



unesco

Institut pour
l'apprentissage
tout au long de la vie

L'Éducation en prison

Revue de littérature francophone





unesco

Institut pour
l'apprentissage
tout au long de la vie

L'Éducation en prison

Revue de littérature francophone

Publié en 2021 par

l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
Feldbrunnenstrasse 58
20148 Hambourg, Allemagne

© UNESCO

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) se consacre à la recherche, au renforcement des capacités, à la mise en réseau et à la publication. Il concentre ses activités sur l'éducation des adultes et la formation continue, ainsi que sur l'alphabétisation et l'éducation de base non formelle.

Ses publications constituent de précieuses ressources pour les chercheurs en éducation, planificateurs, concepteurs de politiques et praticiens. Alors que les programmes de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) sont élaborés conformément aux directives fixées par la Conférence générale de l'UNESCO, les publications de l'Institut sont rédigées sous sa seule responsabilité.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'UIL aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites. Les idées et les opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles des auteurs ; elles ne coïncident pas nécessairement avec celles de l'UNESCO ou de l'UIL.

ISBN : 978-92-820-2145-3

Mise en page et graphisme : Teresa Boese

L'Administration pénitentiaire irlandaise détient les droits d'auteur de toutes les photographies utilisées dans cette publication, y compris la photographie de la couverture.

Oeuvres d'art :

Les oeuvres d'art qui illustrent cette publication ont été créées par des détenus ou d'anciens détenus qui ont donné l'autorisation à l'UIL de les utiliser. À l'exception de Eddie Cahill, nous avons choisi de ne pas divulguer l'identité des artistes dont la plupart purgent encore leur peine. En revanche, les photographes ont été crédités et une brève explication du lieu et de la façon dont une oeuvre a été produite figure au bas de chacune d'entre elles.

Nous sommes particulièrement reconnaissants à Tom Shortt, le responsable du développement artistique de l'Administration irlandaise d'éducation carcérale, qui, à notre demande nous a suggéré une sélection d'oeuvres d'art qu'il a en partie photographiées. Son soutien sans relâche et son intérêt pour le projet ont été vivement appréciés.

Photo de la couverture :

Les oiseaux en origami sont l'oeuvre d'une détenue (© T2) du Centre Docha de détention pour femmes au sein de la prison Mountjoy à Dublin, Irlande. Sur chacun de ces oiseaux figurent la date à laquelle il a été créé ainsi que le nombre de jours de détention de l'artiste.

Photo: Tom Shortt



Cette publication est accessible en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>).

Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès de l'UNESCO (www.unesco.org/openaccess/terms-use-ccbysa-fr).

Remerciements

Ce projet a été lancé à l'initiative du directeur de l'UIL, M. David Atchoarena, et coordonné par la spécialiste de programme Mme Marie Macauley.

L'auteure de cette revue, Mme Fanny Salane, est enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation à l'Université Paris Nanterre et membre du CREF (Centre de recherches éducation et formation, UPL, Univ Paris Nanterre). Nous tenons à la remercier pour la profondeur de son analyse documentaire et la pertinence des questions qu'elle soulève. Nous adressons également tous nos remerciements aux nombreuses personnes et institutions qui ont contribué à cette revue de littérature francophone, ainsi qu'aux collègues des Publications de l'UIL dont le soutien linguistique et technique a rendu possible la publication de cet ouvrage.

Résumé :

Mots-clés : prison ; éducation ; formation ; enseignement ; droit à l'éducation ; enseignant e s ; éducateurs et éducatrices.

Sources :

Les principales bases de données utilisées pour cette revue de littérature sont les suivantes : CriminoCorpus (1789-2011), Persée, Érudit, Pascal et Francis, HAL, BNF Gallica.

Le moteur de recherche Google Scholar a également été un outil précieux.

Les ressources de la Bibliothèque nationale de France ont été consultées. Cette méthode a peut-être accentué la place de la France dans les écrits, même si l'auteure a essayé d'ouvrir la recherche le plus possible aux écrits francophones et non uniquement français.

Les entrées : « éducation prison » ; « école prison » ; « instruction prison » ; « formation prison » ; « enseignement prison » ont été privilégiées. La commande étant de s'intéresser à la question éducative et plus précisément à la question scolaire, les thématiques « éducation morale », « éducation à... » (la santé, les médias, la citoyenneté...), « éducation physique », « éducation sportive », « éducation artistique » ont été écartées.

TABLE DES MATIÈRES

Préface – 9

I. Introduction – 15

1. Contextualisation – 15
2. Résumé – 15

II. Éducation et prison : retour historique – 23

1. Histoire de l'éducation en prison – 23
2. Place de l'éducation dans les structures d'enfermement pour enfants – 25

III. Politiques : textes et principes – 29

1. Textes législatifs et droit à l'éducation – 29
2. Rôles de l'éducation en prison aujourd'hui – 33
3. Et après ? La question de l'impact – 35

IV. Pratiques et acteurs – 41

1. Activités d'enseignement et de formation – 43
 - Apprenants majeurs – 43
 - Apprenants mineurs – 46
2. Groupes spécifiques – 48
 - Étudiants – 48
 - Personnes en situation d'illettrisme – 50
 - Femmes – 52
3. Professionnels – 55
 - Éducateurs et éducatrices – 55
 - Enseignants et enseignantes – 56
4. Pratiques pédagogiques : existe-t-il une pédagogie carcérale ? – 58

V. Conclusion et recommandations – 65

Bibliographie – 71

Préface

Les établissements pénitentiaires comptent aujourd'hui quelque 11 millions de personnes dans le monde et ce nombre ne cesse d'augmenter. En raison d'une fréquente surpopulation en milieu carcéral, les systèmes pénitentiaires de la planète sont en crise, incapables de fournir des services tels que l'éducation au niveau requis par les normes internationales. L'éducation constitue cependant un droit humain fondamental dont les détenus ne devraient pas être privés. Inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et figurant au cœur de la mission de l'UNESCO, le droit à l'éducation implique un droit à l'apprentissage tout au long de la vie et par conséquent la possibilité d'accéder à une éducation de qualité du premier au dernier jour d'incarcération et au-delà.

L'impact et le pouvoir de l'éducation en prison sont indéniables. L'éducation en milieu carcéral peut permettre aux détenus d'acquérir de nouvelles compétences, les motiver et redonner du sens à leur vie. Les recherches montrent que les détenus qui participent à des programmes d'éducation et de formation sont moins susceptibles de récidiver. Ils ont également plus de chances de trouver un emploi après leur détention. Il est entendu que l'éducation en prison peut revêtir différentes significations et formes selon le contexte local et national. Son concept même s'avère être très vaste et parfois même contesté. Quant à sa signification et sa portée, elles diffèrent selon les pays et les juridictions et doivent être appréhendées en fonction du contexte politique, social et historique.

De nombreux pays proposent gratuitement aux détenus un enseignement primaire et secondaire formel et une formation professionnelle. Certains pays leur donnent accès à un enseignement supérieur, dispensé soit à distance soit sur place et dont les frais sont pris en charge par les détenus eux-mêmes ou bien sont couverts par des subventions privées. Les bibliothèques carcérales jouent également un rôle essentiel en la matière, permettant aux détenus d'accéder à l'information et à la lecture.

Des organisations internationales, des organisations non gouvernementales et d'autres institutions mettent en œuvre des activités éducatives dans les prisons, telles que des cours de droit, des ateliers d'écriture créative ou un apprentissage axé sur la création de liens entre les détenus et leurs familles.

Reconnaissant la diversité des conceptions de l'éducation en milieu carcéral, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) a réalisé deux revues de littérature approfondies en anglais et en français, dans le cadre du projet de l'UIL sur l'éducation en prison. Ce projet a pour objectif de fournir de nouveaux éléments factuels sur les politiques et pratiques efficaces, de documenter les enseignements qui en ont été tirés et de promouvoir un échange professionnel éclairé sur l'éducation en milieu carcéral entre les décideurs, les chercheurs et les praticiens de toutes les régions.

Ces revues de littérature visent à renouveler l'approche du concept d'éducation carcérale ainsi qu'à construire une base de connaissances solide, et à identifier les tendances, les réalisations et les défis actuels en la matière au niveau mondial. Elles se proposent également d'identifier les lacunes majeures concernant les savoirs sur l'éducation en prison et de renseigner les prochaines étapes de la recherche dans ce domaine.

L'éducation en prison : revue de littérature francophone, procède tout d'abord à une brève analyse historique avant d'examiner les principaux textes législatifs relatifs à l'éducation carcérale et d'aborder les droits des détenus. La revue s'intéresse ensuite aux pratiques en la matière ainsi qu'aux acteurs de l'éducation en prison, en particulier certains groupes minoritaires, mais aussi aux personnels pénitentiaires tels que les enseignants et éducateurs. Par ailleurs, cette revue développe certains principes qui devraient sous-tendre l'éducation carcérale, tels que l'individualisation et la modularisation, et entame une réflexion sur la nécessité d'un système adéquat de certification.

La seconde revue de littérature Education in Prison : A Literature Review, se concentre sur certaines des caractéristiques et défis uniques concernant l'offre d'éducation en prison, notamment : l'émergence d'un programme d'études informel ; les cours de langue en prison ; l'accès à l'enseignement supérieur ; la disponibilité de bibliothèques ; la culture numérique ; l'engagement civique et la (ré)intégration sociale ; et les programmes d'éducation en prison.

Ces deux revues de littérature identifient les actions à mener pour améliorer l'éducation et les politiques pénales et constituent un précieux outil d'information et de réflexion pour les gouvernements, les décideurs politiques, les organisations concernées et autres parties prenantes. Elles s'achèvent l'une et l'autre sur des recommandations concrètes susceptibles d'amener les changements nécessaires et d'assurer que l'incarcération ne représente plus un obstacle au droit à l'éducation.

David Atchoarena,
Directeur de l'Institut de l'UNESCO pour
l'apprentissage tout au long de la vie



Ce portrait a été confectionné par Eddie Cahill, un artiste irlandais qui a commencé à peindre alors qu'il purgeait sa peine. Il représente trois jeunes gens qui, après être tombés dans la criminalité, ont l'apparence de morts-vivants.

Photo : Tom Shortt

INTRODUCTION

Contextualisation

Cette revue de littérature a été effectuée pendant la crise sanitaire due à la pandémie de COVID-19 que le monde a connue en 2020¹. Ce travail, même s'il n'avait pas vocation à être exhaustif, repose essentiellement sur des ressources numériques, dans un contexte où les bibliothèques, nationales comme universitaires, ont réouvert très tardivement. L'auteure s'est donc appuyée sur différentes bases de données à disposition pour constituer cette bibliographie. Si toute l'attention nécessaire a été apportée à ce travail, sa qualité a pâti de cette difficulté conjoncturelle d'accès aux sources.

Résumé

L'éducation en prison aujourd'hui ne peut être comprise et analysée sans faire un détour historique. En effet, revenir en arrière permet de comprendre pourquoi et comment l'éducation – à côté du travail – est apparue très vite comme un levier incontournable en prison. Il s'agissait alors tout à la fois de relever le défi de punir, reléguer, mettre à distance, tout en tentant d'amender, de moraliser, remettre sur le droit chemin. Selon les contextes historiques et politiques, l'incarcération fût ainsi considérée comme un temps d'inculcation morale et religieuse d'abord, puis professionnelle et scolaire ensuite, ces différentes missions relevant toutes, dans les textes et les analyses, de l'éducation au sens large.

1 Pour aller plus loin :

Les Chroniques du CIRAP. 2020. Covid-19, confinement et prison : regards croisés des enseignants-chercheurs du Cirap sur la crise. N° spécial, mai, Agen, Les Presses de l'Enap, ministère de la Justice.

https://www.enap.justice.fr/sites/default/files/chroniques_cirap_confinement_prison_mai2020.pdf

Revue Dedans-Dehors (2020). Dossier : La prison à l'épreuve du coronavirus. N°107, juin.

Les écrits du passé comme les recherches des historiens (Jablonka, 2005 ; Perrot & Foucault, 1980 ; Perrot, 2003 ; Petit & al., 2002 ; Ruchat, 1980 ; Yvarel, 2007) montrent que dès le moment où la prison est devenue un lieu de punition en tant que tel (et non uniquement une structure de transit), la question éducative s'est posée. Il est alors intéressant de comprendre quelles fonctions éducatives lui ont été prêtées, et en quoi ces finalités continuent d'influencer l'idéologie carcérale aujourd'hui.

C'est notamment pour la population des mineurs que la question éducative s'est posée de manière la plus aigüe : les politiques pénales et pénitentiaires ont cherché très tôt le moyen de faire de ce temps d'enfermement un temps éducatif en soi, qui permette de « sauver » les âmes de ces enfants perçus d'abord comme dangereux, puis en danger. À ce titre, les solutions pour prendre en charge les enfants et les jeunes marginaux ont sensiblement été les mêmes d'un pays à l'autre en Europe. À partir de la moitié du XIXe siècle, un courant philanthropique défend la nécessité d'offrir des conditions pénitentiaires aux enfants différentes de celles des adultes. À côté de surveiller et punir, il s'agit d'éduquer et de moraliser. Plusieurs historiens ont analysé les structures et expérimentations issues de ce courant, dont les désignations mêmes mettent en exergue les deux missions *a priori* antinomiques qu'on leur assigne : prison-école ; école pénitentiaire ; lycée pénitentiaire ; centre éducatif fermé. Le but de ces structures est notamment de parfaire ou de compléter une éducation scolaire et familiale défailante.

On retrouve des mouvements similaires dans l'attention qui sera portée à la question éducative en direction des personnes détenues majeures, même si cela relève moins de l'évidence que pour les mineurs. Ainsi, la signification et la portée de l'éducation en prison sont à remettre dans le contexte politique, social et historique dans lequel elles se déploient. Ceci ne doit toutefois pas nous cantonner à une lecture relativiste : il existe des traits saillants dans l'éducation en prison, et cette analyse documentaire tente de les mettre en lumière.

Un premier point est la question du droit et de son effectivité. De nombreux écrits se concentrent en effet sur la façon dont le milieu carcéral met en œuvre un droit affirmé dans de nombreux textes : le droit à l'éducation. Les politiques éducatives mises en œuvre en prison font quasi systématiquement référence aux textes fondateurs, internationaux (du Conseil de l'Europe et du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme [1989, 1990] notamment) et nationaux (Code de l'Éducation pour la France par exemple), qui instaurent et affirment l'éducation comme un droit fondamental, pour tout individu. Cette question du droit est étroitement liée à deux principes qui régissent désormais les politiques éducatives, à l'extérieur comme en prison : le principe de l'éducabilité de tout individu, quelles que soient ses caractéristiques sociales, culturelles et psychologiques ; le principe de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Toutefois, les analyses qu'en font les chercheurs mettent en lumière une oscillation permanente de l'éducation entre un droit, une obligation, ou un privilège ... Ces mouvements de balancier sont tout d'abord à mettre en lien avec les époques et les politiques pénales mises en place. Ils sont également liés aux caractéristiques de la population carcérale : si l'éducation est un droit pour toutes et tous, il s'applique plus facilement à certains qu'à d'autres.

Les politiques éducatives ciblent en effet en premier lieu la majorité de la population carcérale, c'est-à-dire les hommes, jeunes, dotés d'un faible bagage scolaire. Ce public apparaît d'ailleurs prioritaire dans la quasi-totalité des textes législatifs. Quels que soient les pays, la population carcérale comporte une sur-représentation, par rapport à la population extérieure, d'hommes, jeunes, issus des milieux populaires, et porteurs d'un faible bagage scolaire. Le droit à l'éducation s'exerce dans ce cadre-là, et une très grande partie des activités d'enseignement en prison se fait en direction des personnes jeunes (mineurs ou jeunes majeurs), et/ou sans diplômes, et/ou en situation d'illettrisme, et/ou au niveau primaire. L'exercice du droit à l'éducation apparaît alors limité pour les femmes, les personnes plus âgées et les niveaux supérieurs au primaire.

Un autre élément qui apparaît dans cette revue de littérature est la (les) mission(s) que l'éducation en prison endosse ou qu'on lui fait porter. Le premier constat est la persistance de la croyance que la peine et la prison sont éducatives en soi. Ainsi, la fonction éducative de la prison constitue un postulat partagé par de nombreux acteurs, qu'ils soient du monde pénitentiaire ou non. Ceci a pour conséquence – entre autres – de brouiller les identités professionnelles des personnes qui y travaillent, le travail éducatif étant revendiqué aussi bien par les enseignants, les éducateurs et les soignants, que les surveillants. Dans ce cadre, les activités scolaires seraient davantage considérées comme une occupation, une socialisation au monde carcéral que comme un véritable levier d'insertion / de réinsertion à l'extérieur. Dans tous les cas, même si les missions de réinsertion et de resocialisation sont avancées comme primordiales pour l'enseignement, peu d'études analysent son impact effectif, contrairement aux pays anglophones où de nombreuses évaluations (des programmes américains et canadiens notamment) existent. Quand ces études existent, elles soulignent, à juste titre, les questions de validité scientifique qu'elles soulèvent.

La revue de littérature permet également de mettre en lumière des missions émergentes assignées à l'éducation en prison, comme la prévention de l'extrémisme violent par exemple.

Effectuer une revue de littérature sur l'éducation en prison sans soulever les questions pédagogiques est impossible ; et pourtant, les écrits sur la mise en œuvre effective de l'éducation, sur les outils et les pratiques mobilisés par les professionnels sont peu nombreux. Au-delà des grands principes d'adaptabilité, d'individualisation et de modularisation qui reviennent, il est difficile de connaître, concrètement, ce qui se passe et de quelle manière derrière les portes de la classe. Il est à noter que les écrits les plus récents s'intéressent à la question de l'enseignement à distance et à l'utilisation et l'adaptation d'outils numériques en prison, dans un contexte où l'accès à Internet est toujours interdit. Dans ce cadre, il sera intéressant de suivre les recherches qui ne manqueront pas

d'être menées sur l'impact de la pandémie de COVID-19 et du confinement sur les activités éducatives en prison.

Cette revue de littérature a souhaité valoriser une diversité des écrits ; si elle s'est construite essentiellement sur des travaux de recherche (niveaux Master et au-delà), elle s'est également appuyée sur des rapports institutionnels et des données ministérielles, ainsi que sur des essais. Comme il était important d'avoir le point de vue des acteurs, elle présente des témoignages d'enseignants et de détenus. Ce croisement du type d'écrits et de statuts des auteurs s'accompagne d'un croisement des échelles : des monographies micro-locales (au niveau d'un établissement) ou locales (au niveau d'une région pénitentiaire) et des analyses à l'échelle nationale, européenne ou mondiale sont présentées. C'est ce dernier point qui a été le plus difficile à mettre en œuvre : une grande partie de la revue de littérature concerne ainsi la France, malgré les tentatives de trouver des écrits sur d'autres aires géographiques, notamment l'Afrique. Enfin, les écrits mobilisent des approches scientifiques diversifiées (ethnographique, qualitative et quantitative) et reposent sur l'analyse de données recueillies par entretiens, récits de vie, observations, questionnaires, archives.



Cette peinture à l'huile intitulée *Lock (cadenas)* a été créée par un prisonnier/artiste de la prison à haute sécurité de Portlaoise et a fait partie de l'exposition nationale d'œuvres d'art plastique réalisées par des personnes en détention *Open Minds* (2019). L'artiste, un ancien tatoueur, s'est concentré sur l'univers carcéral immédiat et a dépeint la réalité physique de l'expérience d'emprisonnement.

Photo : Eugene Langan

ÉDUCATION ET PRISON : RETOUR HISTORIQUE

Comme précisé ci-dessus, l'éducation en prison aujourd'hui ne peut être comprise et analysée sans opérer un détour historique. En effet, revenir en arrière permet de comprendre pourquoi et comment l'éducation – à côté du travail – est apparue très vite comme un levier incontournable en prison. Il s'agissait alors tout à la fois de relever le défi de punir, reléguer, mettre à distance, tout en tentant d'amender, de moraliser, remettre sur le droit chemin. Selon les contextes historiques et politiques, l'incarcération fût ainsi considérée comme un temps d'inculcation morale et religieuse d'abord, puis professionnelle et scolaire ensuite, ces différentes missions relevant toutes, dans les textes et les analyses, de l'éducation au sens large.

Les écrits du passé comme les recherches des historiens (Jablonka, 2005 ; Perrot & Foucault, 1980 ; Perrot, 2003 ; Petit & al., 2002 ; Ruchat, 1980 ; Yvarel, 2007) montrent que dès le moment où la prison est devenue un lieu de punition en tant que tel (et non uniquement un lieu transitoire), la question éducative s'est posée. Il est alors intéressant de comprendre quelles fonctions éducatives lui ont été prêtées, et en quoi ces finalités continuent d'influencer l'idéologie carcérale aujourd'hui.

Histoire de l'éducation en prison

Si les écrits s'accordent pour identifier la Seconde Guerre mondiale comme tournant dans la légitimation, le développement et l'institutionnalisation de l'enseignement primaire et professionnel en prison (Febrer, 2011 ; Fize, 1981b ; Meilhac, 1980 ; Salane, 2010), on en retrouve des traces dès le début du XIXe siècle. La volonté de rénover les prisons va en effet de pair avec l'introduction de l'instruction (primaire) en leur sein (Perrot & Foucault, 1980). À cet effet, des enseignants font leur entrée en prison (religieux et instituteurs laïques), de manière très anecdotique au début, plus développée à partir de la moitié du XXe siècle.

Ainsi, une enquête par questionnaires menée par Alengry en 1900 montre que l'enseignement scolaire est présent à cette époque dans les prisons d'Allemagne, d'Angleterre, d'Autriche, de Suisse, de Belgique, du Luxembourg et de France. Disparate dans sa forme (en collectif ou en individuel, par des enseignants ou des aumôniers), il partage l'objectif de « reclasser » les détenus (Alengry, 1901, p. 318). Vidal (1866), qui a lui aussi fait un travail comparatif entre différents pays européens, montre que la différence résulte peut-être de la fonction que l'instruction revêt dans chaque système : obligatoire en Angleterre ou en Allemagne (au-dessous d'un certain âge), elle ne l'est pas en Hollande ou en Belgique, où l'accès à l'école est considéré comme une faveur, une « récompense » (p. 32). Il est à noter qu'en Italie, à cette époque, toutes les prisons ne sont pas dotées d'écoles contrairement aux autres pays européens. Elle rattrapera son retard à la fin du XIXe siècle.

En France, à partir de 1815, existent des structures qui pourraient correspondre à des écoles élémentaires ; toutefois, ce ne sont pas des instituteurs mais des bénévoles qui s'en chargent, assistés parfois de personnes détenues plus instruites que les autres. C'est à partir de 1833 (loi Guizot concernant l'instruction primaire) que les premiers instituteurs sont recrutés, mais de manière encore très marginale. L'éducation devient cependant un sujet d'intérêt grandissant : elle est considérée, après la religion, comme un instrument direct de moralisation. Ceci accompagne l'effacement progressif des supplices et l'entrée dans « l'âge de sobriété punitive » (Foucault, 1975). Toutefois, cette évolution de la perception du rôle de l'éducation en prison reste plus théorique qu'appliquée, et les moyens mis en place demeurent dérisoires par rapport aux besoins, notamment en nombre d'enseignants. De plus, le niveau d'instruction élevé des instituteurs les détourne bien souvent de leur mission première pour les voir assumer des charges administratives de direction au sein des établissements pénitentiaires (Febrer, 2012).

L'organisation de l'enseignement en milieu pénitentiaire va peu évoluer jusqu'au milieu du XXe siècle et c'est au lendemain de la Seconde Guerre

mondiale que la situation se modifie profondément. La nécessité de réformer le système pénitentiaire et de favoriser la réadaptation des personnes détenues s'impose. Dans ce cadre, l'éducation et la formation ont un rôle primordial (Griffin, 1978 ; Morin, 1982). Cette pénétration progressive de l'école dans le milieu carcéral trouve également sa source dans l'éducation pour adultes qui se développe à l'extérieur.

Place de l'éducation dans les structures d'enfermement pour enfants

À partir de la moitié du XIX^e siècle, un courant philanthropique défend la nécessité d'offrir des conditions pénitentiaires aux enfants différentes de celles des adultes. En effet, l'enfermement strict des mineurs, même séparés des majeurs, révèle ses limites et démontre la nécessité d'y adjoindre des actions de formation et de socialisation. Comme nous venons de le voir dans la partie précédente pour les majeurs, outre surveiller et punir, il s'agit d'instruire, d'éduquer, de moraliser, mais aussi de « guérir » (Dupont-Bouchat, 1996). Plusieurs historiens (Gaillac, 1971 ; Ruchat, 1993 ; Carlier, 1994 ; Jablonka, 2005) ont analysé les structures et expérimentations issues de ce courant, qui se sont déployées dans de nombreux pays en Europe, en Amérique du Nord, et dans certains pays d'Afrique colonisés.

Les différents travaux mettent en lumière des politiques différentes dans chaque pays, du point de vue de leur intensité, de leur financement (Cavayé-Sabathé, 1987) et de leur temporalité, mais qui présentent toutefois des traits communs (Dupont-Bouchat & Pierre, 2001, p. 419) : une surveillance/protection qui s'étend à la famille ; la mise en place d'une juridiction spécifique aux enfants (Périssol, 2020) ; l'instauration d'un modèle de surveillance individualisée. Ces politiques débouchent sur la mise en place de structures alternatives (à côté de la prison « ordinaire » et du milieu ouvert, cf. Yvarel, 2005), qui portent dans leur désignation même la double mission qu'on leur assigne : maisons d'éducation correctionnelle, internats de rééducation, colonies agricoles, colonies pénitentiaires,

prisons-écoles, école pénitentiaire, en Allemagne, en Belgique, en France, aux Pays-Bas, en Suisse, au Sénégal.

L'analyse que les chercheurs en font est convergente : ces structures, qui ont en commun la rédemption par le travail – agricole ou industriel – et l'enseignement religieux, ont majoritairement échoué dans leur mission, en partie parce que les principes sur lesquels elles reposent (séparation d'avec les majeurs ; transmission d'une instruction et de savoirs professionnels ; absence de brimades) sont diversement appliqués. L'éducation y est finalement relativement accessoire puisque c'est le redressement moral que l'on recherche, la conformité aux attentes sociales. Plus loin, l'historien Jablonka (2005), qui s'est intéressé aux colonies agricoles pénitentiaires en France, montre que, hormis pour quelques « philanthropes éclairés », l'instruction s'avère un luxe inutile, qui ne saurait être proposé à des enfants du peuple, « à plus forte raison s'ils sont coupables » (p. 56). L'instruction ne peut en tout cas pas dispenser des savoirs qui leur permettraient de prétendre à un autre rôle social que celui qui leur est réservé.

Comme pour l'éducation en direction des adultes, cela montre que la prise en charge des enfants délinquants a toujours oscillé entre volonté de rompre avec l'univers carcéral et reproduction de l'enfermement, entre méthodes pédagogiques novatrices et résistances. Imposer la vocation éducative et non seulement répressive de l'institution a donc constitué un véritable combat, qui ne s'est pas fait sans crises et régressions (Heller, 2012).



Dans *Travel and Tourism*, (voyages et tourisme), l'œuvre d'un jeune prisonnier purgeant sa peine à la prison de Mountjoy à Dublin, une scène idyllique est perturbée par des personnages vêtus de noir, frappés de pauvreté, courbés et accomplissant des travaux pénibles. Un navire gigantesque à la forme menaçante s'approche rapidement de la côte tandis qu'un plongeur ne voit pas le requin qui s'apprête à le dévorer. Ce montage photos soulève des questions gênantes sur l'inégalité dans le monde et la durabilité et fragilité des êtres vivants et de la planète.

Photo : Tom Shortt

POLITIQUES : TEXTES ET PRINCIPES

En 2019, la *Revue internationale de l'éducation* de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) a publié un numéro spécial sur « L'éducation en prison : un droit fondamental et un outil essentiel ». Examinant l'éducation des personnes incarcérées sous l'angle des droits humains, les articles couvraient un large éventail de pays. Les rédacteurs invités Rangel Torrijo et De Maeyer (2019, p. 677) ont conclu que « l'offre engagée d'éducation en prison (en termes financiers et pratiques) permet à la société de changer les prisons et la vie des détenus ». Cette partie propose de se pencher sur cette question du droit à l'éducation et à l'instruction, et sur son effectivité en prison. Elle s'intéresse ensuite aux missions que l'on assigne aujourd'hui à l'éducation, et sur les impacts des pratiques d'éducation et de formation que l'on peut identifier.

Textes législatifs et droit à l'éducation

Des déclarations et des textes fondateurs encouragent l'accès à l'éducation pour tous et toutes en milieu carcéral. C'est le cas des recommandations de 1989 (R(89)12) et de 2006 (Rec(2006)2) du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (Mary, 1991), des « Principes fondamentaux relatifs au traitement des détenus – adoptés par l'Assemblée générale dans sa résolution 45/111 du 14 décembre 1990 » (Nations Unies), ou encore du *Cadre d'action de Belém (BFA)* adopté par 144 États membres de l'UNESCO à l'issue de la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes en 2009.

En 2015, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté à l'unanimité des règles minimales standard révisées (RSR), connues sous le nom de règles Mandela. La règle 104 stipule que toutes les personnes en prison doivent avoir accès à l'éducation, en accordant une attention particulière aux personnes affichant de faibles niveaux d'alphabétisme et aux mineurs.

La règle 28 des Règles pénitentiaires européennes (Conseil de l'Europe, 2020) contient un aperçu complet des attentes à l'égard des gouvernements nationaux et des différentes prisons :

« 1 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.

2 Priorité doit être donnée aux détenus qui ne savent pas lire ou compter et à ceux qui n'ont pas d'instruction élémentaire ou de formation professionnelle.

3 Une attention particulière doit être portée à l'éducation des jeunes détenus et de ceux ayant des besoins particuliers.

4 L'instruction doit, du point de vue des régimes carcéraux, être considérée au même titre que le travail et les détenus ne doivent pas être pénalisés, que ce soit financièrement ou d'une autre manière, par leur participation à des activités éducatives.

5 Chaque établissement doit disposer d'une bibliothèque destinée à tous les détenus, disposant d'un fonds satisfaisant de ressources variées, à la fois récréatives et éducatives, de livres et d'autres supports.

6 Partout où cela est possible, la bibliothèque de la prison devrait être organisée avec le concours des bibliothèques publiques.

7 Dans la mesure du possible, l'instruction des détenus :
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
doit être dispensée sous l'égide d'établissements d'enseignement externes. » (p. 16-17)

Nous pouvons enfin compléter par la Déclaration des droits de l'enfant de 1959, dont le principe 5 édicte que « L'enfant physiquement, mentalement ou socialement désavantagé doit recevoir le traitement, l'éducation

et les soins spéciaux que nécessite son état ou sa situation. » (Nations Unies, p. 20) Ce principe s'applique aux mineurs sous main de justice.

Ces textes soulignent tous l'importance de l'accès à l'éducation et à la formation pour les personnes détenues, et par là instaurent et affirment l'éducation en prison comme un droit fondamental. Cette question du droit est étroitement liée à deux principes qui régissent désormais les politiques éducatives, *intra* comme *extra-muros* : le principe de l'éducabilité de tout individu (Meirieu, 2009), quelles que soient ses caractéristiques ; le principe de l'éducation et de la formation tout au long de la vie pour tous et toutes (De Maeyer, 2019, 2009b).

Par conséquent, le droit à l'éducation en prison doit être un droit « sans restriction » (Daumas & Palacio, 1998), sans conditions. Il s'avère que c'est loin d'être le cas et que l'accès à l'éducation se heurte encore à de nombreux obstacles : si Milly parle de « privilège » (2004), De Maeyer déplore que ce droit ne soit parfois accordé qu'au « mérite » (2009a). Ainsi, si l'institution reconnaît le droit à l'éducation en prison, elle ne le met pas véritablement en œuvre².

Cela est à replacer dans une réflexion plus globale sur le sens et l'usage par les pouvoirs publics et politiques des droits des détenus ; selon Kaminski, « les droits restent un outil de résistance indispensable, mais ils s'intègrent aussi parfaitement dans la nouvelle technique gouvernementale de la prison, importée du "reste du monde", dans un raccourci saisissant, en passant du régime (paternaliste/pervers) de faveurs au régime des droits conditionnels. » (2010, p. 207). Pour ce chercheur, on serait alors passé du « non-droit au droit mou » (*Ibid.*).

² Cf. Herzog-Evans (2011) sur un jugement du tribunal administratif de Lille (France) qui rejette la demande d'un détenu de ne plus être placé en isolement, ce dernier affectant ses études et donc son droit à l'éducation.

Comme indiqué plus haut, les recherches mettent ainsi en lumière une oscillation permanente de l'éducation entre un droit, une obligation, ou une récompense. Ces mouvements de balancier sont à relier avec les époques et les politiques pénales mises en place et les caractéristiques de la population carcérale : si l'éducation est un droit pour tous et toutes, il s'applique plus facilement à certains qu'à d'autres.

Les politiques éducatives ciblent en effet en premier lieu la majorité de la population carcérale, c'est-à-dire les hommes, jeunes, disposant d'un faible bagage scolaire (cf. partie IV). Ce public apparaît d'ailleurs prioritaire dans la quasi-totalité des textes législatifs qui cadrent les actions d'éducation et de formation. L'exercice du droit à l'éducation apparaît alors limité pour les femmes, les personnes plus âgées et les niveaux supérieurs au primaire (Grenier, 2013). Salane, dont les recherches portent plus particulièrement sur les « détenus-étudiants », **a mis en évidence l'ambiguïté de l'administration pénitentiaire, qui valorise officiellement l'investissement scolaire des personnes détenues, mais ne leur donne pas toujours les moyens de le mener à bien.** Plus loin, les études s'avèrent parfois être des moyens de pression alors qu'elles devraient constituer un moyen de réadaptation et d'autonomie. Il semble alors que, pour cette population, la logique sécuritaire prime sur la logique scolaire, limitant en cela la politique en faveur du développement de l'école en prison (Salane, 2013, p. 55).

Ces constats s'inscrivent dans un principe plus global qui régirait la vie en détention : celui de la « moindre éligibilité » qui voudrait que les conditions de vie en détention ne puissent pas être meilleures que celles des personnes les plus fragilisées *extra-muros*, afin que la prison conserve un rôle punitif (Kaminski, 2010).

Rôles de l'éducation en prison aujourd'hui

Nous l'avons vu dans la partie II, l'école, et plus largement l'éducation en prison, sont rapidement apparues comme des moyens de moraliser et de réhabiliter la personne détenue. Qu'en est-il aujourd'hui ? Quelles sont la ou les mission(s) que l'éducation en prison endosse ou qu'on lui assigne ?

Plusieurs auteurs s'accordent pour constater que la réflexion porte souvent sur la **fonction éducative de la prison**, au détriment de celle sur la fonction éducative **en** prison (Morin, 1982, 1985 ; De Maeyer, 2009a). Or pour Morin (1982), il est primordial d'engager une réflexion philosophique et politique pour penser la « prison éducative ». Cette réflexion permettrait notamment de proposer aux personnes détenues une offre de formation pertinente, qui reposerait sur une bonne atmosphère ; des méthodes d'éducation pour adultes ; une souplesse d'organisation ; une ouverture à des degrés de motivation variables et une offre éducative variée (Warner, 1998, p. 24). Warner encourage ainsi à penser la motivation d'une manière « dynamique », dans le sens où l'institution et ce qu'elle offre participent grandement à construire et maintenir la motivation des personnes détenues.

Le constat maintes fois réitéré des difficultés scolaires des personnes détenues contribue à légitimer la présence de l'école en prison : la prison est désormais considérée comme un espace dans lequel il est possible de s'inscrire, d'acquérir des savoirs théoriques et techniques, et plus largement de renouer un dialogue bien souvent rompu avec l'institution scolaire et/ou le monde du travail. Pourtant, la place de l'éducation est fragile, prise entre différentes logiques et encore trop souvent soumise à la vision judiciaire, punitive et sécuritaire (Morin, 1985 ; Rangel Torrijó, 2009a ; Milly, 2010 ; Chantaine & Sallée, 2013 ; Salane, 2013).

Par ailleurs, à côté de ces visées en apparaissent d'autres ; ainsi Mary et Durviaux (1991) constatent-ils le « fossé » qui existe entre les recommandations du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe et la situation



Le Réseau de Sensibilisation à la Radicalisation (RSR)

Le Réseau de Sensibilisation à la Radicalisation (RSR) mis en place par la Commission européenne regroupe « des praticiens et des acteurs locaux impliqués dans la prévention et la lutte contre la radicalisation » (RAN, 2014, p. 4), afin de croiser les savoirs et les pratiques. Le document publié en 2014 fait une large place à la question de l'éducation dans cette lutte, et présente plusieurs programmes européens qui œuvrent dans ce sens.

réelle dans les prisons belges. Selon eux, les activités éducatives ont plus une fonction d'occupation, de socialisation au monde carcéral, que de véritable préparation à la resocialisation à l'extérieur.

Enfin, la revue de littérature permet de mettre en lumière des missions émergentes assignées à l'éducation en prison, comme la prévention de l'extrémisme violent. En effet, depuis quelques années, la « radicalisation³ » et « l'extrémisme violent » sont devenus des préoccupations fortes pour les pouvoirs publics, dans un contexte de multiplication des actes violents en Europe comme dans le reste du monde. Dans ce cadre, une attention toute particulière est portée au milieu carcéral, essentiellement pour deux raisons : cette institution assure la prise en charge de personnes incarcérées pour extrémisme violent ; en lien, elle est vue comme un potentiel « terreau de radicalisation » (Conseil de l'Europe, 2018). À côté du traitement répressif, des actions éducatives *intra-muros* sont mises en œuvre afin de prendre en charge ces détenus et de limiter les phénomènes d'endoctrinement (ministère de l'Éducation du Sénégal, 2017).

3 Définie ici comme « processus par lequel un individu ou un groupe adopte une forme violente d'action, directement liée à une idéologie extrémiste à contenu politique, social ou religieux qui conteste l'ordre établi sur le plan politique, social ou culturel » (Khosrokhavar 2014, p. 8).

De manière plus large, l'éducation est perçue comme un moyen de prévenir la radicalisation, et des institutions comme l'Union européenne ou les Nations Unies développent de nombreux programmes afin d'agir à l'intérieur des prisons comme à l'extérieur, à l'école notamment, en amont et en aval⁴. Ainsi l'UNESCO est fortement mobilisée sur ce problème, notamment en Afrique (UNESCO, 2017) ; elle a publié en 2019 une note d'orientation qui propose une première évaluation des actions de PEV-E (prévention de l'extrémisme violent par l'éducation)⁵.

Et après ? La question de l'impact

De manière générale, peu d'écrits en langue française existent sur l'impact des actions éducatives en prison, contrairement aux pays anglophones où de nombreuses évaluations (des programmes américains et canadiens notamment) sont publiées. Quand elles existent, ces analyses proviennent essentiellement du Canada ou, phénomène intéressant à souligner, d'étudiants dans le cadre de leur mémoire de recherche (Decuyper, 2016 ; Di Falco, 2009 ; Werny, 2019).

Ces évaluations s'articulent autour de deux espaces-temps : lors de la prise en charge, en milieu ouvert ou fermé, et après la prise en charge. En lien, elles se concentrent sur deux types d'impacts : les impacts

4 La dernière édition du rapport Prévenir la radicalisation conduisant au terrorisme et à l'extrémisme violent. Approches et méthodes du Réseau de Sensibilisation à la Radicalisation dresse un tableau très complet des actions mises en œuvre au sein de l'Union européenne (RAN, 2019). https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/ran_collection-approaches_and_practices_fr.pdf

5 Cette étude, si elle souligne elle-même ses limites, a le mérite de se pencher sur deux questions (l'efficacité et l'impact) délicates à circonscrire et à mettre en œuvre scientifiquement. Pour les auteurs, « l'étude confirme le retour sur investissement de la prévention de l'extrémisme violent lorsqu'une éducation de qualité et des activités sont dispensées de manière efficace et répondent aux besoins, aux intérêts et à la vie quotidienne des apprenants. » (2019, p. 8).

sociaux et psychologiques, et les impacts scolaires et professionnels. Si les premiers sont indéniables – suivre un enseignement permet de sortir de sa cellule, renouer avec des acteurs extérieurs, établir à nouveau des contacts sociaux, réfléchir, réparer/restaurer son identité (Decuyper, 2016 ; Pierson, 2010 ; Salane, 2010), etc., les seconds sont plus ténus et difficiles à mesurer. Quelques recherches mettent en évidence le bénéfice du suivi de programmes éducatifs pendant l’incarcération pour la personne détenue, mais également pour la société (Porporino & Robinson, 1992 ; Di Falco, 2009 ; Service Correctionnel Canada, 2015).

Elles alertent toutefois sur la vigilance avec laquelle leurs résultats doivent être analysés (Perreault & Meilleur, 2014) : il est en effet difficile de mesurer l’impact réel de ces programmes, et ce pour plusieurs raisons : il est complexe d’effectuer un suivi scientifique rigoureux, à partir du moment où les personnes libérées, qui ne sont pas soumises à une obligation de suivi, ont droit à l’oubli. Comment dans ces cas-là engager des recherches sur leur évolution, si ce n’est à travers un prisme somme toute restreint et biaisé, la récidive (Porporino & Robinson 1992, p. 26) ? En outre, l’impact des programmes éducatifs ne peut être traité isolément, sans prendre en compte les caractéristiques individuelles et sociales de la personne concernée, ainsi que le contexte économique et social plus général. Par conséquent, l’accompagnement éducatif ne peut se passer d’un accompagnement social plus large, en matière d’insertion professionnelle notamment (Boe 1998), et d’un changement institutionnel. Tel est le constat des professionnels du Cefoc (Centre de formation Cardijn) en Belgique :

« La pertinence du travail d’éducation permanente en prison réside essentiellement dans sa capacité à réinscrire les personnes détenues dans une perspective d’évolution, de changement, de ré-affiliation sociale, de reconquête de leurs droits. Bref, à faire prendre conscience aux personnes détenues qu’elles existent et que “cela en vaut encore la peine”. Si des changements se produisent à l’intérieur des groupes qui

mènent ces projets à bien, qu'en est-il de l'impact à l'extérieur de ceux-ci, si le monde de la prison et la société en général n'évoluent pas ? » (Pierson, 2010, p. 49).



Ce troisième et dernier tableau d'une série de trois est l'œuvre d'Eddie Cahill. Après avoir représenté des jeunes gens qui ont basculé dans la criminalité, puis sont devenus l'ombre d'eux-mêmes avant de disparaître totalement après une brève existence, l'artiste dépeint ici trois personnages féminins frappés par le deuil et affligés d'avoir perdu leurs fils, frères et partenaires.
© Eddie Cahill

Photo : Tom Shortt

PRATIQUES ET ACTEURS

Chaque établissement est tenu, d'après les textes de lois et les conventions encadrant l'enseignement en milieu pénitentiaire, de permettre aux personnes incarcérées d'accéder à l'éducation et à la formation, en concentrant toutefois les efforts, comme déjà souligné, sur les personnes jeunes et affichant un bas niveau scolaire. Cette priorité s'explique par la particularité de la population carcérale, particularité sur laquelle tous les observateurs du monde pénitentiaire s'accordent (Nations Unies, 2009 ; Rangel Torrijo, 2009b). Majoritairement jeune et masculine, la population détenue est essentiellement issue des milieux socio-économiques défavorisés. Cette sur-représentation des populations vulnérables et marginales dans les prisons s'accompagne d'une sur-représentation des personnes étrangères. Plus globalement, les personnes incarcérées s'inscrivent dans des parcours de vie marqués par la précarité, la pauvreté et la « désaffiliation »⁶.

Dans ce contexte général de parcours de vie précaires, les trajectoires scolaires des personnes détenues apparaissent majoritairement défavorisées. La brièveté constitue la principale caractéristique de la scolarité des personnes incarcérées : ces dernières quittent l'école tôt, beaucoup plus tôt que l'ensemble de la population à l'extérieur (Kensey, Cassan & Toulemon, 2000, p. 1 ; INSEE, 2002 ; Fassin, 2017). S'intéresser à l'histoire scolaire des personnes détenues revêt donc une grande pertinence, notamment pour mieux saisir leur vécu scolaire et le rapport aux études qui en a résulté. Au niveau plus qualitatif, les récits de professionnels – enseignants, formateurs – ou de chercheurs relatent un rapport essentiellement négatif à l'école (De Ram & Paré, 2017, p. 75 ; Salane, 2010).

⁶ Cf. Castel, R. (1991). De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation. In J. Donzelot (dir.). Face à l'exclusion, le modèle français (pp. 137-168). Paris, Éditions Esprit.



Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en milieu carcéral

Témoignant de l'engagement de l'UNESCO « à promouvoir, stimuler et encourager la recherche liée aux différents aspects de l'éducation en prison et d'intensifier la réflexion et les actions en la matière sur le plan international » (énoncé de mission), une chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en milieu carcéral a été créée au Collège Marie-Victorin de Montréal (Canada) en 2011.

Source: <https://www.cmv-educare.com/>

« Pour beaucoup, l'expérience scolaire a été celle d'un passé d'échecs et d'inadaptation. Cette situation est souvent la cause de leur hostilité pour tout ce qui est théorie, aussi bien à l'atelier qu'en classe » (CRDP, 1980, p. 60). Sans parler de nombreuses personnes incarcérées qui sont atteintes « de troubles de la communication, de troubles de l'apprentissage et de troubles mentaux » (Nations Unies, 2009, p. 12).

Activités d'enseignement et de formation

Apprenants majeurs

Les activités d'enseignement et de formation sont très disparates non seulement d'un pays à l'autre, mais aussi d'un établissement à l'autre, et sont en lien avec l'intérêt que les acteurs, politiques comme de terrain, accordent à l'accès des personnes détenues à l'éducation (Perreault & Meilleur, 2014, p. 83). Conformément au profil scolaire majoritaire, les efforts éducatifs en milieu pénitentiaire portent sur les bas niveaux. En France, plus de la moitié des adultes sont scolarisés à des niveaux permettant d'acquérir les savoirs de base, en français langue étrangère, en alphabétisme et en remise à niveau ou préparation au certificat de formation générale⁷. Plus des trois quarts le sont à un niveau inférieur au second cycle général.

Aujourd'hui, la majorité des acteurs du monde pénitentiaire s'accorde sur l'importance de l'accès des personnes détenues à des activités éducatives, formelles, non formelles ou informelles. Ces activités ont en effet de multiples bénéfices : lieux d'apprentissage, de réflexion et de débat, elles permettent aussi aux apprenants de sortir de leur cellule, de se projeter vers l'avenir, et parfois même d'obtenir des remises de peine et un salaire. Ouvertures sur l'extérieur, elles peuvent permettre d'écarter provisoirement le contexte contraignant et aliénant dans lequel ils évoluent. Elles sont l'occasion de rencontres riches, qui apportent autant aux intervenants qu'aux détenus. La plupart des pays tentent donc de développer et d'enrichir leur offre d'enseignement et de formation.

⁷ En France, ce diplôme de niveau concerne essentiellement les élèves relevant de l'enseignement adapté. Premier niveau de diplôme de formation générale de l'Éducation nationale, il s'adresse notamment aux personnes sorties du système éducatif sans diplôme ou sans qualification professionnelle reconnue.



Projet RÉINSERT (Belgique francophone)

En Belgique francophone, le projet Réinsert, initié par la Cellule de coordination et de gestion de l'enseignement de promotion sociale, permet aux personnes détenues de s'inscrire dans un parcours de formation. D'abord développé à l'intérieur des prisons, il comporte un volet *extra-muros* depuis 2013, qui permet aux personnes en centre de détention semi-ouvert ou en liberté conditionnelle par exemple de poursuivre un parcours de formation commencé en prison ou d'en entamer un autre.

Source: Cf. <https://epale.ec.europa.eu/fr/content/projet-reinsert-en-belgique-francophone>

Toutefois, cela ne signifie pas que cette nouvelle « culture institutionnelle » comme l'écrit Mottet pour le Maroc (2009) s'impose facilement. En 1991, un numéro spécial de la *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique* faisait un état des lieux de l'offre éducative en Europe. Le constat était à son insuffisance dans l'ensemble des pays (dont Daskalakis pour la Grèce ; Papatheodorou pour la France et l'Europe ; Tosi pour la Suisse). Quelques décennies plus tard, les analyses n'ont pas fondamentalement changé : ainsi en Belgique, l'offre d'activités de formation et d'enseignement au sein des prisons francophones apparaît disparate et éclatée. Elle pâtit d'un manque de coordination supra-locale et se caractérise par des particularismes locaux forts (Delvaux, Dubois & Megherdi, 2009, p. 81). La taille des établissements, leur ancienneté ou encore le type de détenus accueillis (condamnés vs prévenus) semblent ainsi influencer sur l'offre d'enseignement et de formation (Bertrand & Clinaz, 2015).

En France, malgré la politique volontariste affichée par l'administration et le besoin fort de scolarisation de la population carcérale, les activités d'enseignement (hors formation professionnelle) concernent finalement peu de personnes : moins d'un quart des détenus est scolarisé. Ceci s'explique en grande partie par la particularité de la population en prison, très mouvante et dont la durée moyenne de détention est très courte (moins d'une

année). Difficile alors de s'investir dans un projet scolaire, ou même de s'inscrire à des cours, sur une période aussi courte et soumise aux aléas de la trajectoire pénale et carcérale. Difficile également pour les enseignants de construire et de suivre un projet éducatif avec la personne détenue. De manière plus globale, même en disposant d'un temps long, il est difficile pour les personnes détenues de suivre une scolarité en prison à cause des nombreuses contraintes pesant sur la scolarité (Milly, 2010).

De manière plus globale, en Europe, de nombreuses disparités existent entre les pays, notamment entre ceux de l'Est et de l'Ouest : il y a ainsi d'importants écarts entre les prescriptions législatives et la réalité pour les premiers, même s'il faut se garder d'en faire une lecture simpliste car ces écarts existent aussi dans certains pays de l'Ouest (Rangel Torrijo, 2009a). Dans ce cadre, les pays scandinaves semblent mettre en place les politiques les plus opérantes, en mêlant différentes approches pédagogiques et éducatives *intra-muros*, et un suivi organisé *extra-muros*, notamment au niveau communautaire.

En Afrique, bien que de fortes disparités existent d'un pays à l'autre, le constat est à la très faible attention portée à l'éducation en prison et, plus globalement, à la réinsertion des détenus (Rangel Torrijo, 2009b).

Dans leur rapport de 2009 intitulé *Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement. Le droit à l'éducation des personnes en détention*, les Nations Unies isolent trois types d'obstacles à l'éducation : des obstacles personnels, des obstacles institutionnels, et des obstacles conjoncturels. Ces derniers, souvent énoncés par les apprenants eux-mêmes, sont notamment à imputer au fait que l'éducation en prison se plie aux besoins de l'administration pénitentiaire, avant de répondre aux besoins des personnes détenues.



Témoignages de détenus

La littérature sur la prison foisonne de témoignages d'anciennes personnes détenues. Parmi celles-ci, certaines relatent leurs expériences de l'enseignement en prison. Si quelques détenus apparaissent très critiques par rapport aux apprentissages effectués en prison (Michel, 1986), la plupart vantent les apports de l'éducation mais dénoncent les difficultés liées au contexte particulier d'une « institution totale ».

L'incarcération est perçue comme une occasion de donner aux personnes détenues des moyens de compenser et de combler les manques dont elles souffrent, notamment au niveau scolaire. Cependant, force est de constater que la prison ne remplit pas cette fonction et Lerouge dénonce le renforcement des inégalités au cours de la détention et les difficultés de réinsertion que cela induit (CUEJ, 1989). L'analyse est similaire chez Maurice, qui a soutenu une thèse d'histoire médiévale en prison ; dans son livre, *De la haine à la vie*, il revient longuement sur sa reprise d'études et le « laborieux travail de restructuration » (2001, p. 198) que cela a déclenché. Pour lui, les études constituent le meilleur moyen de gérer le temps de la peine, de conserver un équilibre mental, et surtout de permettre une insertion sociale. Il dénonce l'inaction de l'administration pénitentiaire, qui privilégie le travail pénal et les bas niveaux scolaires (Maurice, 1997). Lucas, un détenu qui a effectué des études de philosophie en prison, n'écrit pas autre chose dans *Suerte. L'exclusion volontaire*, récit de ses aventures carcérales et extra-carcérales. Il y décrit notamment le cheminement intellectuel que suivent certains détenus qui entament des études pour obtenir des remises de peine et les poursuivent par réel intérêt (Lucas, 1995, p. 434).

Apprenants mineurs

La question de la scolarité se pose de manière « naturelle » pourrait-on dire pour les mineurs ; outre le fait que, comme les majeurs, ils présentent des parcours scolaires émaillés de difficultés (une grande majorité d'entre eux sont d'ailleurs déscolarisés au moment de l'incarcération), leur âge en fait un public prioritaire, notamment du fait que certains sont encore sous le régime de l'instruction obligatoire. Dans ce cas, l'institution se doit de proposer une offre d'enseignement et de formation, et le mineur est obligé de la suivre.

De manière plus générale, les différents textes concernant les mineurs incarcérés insistent sur l'importance de leur fournir une éducation, quel que soit leur âge finalement, même si cette exigence est loin d'être respectée. Ce constat a été établi par Frauenfelder, Nada, & Bugnon (2018) dans le cadre d'une recherche dans un centre éducatif en Suisse par exemple. En fait, ce type d'établissement semble avoir une influence sur l'offre d'activités scolaires : les structures distinctes – par leur organisation, la centralité de l'approche éducative et pluridisciplinaire, la reconnaissance du corps enseignant – sont plus favorables à la mise en place de cursus scolaires solides que les quartiers mineurs par exemple (Chantraine, 2011 ; Gourmelon & al., 2012).

Cela abonde dans le sens de la nécessité de plus en plus reconnue de prendre en compte les spécificités des mineurs, leurs besoins, notamment en matière scolaire et plus largement, éducative. Ainsi, le rapport des Nations Unies relevait en 2009 que plusieurs pays sud-américains réformaient leur système de justice, afin de se « conformer plus pleinement aux normes juridiques internationales et nationales relatives à l'éducation des mineurs » (p. 14). Ce même rapport regrettait tout de même que les pays répondent principalement à la délinquance des mineurs par la répression – l'enfermement – en désaccord avec les normes internationales.

Le travail scolaire auprès des mineurs détenus, quand il existe, subit plusieurs contraintes ; la plupart sont les mêmes que pour les apprenants majeurs, d'autres leur sont spécifiques. Par exemple, le temps de détention des mineurs est en moyenne extrêmement court, ce qui fragilise toute prise en charge par les enseignants et rend quasi impossible la construction d'un projet solide (Febrer, 2011 ; Héraud & Soigneux, 2020). Un autre aspect est le difficile équilibre à trouver entre vacuité et surcharge d'activités ; ainsi les établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM) en France, constatant le manque d'activités proposées dans les quartiers mineurs, ont pêché par le défaut inverse et ont fait preuve d'un « suractivisme » (Febrer, 2012 ; Peyronnet & Pillet, 2011), inadapté pour ces jeunes.

Pour finir, il est important de mentionner le manque de suivi scolaire à l'extérieur, après la remise en liberté, pointé par les différents observateurs du monde carcéral (Nations Unies, 2009 ; Peyronnet & Pillet, 2011). Par exemple, de nombreux jeunes ont des difficultés à trouver un établissement scolaire qui accepte de les accueillir à leur sortie ; en effet, « les mineurs placés en CEF [centre éducatif fermé] sont souvent stigmatisés et les établissements réticents à les accueillir – ce qui est fortement regrettable. » (Peyronnet & Pillet, 2011, p. 46). Les sénateurs formulent alors la proposition suivante dans leur rapport (proposition n°12) : « Impliquer davantage les conseils généraux et les services de l'Éducation nationale dans le suivi des mineurs à l'issue du placement. » (*Ibid.*). Bien entendu, cet aspect est également primordial pour les apprenants adultes mais, compte tenu des caractéristiques des mineurs (âge, difficultés scolaires, risques très forts de récidive), cet aspect devrait être placé au centre des préoccupations des acteurs du monde judiciaire, pénitentiaire, social et scolaire.

Groupes spécifiques

Cette partie s'intéresse à des publics spécifiques au sein de la population carcérale, soit parce qu'ils sont « marginaux » numériquement (étudiants, femmes), soit parce qu'ils sont porteurs de caractéristiques qui, tout en les mettant au centre des préoccupations scolaires, constituent en même temps de nombreux obstacles à l'accès aux savoirs (personnes en situation d'illettrisme).

Étudiants

Cette population a fait l'objet de très peu de recherches dans la littérature francophone ; cette invisibilité est probablement due à leur minorité au sein de la population carcérale. Si quelques chercheurs se sont penchés sur ces apprenants dans les années 1980 (Vettraino-Soulard, 1980 ; Bézille, Blanchet & Crauste, 1985), notamment à la suite de la création dans les années 1970 de la Section des étudiants empêchés de



La Section des étudiants empêchés de l'université Paris-Diderot (France)

La Section des étudiants empêchés propose aux personnes détenues la possibilité de suivre des études supérieures. Son originalité consiste à mettre en place des actions de formation au sein même des établissements pénitentiaires, quand la plupart des universités proposent des enseignements à distance. En plus du Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (D.A.E.U.) et d'un diplôme universitaire « Formation aux Humanités – Lettres et Sciences Humaines », l'université Paris-Diderot organise des conférences et des ateliers de réflexion et de discussion.

Source: <https://u-paris.fr/etudiants-empeches/>

l'université Paris-Diderot (anciennement Paris 7), quasiment rien n'a été publié ultérieurement.

Fanny Salane a toutefois travaillé spécifiquement sur cette population dans le cadre de ses recherches ; à partir de l'étude de leurs trajectoires scolaires, professionnelles et familiales, elle a mis en lumière différents modes d'entrée dans les études et d'affiliation au monde étudiant (Salane, 2009, 2010). Ces modes d'entrée dépendent de la dynamique dans laquelle s'inscrit la scolarité, à savoir en continuité ou en rupture avec la trajectoire scolaire et socio-professionnelle précédente (2012a, 2012c). Comme indiqué précédemment, elle souligne également l'ambiguïté de l'administration pénitentiaire vis-à-vis de ces personnes détenues, qui se manifeste notamment dans les fortes disparités d'un établissement à l'autre, en particulier pour ce qui est de la possibilité d'accéder à ou de posséder des ressources, autorisées dans un lieu, et interdites dans l'autre.

Personnes en situation d'illettrisme⁸

La population des personnes en situation d'illettrisme fait l'objet d'un traitement particulier en prison, essentiellement pour deux raisons. D'une part, parce qu'elle y est sur-représentée par rapport au milieu *extra-muros*, et d'autre part, parce que l'écrit y est central : toute demande doit être écrite, les informations sont transmises principalement par écrit (via des affichages notamment). La non-maîtrise des savoirs fondamentaux (lire, écrire, auxquels s'ajoute calculer) représente ainsi un handicap très sérieux pour les personnes incarcérées, et une difficulté supplémentaire pendant leur incarcération. Ceci est d'autant plus vrai que l'illettrisme est multiforme et entraîne des difficultés dans la compréhension de l'écrit, certes, mais également dans la compréhension de l'oral, de l'espace et du temps (Galibert, 2011). La lutte contre l'illettrisme, si elle mobilise les enseignants en premier lieu, doit donc mobiliser tous les autres professionnels qui interagissent avec les personnes détenues. C'est pourquoi la plupart des pays se sont saisis de la question et font de la lutte contre l'illettrisme ou pour l'alphabétisation en prison une priorité, à la fois dans les textes et dans les programmes mis en place (Delvaux, Dubois & Megherdi, 2009 ; Nations Unies, 2009 ; Perreault & Meilleur, 2014 ; Héraud & Soigneux, 2020).

La lutte contre l'illettrisme repose sur un paradoxe : comme nous l'avons écrit, ce public est sur-représenté en prison, mais il est également en partie « invisible » comme le rappelle l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI, France). Ainsi, le premier travail des professionnels consiste à repérer les personnes en situation de fragilité. Or les

8 L'illettrisme concerne des personnes qui, ayant été scolarisées, ont appris à lire et à écrire mais en ont perdu la pratique. Il ne faut pas confondre avec l'analphabetisme qui concerne les personnes qui n'ont, elles, jamais appris. Dans les rapports, ces deux notions sont souvent confondues et il est fréquemment question de programmes « d'alphabétisation ». C'est pourquoi il est très difficile d'avoir des données fines robustes et comparables d'un pays à l'autre, même si le constat global est le même.



Concours d'écriture « Au-delà des lignes » (Fondation Groupe M6, France)

Concours d'écriture « Au-delà des lignes » (Fondation Groupe M6, France)

La Fondation du Groupe M6 s'est saisie de la question de l'illettrisme en France et organise depuis quelques années un concours d'écriture dans les prisons, en partenariat avec l'Éducation nationale et l'administration pénitentiaire. Ce concours a pour objectif de lutter contre l'exclusion des personnes en rupture avec l'écriture et repose sur des ateliers d'écriture assurés par des enseignants de l'Éducation nationale et à destination de 3 catégories : débutants, intermédiaires, confirmés. En 2020, la 5^e édition a eu pour thème « Oser ».

Source : <https://www.groupe-m6.fr/concours-au-dela-des-lignes-edition-du-recueil-2020/>

enseignants ne sont pas nécessairement présents lorsque de nouveaux détenus arrivent ; il n'existe pas toujours d'outil de repérage des difficultés de lecture ; dans le cas contraire, il n'est pas toujours appliqué de la même manière selon les établissements et les personnels en charge de l'utiliser.

La France a ainsi mis en place dès 1994 un dispositif de repérage systématique des personnes illettrées (ministère de la Justice, 1997). Ce repérage est effectué par les enseignants de l'Éducation nationale sur place, accompagnés dans cette mission par des assistants de formation ; il s'appuie actuellement sur un outil, le test de Compétences élémentaires en lecture du français (CELF), qui permet une prise en charge rapide. Malgré cela, Héraud & Soigneux constatent que seuls 55 % des entrants ont pu bénéficier d'un pré-repérage de l'illettrisme en 2016-2017 (2020, p. 31). Ce qui démontre bien que ce processus est perfectible et devrait permettre de manière plus efficace de différencier illettrisme et analphabétisme (Cavieux, 2012), qui ne demandent pas le même accompagnement.

À cette difficulté d'identifier effectivement les personnes illettrées peuvent s'ajouter la honte et la peur de la stigmatisation (Colin & Klinger, 2004), susceptibles de les inciter à mettre en place des tactiques d'évitement (Cavieux, 2012, p. 125). Le dévoilement de leur situation peut entraîner des réactivations de rapports à l'école douloureux ; c'est alors à l'institution, et notamment au personnel enseignant, de mettre en place des pratiques éducatives et pédagogiques bienveillantes et adaptées, afin d'inciter les personnes à s'engager dans un processus de formation à même de provoquer des modifications du rapport aux savoirs, voire des conversions identitaires⁹ (Colin & Klinger, 2004). Les enseignants se doivent d'être particulièrement vigilants dans leur approche : il s'agit de ramener ces personnes vers l'école, vers le savoir, sans les mettre en situation d'échec ; il faut alors multiplier les approches, les supports (Galibert, 2011) et individualiser au maximum le travail pédagogique. Rangel Torrijo (2009b) fait le constat qu'en Europe, « les cours d'alphabétisation sont souvent organisés de façon conventionnelle, avec des contenus rigides et peu propices à générer l'intérêt chez les étudiants » (p. 97).

Femmes

À l'exception d'un rapport dirigé par Combessie, intitulé *Femmes, intégration et prison : analyse des processus d'intégration socioprofessionnelle des femmes sortant de prison en Europe* (2005), et d'une partie « Femmes en prison » dans le rapport des Nations Unies de 2009 déjà cité, les écrits concernant les activités d'éducation et de formation auprès de la population féminine incarcérée sont quasiment inexistants. Ainsi, les éléments que nous allons exposer sont parcellaires et manquent de robustesse scientifique.

⁹ Pour une définition, cf. Strauss, A. (1990 [1959]). *Miroirs et masques*. Paris, Métailié ; Berger, P., & Luckmann, T. (1986 [1966]). *La construction sociale de la réalité*. Paris, Méridiens Klincksieck.



La mixité en question (France)

L'article 1er de la dernière convention signée entre le ministère de l'Éducation nationale et celui de la Justice en octobre 2019 (circulaire publiée en mars 2020) précise : « Dans le respect du principe d'égal accès à l'ensemble des offres de formation dans chaque unité locale d'enseignement, la mixité des groupes (masculin/féminin, mineurs de plus de 16 ans/majeurs) doit être privilégiée chaque fois que possible. » (p. 2)

Même si la mixité hommes/femmes était déjà mise en pratique dans quelques établissements pénitentiaires (Renvoisé, 2017), cette inscription dans la convention témoigne d'une volonté politique forte. Elle permet également l'application effective de la loi pénitentiaire de 2009 qui instaure une « obligation d'activité », ces activités appartenant aux domaines suivants : « travail, formation professionnelle, enseignement, programmes de prévention de la récidive, activités éducatives, culturelles, socioculturelles, sportives et physiques » (Article R57-9-1 du Code de procédure pénale, cf. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000028888541/2014-05-03).

Ainsi, si la personne incarcérée est tenue d'exercer une « activité », l'administration pénitentiaire est tenue de lui offrir un choix et d'en favoriser la mise en œuvre et le bon déroulement, ce qui est parfois complexe pour les détenus.

Les femmes, nous l'avons vu, sont très minoritaires dans l'ensemble des prisons dans le monde (Nations Unies, 2009, p. 17). Cette particularité semble avoir un impact sur les activités qui leur sont proposées, notamment les activités éducatives. Selon Vettraino-Soulard en 1980 : « les femmes incarcérées et les étrangers détenus accèdent encore plus difficilement à l'éducation en milieu carcéral que les autres reclus » (p. 76). Marchetti (1997) et Febrer (2011) faisaient le même constat 20 et 30 ans plus tard.

D'une manière générale, les femmes incarcérées ont moins d'offres d'activités culturelles, professionnelles ou scolaires à leur disposition (Rostaing, 1997, p. 11 ; Mermaz & Floch, 2000, pp. 230-231). Ce constat vaut pour toutes les femmes en prison dans le monde (Nations Unies, 2009, pp.17-18 ; Rangel

Torrijo, 2009a, p. 94). Ce fait est également souligné par Combessie et les chercheuses avec qui il a travaillé sur l'accès à l'emploi et à la formation en prison (2005). Selon eux, en France, les possibilités d'activités d'éducation et/ou de formation dépendent essentiellement du type d'établissement dans lequel les femmes sont incarcérées : une détention dans une maison d'arrêt plutôt qu'en établissement pour peine ou une incarcération dans un quartier femmes plutôt que dans un établissement dédié aux femmes, seraient pénalisantes.

Un dernier point concerne le marquage encore très fort dans le monde des activités en prison pour femmes selon une distribution des rôles entre les genres et de qualités supposées féminines : la précision, le souci de soi, la patience, la minutie, etc. Il est fréquent de trouver des activités ou des formations couture, coiffure, habillement, esthétique chez les femmes (Rostaing, 1997, p. 118 ; Nations Unies, 2009, p. 18 ; Bertrand & Clinaz, 2015, p. 45), sans pour autant que ce maintien dans une division sexuée des tâches ne soit interrogé.

Professionnels

Comme nous l'avons déjà souligné, la fonction éducative de la prison est encore un postulat partagé par de nombreux acteurs, issus du monde pénitentiaire ou non ; autrement dit, le passage par la prison serait éducatif en soi. Cette situation a pour conséquence – entre autres – de brouiller les identités professionnelles des personnes qui y travaillent, les activités éducatives étant revendiquées aussi bien par les enseignants, les éducateurs, les soignants, que les surveillants. Les personnels d'éducation et d'enseignement mettent alors en place des stratégies afin de se démarquer des autres groupes professionnels et de rendre légitimes leurs actions en prison.

Éducateurs et éducatrices

Même si ce corps professionnel ne figure pas au cœur de l'instruction en prison, il l'est en ce qui concerne l'éducation dans un sens plus large auprès des personnes détenues mineures. À ce titre, il est intéressant d'analyser ses pratiques professionnelles et leur articulation avec celles des autres personnels.

Si les relations avec l'Éducation nationale ne sont pas toujours simples, l'accompagnement que chacun propose semble être bien délimité et donc ne pas produire trop de chevauchements. C'est en fait avec le personnel de surveillance que les frontières professionnelles semblent les plus poreuses, chacun revendiquant le fait d'effectuer un travail éducatif (Chantraine & Sallée, 2013). Ceci s'avère d'autant plus vrai dans les établissements pénitentiaires pour mineurs dans lesquels a été instauré un « binôme » éducateur/surveillant. Cette configuration, mise en place afin d'articuler les logiques carcérales et éducatives, révèle rapidement ses limites dans un contexte où une défiance mutuelle entre les logiques institutionnelles de chacun persiste. Selon Gourmelon & al. (2012), « l'éducatif carcéral » entre alors en confrontation avec « l'éducatif

social », soulignant ainsi la fragilité d'une telle « hybridité carcérale/éducative » (p. 210).

Concernant les pratiques professionnelles, les chercheurs ont mis en lumière les contradictions auxquelles les éducateurs et éducatrices font face ; Sallée (2016) a notamment montré comment la contrainte (pénale et d'enfermement) est devenue un levier éducatif pour nombre d'entre eux, créant alors des tensions au sein de ce corps professionnel.

Enseignants et enseignantes

Paradoxalement, il existe peu d'écrits scientifiques sur les enseignants en milieu carcéral et la connaissance de ces professionnels provient essentiellement de leurs témoignages (Leterrier, 2007 ; Grenier, 2013 ; Leclerc du Sablon, 2014 ; Ram & Paré, 2017). Au-delà de ces récits d'expériences, liés à un contexte d'exercice spécifique, leurs profils, leurs carrières ou même leurs méthodes pédagogiques sont, en fin de compte, peu connus, à l'exception des grands principes d'adaptabilité et d'individualisation que plusieurs enquêtes mettent en avant, pour les publics mineurs (Albalat, 2019), comme majeurs (Febrer, 2011).

Les écrits sur l'histoire de l'éducation en prison abordent également la question de l'entrée des enseignants en prison (Cassinat, 1981), mais c'est Febrer (2011) qui en a fait la synthèse la plus complète en ce qui concerne la France. Ce praticien-chercheur a effectué un doctorat sur sa place d'enseignant en prison, faisant suite au travail pionnier de Blanc (2006). Si ce dernier dénonce la pénitentiarisation de l'enseignement en prison, Febrer montre comment un milieu très contraint peut paradoxalement devenir un lieu d'une grande « liberté pédagogique ». En général, dans les recherches comme dans les récits, les enseignants exerçant en prison témoignent d'un très fort sentiment d'utilité sociale et d'une grande reconnaissance de la part des apprenants (Frin & Josseume, 2012). Pour ces professionnels, exercer en milieu carcéral, au-delà des difficultés et des contraintes, est en

harmonie avec leurs valeurs et la conception de leur métier, à mi-chemin parfois entre enseignement et intervention sociale (Durocher, 2019). En « miroir », les apprenants relèvent le rôle central des enseignants dans la reprise et la poursuite d'études (Salane, 2012b).

Si le travail des enseignants est bien identifié et reconnu par les personnes détenues, tel n'est pas toujours le cas du côté des autres professionnels. Ainsi, Milly a comparé dans sa recherche les personnels soignants et enseignants, et a montré que si l'accès à la santé est reconnu comme un droit de manière quasi unanime par les différents acteurs et actrices du monde pénitentiaire, l'accès à l'éducation peut apparaître comme un privilège (Milly 2010), ainsi que nous l'avons déjà souligné. Cette fragilité semble alimenter un éclatement des logiques professionnelles dans le corps enseignant (Milly, 2004). Finalement, quel que soit le pays, plusieurs chercheurs soulignent la difficulté pour les enseignants de se positionner en extériorité vis-à-vis du monde carcéral et, en même temps, de faire reconnaître leur légitimité et leur autorité à l'intérieur de celui-ci (Milly, 2004, pour la France ; Frauenfelder, Nada & Bugnon, 2018, pour la Suisse ; Durocher, 2019, pour le Québec). Cette situation est peut-être à relier aux enjeux de pouvoir à l'intérieur du système de détention, et aux appartenances hiérarchiques. Ainsi, comme le souligne Febrer (2012), plusieurs configurations institutionnelles existent selon les pays : si en France, les enseignants relèvent du ministère de l'Éducation nationale, dans les pays latins ainsi qu'en Allemagne, en Turquie ou à Chypre, ils relèvent en revanche du ministère de la Justice.

Même si ce « procès » en légitimité est moins présent dans les structures pour mineurs, Chantraine et son équipe (2011) ont montré qu'il existait également, notamment dans les quartiers pour mineurs. Finalement, seuls les établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM) en France semblent pouvoir constituer un lieu dans lequel l'éducation nationale serait « comme un poisson dans l'eau », selon l'expression de Bailleau, Gourmelon et Milburn (2012), même si cette situation varie d'un EPM à l'autre (Chantraine, 2011). De manière plus large, les différents écrits insistent sur la spécificité du

positionnement de ces professionnels – être enseignants dans un milieu fermé –, et les questions pédagogiques, institutionnelles et éthiques que cela pose (Lesain-Delabarre & Laurent, 2002 ; Nonneville, 1982).

Pratiques pédagogiques : existe-t-il une pédagogie carcérale ?

Comme déjà souligné, certains grands principes qui sous-tendent les pratiques pédagogiques en prison reviennent régulièrement dans les recherches et dans les témoignages d'enseignants. Cependant, une réflexion n'est pas toujours engagée sur les pratiques effectives ou peu d'exemples concrets sont fournis, à quelques exceptions près (cf. l'exemple du journal télévisé, CNDP, 1980).

Le premier principe consiste en la nécessaire individualisation dans l'accompagnement de la personne détenue : si cette approche s'est désormais imposée en milieu libre, elle paraît d'autant plus importante en prison que les groupes d'apprenants sont très fluctuants, soumis aux arrivées et départs permanents, affichent des niveaux très hétérogènes et ont des attentes très diverses. Ainsi, les enseignants se doivent de construire un parcours adapté à chaque trajectoire scolaire, à chaque parcours pénal et carcéral, à chaque projet personnel et professionnel. Cette approche s'inscrit dans un cadre plus général : la nécessité d'individualiser la peine, comme le recommande d'ailleurs le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (rec (2006)2). Cette affirmation ne signifie pas toujours qu'elle soit appliquée dans le monde carcéral et Rangel Torrijo soutient qu'en Europe, « les cours d'enseignement élémentaire sont standardisés et méthodologiquement peu adaptés à la population carcérale » (2009b, p. 89). Pour Milly, prôner l'individualisation et l'adaptabilité pour les enseignants semble finalement plus relever d'une « expression normative » (2004, p. 69) que d'une pratique réelle.

En lien avec ce principe d'individualisation, le principe de modularisation s'impose également en prison, notamment pour répondre à la temporalité



Le travail de la FIED (Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance) (France)

Depuis 2012, la FIED a mis en place un groupe de travail « Étudiants empêchés ». Une collaboration spécifique avec l'université Paul-Valéry-Montpellier 3 a permis l'élaboration et la diffusion de deux guides :

- Le Guide de la scolarité universitaire en milieu carcéral en 2017
- Le Guide pour un enseignement à distance adapté au milieu carcéral en 2020

Ces deux guides, accessibles à tous, constituent des outils pour faciliter la mise en œuvre administrative et pédagogique d'un cursus universitaire en prison.

Source: <https://www.fied.fr/node/2026>

spécifique à l'institution pénitentiaire. Les parcours de formation adaptent leur progression au temps de détention et anticipent les ruptures possibles en se découpant de plus en plus en modules (Delvaux, Dubois & Megherdi, 2009 ; Héraud & Soigneux, 2020). Toutefois, ce principe apparaît parfois comme une injonction, mal adaptée à certains contextes et aux capacités d'encadrement (Febrer, 2009, p. 114).

De manière globale, l'adaptabilité semble une compétence centrale dans la prise en charge des personnes détenues et dans la mise en œuvre des parcours d'enseignement et de formation. Les intervenants doivent en permanence « anticiper l'imprévisible et gérer l'inattendu » (Febrer, 2009, p. 159). Si cette compétence vaut également pour l'extérieur, elle apparaît de manière récurrente dans les récits et les recherches sur les enseignants en prison (Febrer, 2011 ; Ram & Paré, 2017 ; Albalat, 2019).

En lien avec cette adaptabilité, il paraît nécessaire pour les intervenants de prendre en compte les spécificités des personnes qu'ils ont en face d'eux ; il faut trouver des supports qui ne soient pas infantilisants

(Rangel Torrijo, 2009a), qui ne rappellent pas de mauvais souvenirs scolaires, et surtout qui font sens auprès des apprenants. Ainsi Cavieux (2012) souligne la difficulté d'enseignants insuffisamment formés et préparés en cas de prise en charge de personnes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme, même quand les enseignants sont spécialisés. C'est le cas également pour l'accompagnement des personnes non francophones.

En outre, il faut tenir compte des représentations de l'école qu'ont les personnes détenues, et donc de leurs attentes de « vrais » cours, de « vrais » exercices (tels que la dictée, Galibert, 2011), comme à l'extérieur. En lien, les apprenants craignent souvent d'obtenir des diplômes au « rabais » (D.A.E.U.¹⁰ vs baccalauréat en France, Salane, 2010 ; diplôme de formation générale vs diplôme d'études secondaires au Canada, Service Correctionnel Canada, 2015), d'avoir en face d'eux des enseignants soit moins compétents que ceux de l'extérieur, soit qui n'ont pas vraiment choisi d'être là (et subiraient ainsi une sanction de leur institution). C'est pourquoi beaucoup d'enseignants sont attentifs à ce que l'organisation de la classe en situation de détention se rapproche le plus possible de celle d'un établissement à l'extérieur, par exemple. Cette identification avec l'enseignement à l'extérieur se retrouve d'ailleurs dans les divers textes présentés dans la partie III.1- de cette revue de littérature francophone, notamment dans les recommandations européennes.

Dans ce cadre se pose la question de la certification. En effet, pour de nombreux acteurs du monde carcéral, il apparaît nécessaire d'évaluer et de valider le parcours de formation des personnes détenues par le biais de diplômes, de livrets ou d'autres outils de certification. Cette démarche leur permettrait à la fois d'attester leur engagement dans un cursus, de

10 Diplôme d'Accès aux Études Universitaires.

maintenir leur motivation, et leur servirait également de sésame à l'extérieur, premier pas vers une (ré)insertion. Ceci est là encore la démonstration de la porosité entre l'institution pénitentiaire et l'extérieur, et doit donc être replacé dans un mouvement plus large de diffusion des instruments (de validation, de certification, d'évaluation) de la nouvelle gestion publique dans toutes les institutions et administrations, notamment éducatives. Toutefois, cette « foi dans les diplômes et la certification » (Milly, 2004, p. 72) n'est pas partagée par tous les acteurs, notamment parmi les enseignants, et certains pensent que l'éducation en prison aurait tout à gagner à valoriser davantage des actions d'éducation non formelle (Rangel Torrijo, 2009a), qui paraissent particulièrement adaptées aux profils et aux besoins des personnes détenues.

Enfin, il est à noter que les écrits les plus récents s'intéressent à la question de l'enseignement à distance et à l'utilisation et l'adaptation d'outils numériques en prison, dans un contexte où l'accès à Internet est très fortement limité voire interdit (Alidières-Dumonceaud, Charnet & Scherer, 2015). Dans ce cadre, il sera intéressant de suivre les recherches qui seront peut-être menées sur l'impact de la pandémie de COVID-19 et du confinement sur les activités éducatives en prison.



Cette œuvre d'art numérique a été créée par un citoyen irlandais natif d'Afrique de l'Est alors qu'il était incarcéré à la prison de Portlaoise. Après avoir fui son pays natal à l'âge de 16 ans et avoir obtenu le droit d'asile en Irlande, puis la nationalité du pays, sa vulnérabilité l'a fait tomber dans la délinquance. Pendant sa peine de prison, il développe une relation positive avec les enseignants et le milieu carcéral devient un refuge dans lequel il peut s'exprimer à travers les arts numériques.

Photo : Tom Shortt

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Cette analyse documentaire a fait ressortir des points saillants et des points aveugles dans la littérature francophone sur les questions éducatives et scolaires en prison.

Un premier point relève de la question du droit et de son effectivité. De nombreux écrits se concentrent en effet sur la façon dont le milieu carcéral met en œuvre un droit affirmé dans de nombreux textes : le droit à l'éducation. Cette question du droit est étroitement liée à deux principes qui régissent désormais les politiques éducatives, à l'extérieur comme en prison : d'une part l'éducabilité de tout individu, quelles que soient ses caractéristiques sociales, culturelles et psychologiques, et d'autre part, l'éducation et la formation tout au long de la vie. D'ailleurs, un autre élément ressort de cette revue de littérature francophone : la frontière entre l'intérieur et l'extérieur est poreuse et les questionnements fondamentaux qui traversent l'éducation se retrouvent en prison. À ceux que nous venons d'évoquer, s'ajoutent les instruments de la nouvelle gestion publique, l'individualisation des parcours scolaires, la place de l'enseignement à distance et des outils numériques, etc.

Si l'on revient au droit à l'éducation en prison, les analyses qu'en font les chercheurs mettent en lumière une oscillation permanente de l'éducation entre un droit, une obligation, ou un privilège. Ces mouvements de balancier sont tout d'abord à mettre en lien avec les époques et les politiques pénales mises en place. Ils sont également liés aux caractéristiques de la population carcérale : si l'éducation est un droit pour tous et toutes, il s'applique plus facilement à certains qu'à d'autres. Les politiques éducatives ciblent en effet en premier lieu la majorité de la population carcérale, c'est-à-dire les hommes, jeunes, avec un faible bagage scolaire. Ce public apparaît d'ailleurs prioritaire dans la quasi-totalité des textes législatifs.

Cette analyse mène à deux recommandations : la première concerne ces publics-cibles qui, malgré l'accent qui est mis sur leur accès à l'éducation, peuvent se heurter à des obstacles amenuisant son effectivité. Il s'agit notamment des personnes en situation d'illettrisme, d'analphabétisme ou encore qui ne maîtrisent pas la langue du pays dans lequel elles sont incarcérées, qui devraient être mieux informées des programmes scolaires à leur disposition, et pour qui des outils pédagogiques spécifiques et adaptés devraient être systématiquement mis en place. De leur côté, les professionnels de l'enseignement se trouvent parfois démunis face à ces publics : des formations devraient leur être proposées en plus grand nombre.

La seconde recommandation concerne les publics plus périphériques : leur accès à l'éducation est la garantie de la réelle mise en œuvre du droit à l'éducation pour tous et toutes. À cette fin, les femmes et les jeunes filles en prison devraient pouvoir bénéficier d'activités d'éducation et de formation plus nombreuses et plus diversifiées, ces activités méritant par ailleurs une plus grande attention de la part des chercheurs. Si les inégalités sociales ont fait l'objet d'études approfondies dans le cadre de la prison et dans leurs conséquences sur l'éducation, d'autres formes d'inégalités, notamment de genre, ont été peu prises en compte. Nous pensons qu'une approche intersectionnelle des phénomènes éducatifs en prison pourrait être fructueuse dans les travaux futurs.

Un autre élément est la(les) mission(s) que l'éducation en prison endosse ou qu'on lui assigne. Premier constat : la croyance que la peine et la prison revêtent un caractère éducatif en soi persiste. Ainsi, la fonction éducative de la prison est un postulat partagé par de nombreux acteurs, qu'ils soient du monde pénitentiaire ou non. Dans ce cadre, les activités scolaires seraient parfois davantage considérées comme une occupation, une socialisation au sein du monde carcéral que comme un levier d'insertion/de réinsertion à l'extérieur. La revue de littérature permet également de mettre en lumière des missions émergentes assignées à l'éducation en prison, comme la prévention de l'extrémisme violent. Il est important de

continuer à documenter les programmes qui se mettent en place, et d'en faire une évaluation rigoureuse – même si cela soulève de nombreuses questions méthodologiques et éthiques.

Cette revue de littérature étudie également la mise en œuvre effective de l'éducation, et les outils et pratiques mobilisés par les professionnels, même si les écrits sur ces thématiques sont peu nombreux. Il nous paraît primordial d'engager des recherches collaboratives avec les professionnels de terrain (de type recherche-action ou recherche-intervention) afin de penser, de construire et d'analyser collectivement des outils adaptés au contexte carcéral. Dans cette veine, des écrits récents s'intéressent à la question de l'enseignement à distance et à l'utilisation et l'adaptation d'outils numériques en prison, dans un contexte où l'accès à Internet est toujours interdit.

Il serait également important d'amplifier la mise en réseau des acteurs de l'éducation formelle et informelle : les actions pédagogiques en prison sont multiples mais souvent peu articulées. Ainsi, les organisations non gouvernementales et les associations bénévoles mettent en place de nombreux programmes éducatifs, qui pourraient mieux s'articuler à ceux des professionnels de l'enseignement, et venir ainsi hybrider les pratiques de manière très fructueuse. Ces actions apparaissent primordiales dans des sociétés qui valorisent de plus en plus les compétences comportementales, à côté d'autres compétences plus scolaires et professionnelles.

Enfin, cette revue de littérature en langue française a montré le manque de données et de travaux scientifiques sur les professionnels de l'enseignement en prison et sur leurs profils. La plupart des connaissances que l'on en a résultent de témoignages. Il paraît important de se pencher sur leurs trajectoires, leurs projets, leur rapport au métier, afin de mieux comprendre leur place au sein du système scolaire et carcéral, et les rôles qu'ils y jouent.

Puisse cette étude être perçue comme une invitation à mettre en place ou à poursuivre des chantiers de recherche dans ces directions.



Ces formes cylindriques sont l'œuvre de nombreux participants de PACE (Prisoners Aid Through Community Efforts, Organisme d'aide communautaire aux prisonniers), Priorswood House, Clonsaugh, Dublin.

Photo : Eugene Langan

BIBLIOGRAPHIE

- ALBALAT, Léonie, 2019. « *L'enseignement en établissement pénitentiaire pour mineurs : tentative d'enseignement ordinaire dans un milieu extra-ordinaire* ». [en ligne]. METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION. Toulouse : Université Toulouse 1 Capitole. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : http://dante.univ-tlse2.fr/8423/1/L%C3%A9onie.ALBALAT_master2.pdf.
- ALENGRY, Franck, 1901. L'école dans la prison. In : *Revue pédagogique*. 1901. pp. 313334. Persée <http://www.persee.fr>
- ALIDIÈRES-DUMONCEAUD, Lucie, CHARNET, Chantal et SCHERER, Olivier, 2015. Le numérique, pourquoi pas en prison ? In : *Colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université* [en ligne]. Montpellier, France : s.n. 24 juin 2015. Disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01277116>. hal-01277116
- BAILLEAU, Francis, GOURMELON, Nathalie et MILBURN, Philip, 2012. « Comme un poisson dans l'eau » : *L'Éducation nationale au sein des Établissements pénitentiaires pour mineurs*. In : *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 2012. Vol. 59, n° 3, pp. 85. DOI 10.3917/nras.059.0085.
- BERTRAND, M. et CLINAZ, S., 2015. *L'offre de services faite aux personnes détenues dans les établissements pénitentiaires de Wallonie et de Bruxelles*. Bruxelles : CAAP asbl.
- BÉZILLE, H., BLANCHET, A. et CRAUSTE, M., 1985. *L'enseignement universitaire en milieu carcéral : étude exploratoire* [en ligne]. Paris. Ministère de la Justice, Conseil de la recherche. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://data.decalog.net/enap1/Liens/fonds/F17A3.PDF>.
- BLANC, Jean-Marie, 2005. *Enseigner en prison : d'un exercice exigeant à une authentique gageure* [en ligne]. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Lyon : Université Lumière - Lyon 2. Disponible à l'adresse : <http://www.theses.fr/2005LYO20015/document>.

- BLANC, Jean-Marie, 2006. *Un zèbre en prison: être instituteur en prison*. Metz : Paris : Nouveaux Regards ; Syllepse. ISBN 978-2-84950-107-8. HV8883.3.F8 A3 2006
- BOE, R., 2007. Étude de suivi après deux ans de liberté de délinquants sous responsabilité fédérale qui ont participé au programme de formation de base des adultes (FBA). In : [en ligne]. 11 juillet 2007. [Consulté le 22 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.csc-scc.gc.ca/recherche/r60e-fra.shtml>.
- CARLIER, Christian, 1994. *La prison aux champs : les colonies d'enfants délinquants au nord de la France au XIXe siècle*. Paris : Editions de l'Atelier/ Editions ouvrières. Champs pénitentiaires. ISBN 978-2-7082-2983-9. HV9154 .C37 1994
- CASSINAT, G., 1981. L'enseignement dans les prisons : présence des instituteurs. In : *Les Cahiers de l'Enfance Inadaptée*. 1981. Vol. 247, pp. 2627.
- CAVAYÉ-SABATHÉ, Béatrice, 1987. L'enfant et la prison au XIXe siècle : l'exemple toulousain. In : *Annales du Midi*. 1987. pp. 193208. Persée <http://www.persee.fr>
- CAVIEUX, Laurence, 2012. Les pratiques de l'alphabétisation en milieu carcéral. In : *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 2012. Vol. 59, n° 3, pp. 123134. DOI 10.3917/nras.059.0123. Cairn.info
- CHANTRAINE, Gilles (dir.), 2011. *Les prisons pour mineurs. Controverses sociales, pratiques professionnelles, expériences de réclusion*. Rapport pour la mission de recherche Droit et Justice, Clersé, 534 p.
- CHANTRAINE, Gilles et SALLÉE, Nicolas, 2013. Éduquer et punir: Travail éducatif, sécurité et discipline en établissement pénitentiaire pour mineurs[1]. In : *Revue française de sociologie*. 2013. Vol. 54, n° 3, pp. 437. DOI 10.3917/rfs.543.0437.
- CNDP, CRDP, 1980. *Être parmi eux, l'enseignement dans les prisons en Alsace : compte-rendu des journées d'étude du 3 au 7 mars 1980*, Strasbourg, CRDP.
- COLIN, Patrick et KLINGER, Myriam, 2004. Vécu carcéral et situation d'illettrisme. In : *Déviance et Société*. 2004. Vol. 28, n° 1, pp. 3355. DOI 10.3917/ds.281.0033. Cairn.info

- COMBESSIE, Philippe, 2005. *Femmes, intégration et prison : analyse des processus d'intégration socioprofessionnelle des femmes sortant de prison en Europe. Rapport de l'équipe française* [en ligne]. Paris : FAIRE. Disponible à l'adresse : <http://dx.doi.org/doi:10.1522/24860728>.
- Conseil de l'Europe ; 1989. *Éducation en prison. Recommandation n° R (89) 12 adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe le 13 octobre 1989 et exposé des motifs*, Strasbourg, Ed. du Conseil de l'Europe, 71p.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2006. *Recommandation Rec(2006)2 du Comité des ministres aux États membres sur les Règles pénitentiaires européennes (adoptée par le Comité des ministres le 11 janvier 2006, lors de la 952e réunion des Délégués des ministres)* [en ligne]. 2006. S.I. : Ed. du Conseil de l'Europe. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://rm.coe.int/090000168090a397>.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2018. *Prison : terreau de radicalisation et d'extrémisme violent ?* [en ligne]. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Hors collection. ISBN 978-92-871-8548-8. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/prison-terreau-de-radicalisation-et-d-extremisme--9789287185488.htm>. Cairn.info
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2020. *Recommandation Rec(2006)2-rev du Comité des Ministres aux États membres sur les Règles pénitentiaires européennes (adoptée par le Comité des Ministres le 11 janvier 2006, lors de la 952e réunion des Délégués des Ministres et révisée et modifiée par le Comité des Ministres le 1er juillet 2020, lors de la 1380e réunion des Délégués des Ministres)* [en ligne]. 2020. S.I. : Ed. du Conseil de l'Europe. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://rm.coe.int/09000016809ee5b0>.
- CUEJ (Centre universitaire de l'enseignement du journalisme), 1989. *Un Lycée en prison*. Strasbourg : CUEJ ; Belfort : France régions.
- DASKALAKIS, K., 1991. *La formation des détenus en Grèce*. In : *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*. 1991. Vol. 44, n° 1, pp. 5968.
- DAUMAS, Jean-Louis et PALACIO, Manuel, 1998. *Le droit à une éducation sans restriction*. In : *Les cahiers dynamiques*. 1998. n° 12, pp. 1722.

- DE MAEYER, Marc, 2009a. After CONFINTEA VI/À La Suite De CONFINTEA VI/a Continuación De La CONFINTEA VI. In : *Convergence*. 2009. Vol. 42, n° 24, pp. 305.
- DE MAEYER, Marc, 2009b. La prison est-elle une bonne pratique éducative. In : *Convergence*. 2009. Vol. 42, n° 2–4, pp. 913.
- DE MAEYER, Marc, 2019. L'éducation en prison à la périphérie de l'éducation pour tous. In : *International Review of Education*. Octobre 2019. Vol. 65, n° 5, pp. 811832. DOI 10.1007/s11159-019-09800-6.
- DECUYPER, Anaëlle, 2016. *En quoi la réinsertion du détenu est-elle liée à une formation en prison?* [en ligne]. Master en sciences de l'éducation. Louvain : Université catholique de Louvain. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/object/thesis:6692>.
- DELVAUX, D., DUBOIS, C. et MEGHERBI, S., 2009. *Activités d'enseignement et de formation en prison: état des lieux en Communauté française*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- DI FALCO, Thomas, 2009. *La formation en prison : y apprend-on aussi à ne pas récidiver ?* Quels liens entre formation en prison et récidive ? [en ligne]. Master. Genève : Université de Genève. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6348/ATTACHMENT01>.
- DUPONT-BOUCHAT, Marie Sylvie et PIERRE, Eric (éd.), 2001. *Enfance et justice au XIXe siècle: essais d'histoire comparée de la protection de l'enfance, 1820-1914: France, Belgique, Pays-Bas, Canada*. Paris : Presses universitaires de France. Droit et justice. ISBN 978-2-13-051338-4. HV9144.A5 E54 2001
- DUPONT-BOUCHAT, Marie-Sylvie, 1996. Enfants corrigés, enfants protégés. Genèse de la protection de l'enfance en Belgique, en France et aux Pays-Bas (1820-1914). In : *Droit et société*. 1996. Vol. 32, n° 1, pp. 89104. DOI 10.3406/dreso.1996.1359.
- DUROCHER, Ann-Julie, 2019. L'enseignement postsecondaire en pénitenciers canadiens : des professeur-e-s de Cégep entre enseignement et intervention sociale. In : . 2019. n°18, pp. 2546.

- FASSIN, Didier, 2015. *L'ombre du monde : une anthropologie de la condition carcérale*. Paris : Éditions du Seuil.
ISBN 978-2-02-117957-6. HV9667 .F37 2015
- FEBRER, Michel, 2009. *Enseigner en prison : entre contraintes, incertitudes et expertises* [en ligne]. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Bourdeaux : Bourdeaux 2. Disponible à l'adresse : <http://www.theses.fr/2009BOR21655/document>.
- FEBRER, Michel, 2011. *Enseigner en prison: le paradoxe de la liberté pédagogique dans un univers clos*. Paris : L'Harmattan. Savoir et formation.
ISBN 978-2-296-55522-8. HV8883.3.F8 F43 2011
- FEBRER, Michel, 2012. Une approche socio-historique de l'enseignement en prison. In : *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 2012. Vol. 59, n° 3, pp. 11. DOI 10.3917/nras.059.0011.
- FIZE, Michel, 1981. La formation professionnelle en milieu carcéral. In : *Déviance et société*. 1981. Vol. 5, n° 3, pp. 247259.
DOI 10.3406/ds.1981.1086.
- FOUCAULT, Michel, 1975. *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris : Gallimard. ISBN 978-2-07-029179-3.
- FRAUENFELDER, Arnaud, NADA, Eva et BUGNON Géraldine, 2018. *Ce qu'enfermer des jeunes veut dire : enquête dans un centre éducatif fermé*. Zurich : Seismo. Terrains des sciences sociales. ISBN 978-2-88351-079-1.
- FRIN, Christian et JOSSEAUME, Gaetan ; 2012. Dossier : Apprendre en prison, octobre. In : *Cahiers pédagogiques*, hors-série numérique, décembre, n°29. Disponible à l'adresse : <https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/365-apprendre-en-prison.html>
- GAILLAC, Henri, 1971. *Les maisons de correction, 1830-1945*. Paris : CUJAS.
- GALIBERT, Frédéric, 2011. L'illettrisme à l'établissement pénitentiaire pour mineurs: Petit abécédaire des pratiques pédagogiques et enjeux éducatifs. In : *Empan*. 2011. Vol. 81, n° 1, pp. 72.
DOI 10.3917/empa.081.0072.
- GRENIER, Yvette, 2013. *Une enseignante en milieu carcéral: l'éducation, la clé de la réinsertion sociale*. Québec : Presses de l'Université Laval.
ISBN 978-2-7637-1722-7.

- GRIFFIN, Douglas K., 1978. *Étude de l'éducation et de la formation pénitentiaire par l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1978-1979 : première phase, rapport aux conseillers* [en ligne]. 1978. S.l. : Division de l'éducation et de la formation, Service canadien des pénitenciers. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://www.securitepublique.gc.ca/lbrr/archives/hv%208883.3.c2%20g7%201978%20f-fra.pdf>.
- HAUT-COMMISSARIAT DES NATIONS UNIES AUX DROITS DE L'HOMME, 1990. Principes fondamentaux relatifs au traitement des détenus : Adoptés par l'Assemblée générale dans sa résolution 45/111 du 14 décembre 1990. In : [en ligne]. 1990. [Consulté le 21 mai 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/basic-principlestreatmentofprisoners.aspx>.
- HELLER, Geneviève, 2012. *Ceci n'est pas une prison: la maison d'éducation de Vennes: histoire d'une institution pour garçons délinquants en Suisse romande (1805 - 1846 - 1987)*. Lausanne : Éditions Antipodes. ISBN 978-2-88901-073-8.
- HERAUD, Jean-Luc et SOIGNEUX, Mickaël, 2020. *Bilan annuel de l'enseignement en milieu pénitentiaire: année 2018 - 2019* [en ligne]. Paris. DAP, ministère de la Justice, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : http://www.justice.gouv.fr/art_pix/Bilan_annuel_national_enseignement_milieu_penitentiaire_2018_2019_04052020_FINALE.pdf.
- HERZOG-EVANS, Martine, 2011. Prison : le droit à l'éducation, liberté fondamentale ? In : *Actualité juridique*. 2011. n° 5, pp. 260.
- INSEE, 2002. *L'histoire familiale des hommes détenus* [en ligne]. Paris : INSEE. [Consulté le 20 avril 2021]. Synthèses, 59. Disponible à l'adresse : https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/15814/1/synth_59.pdf.
- JABLONKA, I., 2005. L'éducation des jeunes détenus à Mettray et dans les colonies agricoles pénitentiaires françaises (1830-1900). In : CHASSAT, Sophie, FORLIVESI, Luc et POTTIER, Georges-François (éd.), *Éduquer et punir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. ISBN 978-2-7535-2347-0.

- KAMINSKI, Dan, 2010. Droits des détenus, normalisation et moindre éligibilité. In : *Criminologie*. 29 juin 2010. Vol. 43, n° 1, pp. 199226. DOI 10.7202/044057ar.
- KENSEY, A., CASSAN, F. et TOULEMON, L., 2000. *La prison : un risque plus fort pour les classes populaires*. Paris : Ministère de la Justice, DAP. Cahiers de démographie pénitentiaire, 9.
- KHOSROKHAVAR, Farhad, 2014. *Radicalisation*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. Interventions. ISBN 978-2-7351-1756-7. BP166.14.F85 K46 2014
- LECLERC DU SABLON, Françoise, 2015. *Derrière la seizième porte une classe pour s'évader dans la prison: récit* [en ligne]. Paris : L'Harmattan. [Consulté le 16 juin 2021]. ISBN 978-2-343-05022-5. Disponible à l'adresse : <http://www.harmatheque.com/ebook/9782343050225>.
- LESAIN-DELABARRE, J.-M et LAURENT, J.-P., 2002. Exercer en milieu carcéral : un nécessaire positionnement institutionnel, pédagogique et partenarial. In : *La nouvelle revue de l'AS*. 2002. n° 20, pp. 89102.
- LETERRIER, Patrick, 2007. Et là vivent des hommes : témoignage d'un enseignant en maison d'arrêt [en ligne]. Paris : Harmattan. [Consulté le 16 juin 2021]. ISBN 978-2-296-02983-5. Disponible à l'adresse : <http://www.harmatheque.com/ebook/9782296029835>.
- LUCAS, Claude, 1995. *Suerte: l'exclusion volontaire: roman*. Paris : Plon. Terre humaine. ISBN 978-2-259-18326-0. PQ2672.U29 S84 1995
- MARCHETTI, Anne-Marie, 1997. *Pauvretés en prison*. Ramonville Saint-Agne : Erès. Trajets. ISBN 978-2-86586-474-4. HV6174 .M37 1997
- MARY, Phillipe, 1991. Les recommandations du Conseil de l'Europe en matière de formation, de sport et de culture dans les établissements pénitentiaires. In : *Revue de droit pénal et de criminologie*. 1991. Vol. 71, n° 7, pp. 683700.
- MARY, Phillipe et DURVIAUX, Stephan, 1991. L'éducation en prison: resocialisation ou occupation? In : *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*. 1991. Vol. 44, n° 1, pp. 3642.
- MAURICE, Ph., 1997. Une traversée hors du temps. In : *Information Prison-Justice*. 1997. n° 82.

- MAURICE, Philippe, 2001. *De la haine à la vie*. Paris : Cherche Midi. Collection « Documents ». ISBN 978-2-86274-849-8. HV9665 .M38 2001
- MEILHAC, Jean-Gabriel, 1980. *La Formation dans les prisons*. Paris : Erès, Agence nationale pour le développement de l'éducation permanente.
- MEIRIEU, Philippe, 2009. Le pari de l'éducabilité: Les soirées de l'enpjj. In : *Les Cahiers Dynamiques*. 2009. Vol. 43, n° 1, pp. 4. DOI 10.3917/lcd.043.0004.
- MERMAZ, Louis et FLOCH, Jacques, 2000. 2521 : *Rapport fait au nom de la commission d'enquête sur la situation dans les prisons françaises : Tome I : rapport. Tome II : auditions* [en ligne]. Paris. Assemblée nationale. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.assemblee-nationale.fr/rap-enq/r2521-1.asp>.
- MICHEL, D., 1986. Étudier en prison. In : *Esprit*. 1986. n° 121, pp. 6670.
- MILLY, Bruno, 2004. L'enseignement en prison : du poids des contraintes pénitentiaires à l'éclatement des logiques professionnelles. In : *Déviance et Société*. 2004. Vol. 28, n° 1, pp. 5779. DOI 10.3917/ds.281.0057.
- MILLY, Bruno, 2010. La prison, école de quoi ? : Un regard sociologique. In : *Pouvoirs*. 2010. Vol. 135, n° 4, pp. 135147. DOI 10.3917/pouv.135.0135.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, MINISTÈRE DE LA JUSTICE, 2019. *Convention du 15 octobre 2019*. http://www.justice.gouv.fr/art_pix/convention_MJ_MENJ_15_octobre_2019_signee.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU SÉNÉGAL, 2017. *Consultation nationale sur la situation des prisons au Sénégal. Amélioration des conditions de détention, réinsertion sociale et prévention de l'extrémisme violent par l'éducation. Rapport*. [en ligne]. Dakar : s.n. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/UNESCOPrisonEDConsultationSenegalMay2017FRFinal.pdf>.
- MINISTÈRE DE LA JUSTICE, 1997. *La lutte contre l'illettrisme en milieu pénitentiaire*. Paris : Ministère de la Justice, Direction de l'administration pénitentiaire.
- MORIN, L. (éd.), 1982. *L'éducation en prison*. Ottawa : Ministre des Approvisionnements et Services Canada.

- MORIN, L., 1985. La prison éducative. In : *Revue des sciences de l'éducation*. 1985. Vol. 11, n° 1, pp. 1530.
- MOTTET, Ph., 2009. Formation professionnelle des jeunes au Maroc : vers une approche globale. In : *Convergence*. 2009. Vol. 42, n° 2-4, pp. 149160.
- NATIONS UNIES (ASSEMBLÉE GÉNÉRALE), 1959. *Déclaration des droits de l'enfant. Résolution 1386 (XIV)*. 1959. S.l. : s.n.
- NATIONS UNIES (ASSEMBLÉE GÉNÉRALE), 2009. *Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement. Le droit à l'éducation des personnes en détention, Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'Éducation M. Vernor Muñoz* [en ligne]. S.l. : s.n. Disponible à l'adresse : http://www.oidel.org/doc/Rapport_rapporteur_edu/2009_fr.pdf.
- NONNEVILLE, O., 1982. Enseigner en prison. In : *Actes. Cahiers d'action juridique trimestriels*. 1982. n° 37, pp. 2427.
- PAPATHEODOROU, T., 1991. La formation en prison. In : *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique*. 1991. Vol. 44, n° 4, pp. 455465.
- PÉRISSOL, G., 2020. *Le droit chemin. Jeunes délinquants en France et aux États-Unis au milieu du XXe siècle*. Paris : Puf.
- PERREAULT, G. et MEILLEUR, J.-F., 2014. *Portrait provisoire de l'éducation dans les établissements de détention de juridiction provinciale au Québec : Rapport final* [en ligne]. S.l. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2011/06/%C3%89tude-exploratoire-%C3%A9tablissements-de-d%C3%A9tention-rapport-final.pdf>.
- PERROT, M., 2003. *Les ombres de l'histoire*. Paris : Flammarion.
- PERROT, M. et FOUCAULT, M. (éd.), 1980. *L'impossible prison. Recherches sur le système pénitentiaire au XIXe siècle réunies par Michelle Perrot*. Paris : Edition du Seuil.
- PETIT, Jacques-Guy, FAUGERON, Claude et PIERRE, Michel, 2002. *Histoire des prisons en France: 1789-2000*. Toulouse : Privat. Hommes et communautés. ISBN 978-2-7089-6841-7. HV9664 .P475 2002

- PEYRONNET, J.-C. et PILLET, F., 2011. *Enfermer et éduquer : quel bilan pour les centres éducatifs fermés et les établissements pénitentiaires pour mineurs*. Paris. Sénat.
- PIERSON, Ph. (éd.), 2010. *Se former en prison, l'impossible défi ?* Namur : Cefoc (Centre de formation Cardijn).
- PORPORINO, F.J. et ROBINSON, D., [sans date]. L'éducation peut-elle prévenir la récidive chez les délinquants adultes ? Rapport de recherche No R-22. In : *Conférence d'hiver de l'ACA* [en ligne]. Portland (Oregon) : Service correctionnel du Canada. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : https://www.csc-scc.gc.ca/005/008/092/r22e_f.pdf.
- RAM, Cécile de et PARÉ, Sylvie, 2017. *L'école en prison, une porte de sortie*. Monaco : Rocher. ISBN 978-2-268-08990-4.
- RAN – RADICALISATION AWARENESS NETWORK, 2014. *Prévenir la radicalisation conduisant au terrorisme et à l'extrémisme violent : renforcer l'action de l'UE* [en ligne]. S.l. : Commission européenne. Collection RSR : Approches, leçons tirées et pratiques. Disponible à l'adresse : https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/collection_of_approaches_lessons_learned_and_practices_fr.pdf.
- RAN – RADICALISATION AWARENESS NETWORK, 2019. *Prévenir la radicalisation conduisant au terrorisme et à l'extrémisme violent : Approches et méthodes* [en ligne]. S.l. : Union européenne. [Consulté le 20 avril 2021]. RAN Collection. Disponible à l'adresse : https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/ran_collection-approaches_and_practices_fr.pdf.
- RANGEL TORRIJO, H., 2009a. Afrique. État des lieux de l'éducation en prison en Afrique : problèmes et perspectives. In : *Convergence*. 2009. Vol. 42, n° 24, pp. 6583.
- RANGEL TORRIJO, H., 2009b. Europe. État des lieux de l'éducation en prison. In : *Convergence*. 2009. Vol. 42, n° 24, pp. 85102.
- RANGEL TORRIJO, Hugo et DE MAEYER, Marc, 2019. Education in prison: A basic right and an essential tool. In : *International Review*

- of Education*. octobre 2019. Vol. 65, n° 5, pp. 671685. DOI 10.1007/s11159-019-09809-x.
- RENVOISÉ, M., 2017. *La mixité hommes-femmes en prison. Sociologie d'un interdit*. Master 2, sociologie. Nantes : Université de Nantes.
- ROSTAING, C., 1997. *La relation carcérale. Identités et rapports sociaux dans les prisons de femmes*. Paris : PUF.
- RUCHAT, M., 1980. Punir et guérir. En 1819, la prison des philanthropes. In : PERROT, M. et FOUCAULT, M. (éd.), *L'impossible prison. Recherches sur le système pénitentiaire au XIXe siècle réunies par Michelle Perrot*. Paris : Edition du Seuil. pp. 64122.
- RUCHAT, Martine, 1993. *L'oiseau et le cachot: naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande, 1800-1913*. Carouge-Genève : Ed. Zoé. ISBN 978-2-88182-172-1.
- SALANE, Fanny, 2009. Être étudiant en prison : continuité ou redressement de la trajectoire scolaire? In : *Revue suisse de sociologie* [en ligne]. 2009. Vol. 35, n° 2. [Consulté le 20 avril 2021]. DOI 10.5169/SEALS-815053. Disponible à l'adresse : <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=soz-001:2009:35::683>.
- SALANE, Fanny (éd.), 2010. *Être étudiant en prison: l'évasion par le haut*. Paris : Documentation française. Études et recherches. ISBN 978-2-11-007916-9.
- SALANE, Fanny, 2012a. Parcours scolaires singuliers et conversion identitaire. L'exemple des étudiants en prison. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 11, 189-208.
- SALANE, Fanny, 2012b. La place de l'enseignant. *Cahiers pédagogiques*, Dossier : Apprendre en prison, octobre, Hors-série numérique, décembre, n°29, 20-23.
- SALANE, Fanny, 2012c. Être étudiant en prison : trois modèles d'entrée et d'installation dans les études. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 59(3), 165-173. <https://doi.org/10.3917/nras.059.0165>
- SALANE, Fanny, 2013. Les études en prison : les paradoxes de l'institution carcérale. In : *Connexions*. 2013. Vol. 99, n° 1, pp. 4557. DOI 10.3917/cnx.099.0045.

- SALLÉE, Nicolas, 2016. *Éduquer sous contrainte: une sociologie de la justice des mineurs*. Paris : Éditions EHESS. Cas de figure, 43. ISBN 978-2-7132-2537-6. HV9154 .S34 2016
- SERVICE CORRECTIONNEL CANADA, [sans date]. *Document n°394-2-78. Rapport d'évaluation sur les programmes et les services d'éducation pour les délinquants* [en ligne]. Ottawa. SCD, Division de l'évaluation, Secteur des politiques. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/scc-csc/PS84-55-2015-fra.pdf.
- TOSI, U., 1991. À quoi sert la formation en milieu carcéral ? Demandes de formations, investissements et performances dans le cadre d'une prison préventive, selon la position sociale des détenus. In : *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*. 1991. Vol. 44, n° 1, pp. 4358.
- UNESCO, 2017. *Atelier de renforcement des capacités sur la prévention de l'extrémisme violent par l'éducation en Afrique de l'Ouest et dans le Sahel: rapport final* [en ligne]. Paris. Bureau régional multisectoriel pour l'Afrique de l'Ouest-Sahel. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261837_fre/PDF/261837fre.pdf.multi.
- UNESCO, 2019. *La Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: activités efficaces et impact; note d'orientation* [en ligne]. Paris. UNESCO. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266105_fre/PDF/266105fre.pdf.multi.
- VETTRAINO-SOULARD, Marie-Claude, 1980. Le détenu étudiant. In : *Communication et langages*. 1980. Vol. 47, n° 1, pp. 7486. DOI 10.3406/colan.1980.3464.
- VIDAL, L., 1866. *Les écoles dans les prisons. Notice sur l'organisation de l'enseignement primaire dans les prisons de la France, de l'Angleterre, de l'Allemagne, de l'Italie et d'autres pays*. Paris : Impr. de A. Chaix.
- WARNER, K., 1998. Le rôle de la motivation dans l'éducation en prison. In : *Bulletin d'information pénologique*. 1998. n° 21.

- WERNY, K., 2019. *Travail de fin d'études: "Les programmes d'éducation en prison : quel apport pour les détenus ?* [en ligne]. Liège : Université de Liège. [Consulté le 20 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/7730>.
- YVOREL, Élise, 2005. A la marge des prisons pour mineurs : les prisons-écoles, des structures carcérales à vocation éducative et professionnalisante. In : *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 15 novembre 2005. n° 7, pp. 1740. DOI 10.4000/rhei.1059.
- YVOREL, Elise, 2007. *Les enfants de l'ombre: la vie quotidienne des jeunes détenus au XXe siècle en France métropolitaine*. Rennes : Presses Univ. de Rennes. Histoire. ISBN 978-2-7535-0465-3.



unesco

Institut pour
l'apprentissage
tout au long de la vie



Cette publication procède à un bref historique de l'éducation carcérale avant d'examiner les principaux textes législatifs s'y rapportant et d'aborder les droits des détenus. Elle s'intéresse ensuite aux pratiques en la matière et aux acteurs de l'éducation en prison. Les détenus eux-mêmes, et en particulier certains groupes minoritaires, mais aussi les personnels pénitentiaires tels que les enseignants et éducateurs y font l'objet d'une réflexion. Par ailleurs, l'auteure énonce les principes qui devraient sous-tendre l'éducation carcérale, tels que l'individualisation et la modularisation, et entame une réflexion sur la nécessité d'un système adéquat de certification. Cette revue de littérature constitue un précieux outil d'information pour les gouvernements, les décideurs politiques, les organisations concernées et autres parties prenantes. Les recommandations concrètes émises dans sa partie finale visent à amener les changements nécessaires pour que l'incarcération ne représente plus un obstacle au droit à l'éducation.

