travail d'enseignant en prison ? », *Magazine Prof*, 2024, disponible sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=28644>, consulté le 18 juin 2024.

DEWEY, S., et al., « Higher Education in Prison: A Pilot Study of Approaches and Modes of Delivery in Eight Prison Administrations. » *Journal of Correctional Education (1974-)*, vol. 71, n°1, 2020, p. 57 à 89.

DUPUIS, I., « La réinsertion des détenus. Quelles perspectives ? », *Pour la Solidarité*, 2012, disponible sur https://www.pourlasolidarite.eu/sites/default/files/publications/files/wp_detenus-4_0.pdf, consulté le 15 mai 2024.

Fédération des associations pour la formation et l'éducation permanente en prison (FAFEP), « La formation et l'éducation permanente en milieu carcéral », Livre blanc, Belgique, 2004, disponible sur <https://www.adeppi.be/wp-content/uploads/2022/03/livre-blanc-sur-la-formation-et-l-education-permanente-en-milieu-carceral.pdf>, consulté le 10 mai 2024.

GLINEUR, M., « Enseigner en prison, peut-être mon plus beau rôle », *Magazine Prof*, n° 55, 2022, disponible sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=3637>, consulté le 15 mai 2024.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA), « L'éducation en milieu carcéral : recherches et pratiques innovantes », Canada, 2021, disponible sur https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/Article%20sur%20l%27éducation%20en%20prison_Webinaires%20de%202021_4%20nov%202021.pdf, consulté le 24 mai 2024.

KNOWLES, M., et al., *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, 9^e éd., Londres, Routledge, 2020.

MATHIEU, L. ROSTAING, C., *La relation carcérale. Identités et rapports sociaux dans les prisons pour femmes.*, Revue française de sociologie, vol. 39, n°4, 1998, p. 799 à 803.

MOREAU, C., « Enseignement en prison. Enseigner et apprendre en prison », *Magazine Prof*, n° 32, 2017, disponible sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=1957>, consulté le 15 mai 2024.

PACINI VOLPE, P., *L'enseignement universitaire en milieu carcéral. Expériences comparées entre la France et l'Italie.*, Champ social, « Questions de Société », 2021.

PATRIE, N., « Teaching in an unfamiliar place: A mixed methods-grounded theory study on the experiences of new correctional educators. », *Journal of Prison Education and Reentry*, vol. 7, n°3, 2023.

PELLETIER E., et DOUGLAS, E., « Beyond Recidivism: Positive Outcomes from Higher Education Programs in Prisons. » *Journal of Correctional Education (1974-)*, vol. 70, n°2, 2019, p. 49 à 68.

PERILHOU, V., « Personnes majeures incarcérées et études universitaires : préparation à l'accès, accès, poursuite et suivi. États des lieux et perspectives. », ADEPPI, 2023, disponibles sur https://www.adeppi.be/wp-content/uploads/2022/03/personnes-majeures-incarcerees-et-etudes-universitaires_victor-perilhou.pdf, consulté le 10 mai 2024.

PERRON, L.-S., « L'université comme moyen de réinsertion sociale », *AMECQ*, 2011, disponible sur <https://amecq.ca/2011/09/06/luniversite-comme-moyen-de-reinsertion-sociale/>, consulté le 24 mai 2024.

PIERRET, J., « Place et usage de l'entretien en profondeur en sociologie », in D., Kaminski et M., Kokoreff, *Sociologie pénale : système et expérience*, Toulouse, Érès, « Trajets », 2004, p. 199 à 213.

PIN, C., *L'entretien semi-directif*, LIEPP, Fiche méthodologique, n°3, 2023.

RICORDEAU, G., « Confinement et prison : une comparaison qui masque les réalités de la détention », *The conversation*, 2020, disponible sur <https://theconversation.com/confinement-et-prison-une-comparaison-qui-masque-les-realites-de-la-detention-135071>, consulté le 10 avril 2023.

RICORDEAU, G., « « Faire son temps » et « attendre » : temporalités carcérales et temps vécu dedans et dehors. », *Criminologie*, vol. 52, n°1, 2019, p. 57 à 72.

ROSTAING, C., « La compréhension sociologique de l'expérience carcérale », *Revue européenne des sciences sociales*, XLIV-135, 2006, p. 29 à 43, disponible sur <http://journals.openedition.org/ress/249>, consulté le 10 mars 2024.

SALANE, F., *Être étudiant en prison. L'évasion par le haut*, La Documentation française, coll. « Études & recherche », Paris, 2010.

SALANE, « L'enseignement à distance en milieu carcéral, droit à l'éducation ou privilège ? Le cas des « détenus-étudiants » », *Distances et savoirs*, vol. 6, n°3, 2008, p. 413 à 436.

SALANE, F., « Les études en prison : les paradoxes de l'institution carcérale », *Connexions*, vol. 1, n° 99, 2013, p. 45 à 58.

SERRON, V., « La formation professionnelle en prison », *Justice-en-ligne*, 2013, disponible sur <https://www.justice-en-ligne.be/La-formation-professionnelle-en>, consulté le 10 mai 2024.

Université de Liège, « Étudiants détenus », 2023, disponible sur https://www.enseignement.uliege.be/cms/c_9100917/fr/etudiants-detenus#:~:text=Il%20est%20possible%20de%20s,Faculté%20qui%20décide%20du%20programme, consulté le 10 mai 2024.

X⁸⁷, « Conflits de l'*ethos* : entre représentation sociale et pratiques du pouvoir (I) », *Revue historique*, vol. 705, n°1, 2023, p. 91 à 92.

OpenAI, *ChatGPT* (Version 3.5), Grand modèle de langage, <https://chatgpt.com>.

⁸⁷ Notons qu'un colloque portant le même nom a été organisé par N. LEMMANAIS et L. SALAMOR les 24 et 25 mars 2022 à l'Université de Lille, <https://reainfo.hypotheses.org/24434>.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
INTRODUCTION	5
PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE JURIDIQUE	7
1. Législation internationale.....	7
2. Législation européenne.....	9
3. Législation belge	11
DEUXIÈME PARTIE : PROBLÉMATIQUE.....	15
1. Choix de la problématique	15
2. Question de recherche et signification des concepts	19
TROISIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE	23
1. Modèle d'analyse	23
2. Délimitation du champ d'analyse et échantillonnage	25
3. Technique de récolte des données et ses difficultés.....	27
4. Technique d'analyse des données et ses difficultés	31
QUATRIÈME PARTIE : RÉSULTATS	35
1. Contexte : éléments préalables.....	35
2. Analyse selon la métaphore du <i>marché</i> : l'offre et la demande.....	39
2.1. L'offre.....	39
2.1.1. Facteurs matériels.....	39
2.1.2. Facteurs environnementaux	41
2.1.3. Facteurs communicationnels.....	47
2.1.4. Facteurs culturels.....	51
2.2. La demande.....	53
2.2.1. Facteurs sociaux	54
2.2.2. Facteurs statutaires.....	56
2.3. Les points névralgiques du <i>marché</i>	57
3. L'impact des études sur l'expérience carcérale	63
3.1. Impacts négatifs	63
3.2. Impacts positifs	65
4. Pistes d'amélioration évoquées durant les entretiens	75
4.1. Facteurs matériels.....	75
4.2. Facteurs environnementaux.....	81
4.3. Facteurs communicationnels et culturels	85
CONCLUSION	89
1. Vous avez dit « atypique » ?.....	89
2. Pour un dispositif plus « durable ».....	91
BIBLIOGRAPHIE.....	93
Législation.....	93
Littérature	94

Binon Danaé

Août 2024

Étudiant et détenu : un couplage atypique, fragile et libérateur...

Promoteur : Professeur Dan Kaminski

Est-il possible d'associer deux univers aussi différents - sinon incompatibles - que celui de l'incarcération, nécessairement fondé sur la contrainte, et celui de l'enseignement supérieur, intrinsèquement fondé sur la liberté et l'esprit critique ? Telle est en tout cas la gageure qu'ont relevée, depuis de nombreuses années, un certain nombre de pionniers, détenus et pédagogues, tant en Belgique qu'à l'étranger.

La plupart des recherches qui se sont intéressées à ce couplage atypique ont adopté le point de vue de la réinsertion que les cursus d'enseignement supérieur permettent aux détenu(e)s qui parviennent à les mener à bien.

Celui de la présente recherche est différent : plutôt que le résultat de ce suivi d'études, elle envisage son processus lui-même, en donnant la parole, sur leur lieu de détention et de travail, la prison de Marche-en-Famenne, à l'ensemble des personnes concernées par ce type d'enseignement singulier.