

UCL

Université
catholique
de Louvain

Master en sciences de l'éducation (FOPA)

Ecole d'éducation et de formation (EDEF)

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (PSP)

REGARDS CROISES DERRIERE LES BARREAUX : RELATION ET DYNAMIQUE IDENTITAIRE D'UN DETENU ET DE SON FORMATEUR.

Mémoire réalisé par

Sabine DEBOCK

Isabelle LAMOLINE

Promoteur

Etienne BOURGEOIS

Accompagnateurs

Jacques GILLARDIN

Eric DE DONCKER

Année académique 2015-2016

Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée

REMERCIEMENTS

A l'heure où notre travail touche à sa fin, j'aimerais porter une attention toute particulière aux personnes qui ont contribué à l'élaboration de notre mémoire. Je tiens à remercier Etienne Bourgeois pour la confiance témoignée et son soutien durant cette année de recherche. Partager avec lui notre projet de mémoire fut à la fois un honneur et un plaisir. J'ai pu, grâce à ses conseils pertinents, suivre ses pas et progresser, pour arriver aujourd'hui à finaliser notre projet.

Merci également à Jacques Gillardin pour ses éclairages précieux lors des différentes commissions mémoire.

Je tiens aussi à remercier Eric De Doncker pour avoir accompagné notre mémoire avec autant d'expertise et de pertinence.

Mes remerciements s'adressent à Justin qui a accepté de livrer un peu de son histoire et à Monsieur Jean dont le témoignage fut rempli de simplicité tout en faisant preuve d'expertise et de réalisme. Merci Monsieur Jean d'avoir accepté de nous faire partager vos ressentis et votre expérience.

J'aimerais également remercier Monsieur Cortès, directeur de l'ADEPPI, pour son précieux témoignage.

Merci à Didier, mon époux, qui a su faire preuve de patience et de compréhension durant ces quatre années. Son aide quotidienne à la gestion de notre tribu m'a été très précieuse. Merci aussi pour ses encouragements.

Merci à mes filles chéries pour leur patience durant mes absences le soir ou le week-end. Merci à toi, Marine, pour tes encouragements et ton aide. Merci à toi, Gaëlle, pour ton assistance efficace à la maison, pour tes marques d'amour et le prêt de ton ordinateur. Merci à vous Coralie et Aude d'avoir fait preuve d'autant de patience et de vos petits câlins.

Merci à Madame Hélène de Meel d'avoir éveillé en moi la flamme de la motivation pour ces études passionnantes.

Merci également à Monsieur et Madame De Clercq – de Schrevel pour leur compréhension et leur soutien.

Enfin et surtout, merci à toi, ma Sabounette d'avoir été ma compagne de voyage durant cette année. En plus de tes compétences, ta confiance, ta sympathie, j'ai pu apprécier nos moments de rires, de joies, de soutien mutuel lors de nos découragements et notre magnifique collaboration. Cette dernière nous a permis d'encore mieux nous apprécier et de consolider notre amitié.

Isabelle

Par ces mots, je tiens à remercier :

Etienne Bourgeois pour l'intérêt porté à ce mémoire, pour ses conseils judicieux, sa bienveillance et sa patience ;

Jacques Gillardin pour son soutien sans faille durant ces quatre années à la FOPA, pour son assistance, pour sa présence ;

Eric De Doncker pour son accompagnement dans le travail de recherche, pour son partage de connaissances et sa pertinence ;

Chouchou d'Amour pour ses encouragements, pour l'Amour donné, la fierté éprouvée et sa reconnaissance ;

Mes enfants, Corentin et Amandine, pour leur présence au quotidien, pour leur bon sens, leur innocence ;

Mes parents pour les relectures car sans leur vigilance et leur clairvoyance, le travail aurait perdu de son sens ;

Justin pour sa présence, sa persévérance, ses croyances et son espoir immense ;

Monsieur Jean pour son intelligence, ses idées en abondance et sa compétence ;

Ma Zaza pour sa performance, sa cohérence, son assurance, sa brillance, sa différence, ses silences, son élégance, sa confiance.

Sabine

A Sabine, mon amie et partenaire de choc.
A ma Chère Isabelle, ma coéquipière de choc.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES.....	7
INTRODUCTION.....	11
CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	15
INTRODUCTION.....	15
1.1- PETITE HISTOIRE ET GRANDES PRISONS.....	16
1.1.1- Historique des établissements pénitentiaires francophones en Belgique.....	16
1.1.2- Le cadre juridique de la prison	16
1.2- LA VIE EN PRISON.....	17
1.2.1- Le quotidien du détenu	17
1.2.2- Se former en prison	18
1.3- LA FORMATION EN PRISON.....	19
1.3.1- Présentation de l'ADEPPI	20
1.3.2- Les formations proposées par l'ADEPPI.....	21
1.4- LE TRAVAIL DE FORMATEUR EN PRISON : PEDAGOGIQUE OU RELATIONNEL ?.....	23
CONCLUSION	25
CHAPITRE 2 : CADRE THEORIQUE.....	27
INTRODUCTION.....	27
2.1- LA NOTION D'IDENTITE.....	29
2.2- UNE PLURALITE DE REPRESENTATIONS DE SOI	30
2.3- ACCES A LA MOTIVATION, AU DESIR DE SAVOIR.....	32
2.4- BUTS IDENTITAIRES, OPERATOIRES ET ENGAGEMENT EN FORMATION	33
2.5- TENSIONS IDENTITAIRES ET ENGAGEMENT EN FORMATION.....	35
2.5.1- Les types de tensions identitaires	35
2.5.2- Tensions identitaires et émotions	36
2.5.3- Tensions identitaires et événement biographique	37
2.6- RELATION APPRENANT/FORMATEUR	38
CONCLUSION	40

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE	41
INTRODUCTION.....	41
3.1- PROBLEMATIQUE, EVOLUTION DU QUESTIONNEMENT, TERRAIN DE RECHERCHE.	42
3.2- QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE :.....	42
3.3- LE TERRAIN, SON ACCES ET LES ACTEURS DE RECHERCHE.....	44
3.4- METHODE DE RECHERCHE, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES	45
3.4.1- La méthode de recherche : la recherche qualitative.....	45
3.4.2- Le choix de l'entretien	46
3.4.3- Le guide de l'entretien.....	47
3.4.4- La réalisation des entretiens.....	48
CONCLUSION	52
 CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES DONNEES.....	53
INTRODUCTION.....	53
4.1- ANALYSE DES ENTRETIENS EFFECTUES AUPRES DU DETENU.....	54
INTRODUCTION.....	54
4.1.1- Présentation du cas : tensions identitaires et engagement en formation	54
4.1.2- Analyse de cas.....	55
4.1.3- Les perceptions de l'environnement social	63
4.1.4- Notions de la valeur perçue de la tâche.....	64
4.1.5- Analyse de la relation entre Justin et Monsieur Jean	65
CONCLUSION	67
4.2- ANALYSE DES ENTRETIENS EFFECTUES AUPRES DU FORMATEUR	68
INTRODUCTION.....	68
4.2.1- Profil de l'enseignant.....	68
4.2.2- Buts identitaires et opératoires / projet général.....	70
4.2.3- Les tensions identitaires du formateur.....	72
4.2.4- La régulation des tensions identitaires du formateur.....	74
4.2.5- Notion de la valeur perçue de l'activité.....	76
4.2.6- Analyse de la relation entre le formateur et le détenu.....	78
CONCLUSION	89
CONCLUSION DU CHAPITRE.....	91

CHAPITRE 5: DISCUSSION DES RESULTATS	93
INTRODUCTION.....	93
5.1. LA PORTEE DES ATTITUDES DE L'ENSEIGNANT EN REGARD AVEC L'INVESTISSEMENT DE L'ELEVE DANS SA FORMATION	95
5.2. LES FACTEURS INTERVENANT DANS LA MOTIVATION A ENTRER EN FORMATION	96
5.3. L'IMPORTANCE DE L'IMAGE POSITIVE DE SOI SUR LE MAINTIEN EN FORMATION.....	97
5.4. LIMITES DE LA RECHERCHE	99
5.5. PERSPECTIVES FUTURES.....	100
CONCLUSION	102
CONCLUSION GENERALE	105
BIBLIOGRAPHIE	109

INTRODUCTION

Dans un monde devenu virtuel où l'Humain semble perdre pied, nous avons souhaité nous pencher sur des hommes et des femmes évoluant dans un contexte particulier, le milieu carcéral. Relayée souvent de manière bien négative, la prison rime avec condamnation, sanction, punition ou autres affirmations. Mais qu'en est-il de l'introspection, de la réinsertion, de la socialisation ou de la formation ? Peu d'échos en ce sens nous parviennent dès lors que la médiatisation autour de la prison n'est que lamentations, accusations.

Les médias omettent plutôt systématiquement d'ouvrir au grand public, les portes de ce monde sur une vue positive de celui-ci. Les délinquants envoyés en prison, à tort ou à raison, perdent aussitôt leur qualité essentielle d'être humain. Médiatisés à outrance lors de la commissure de leurs faits, jugés au-delà de leurs procès, une fois condamnés, ils tombent dans l'oubli et l'indifférence la plus totale. Qu'importe qu'ils aient commis un acte sous influence ou non. Qu'importe qu'ils aient été livrés à eux-mêmes ou qu'ils n'aient pu bénéficier d'un encadrement et d'une éducation adaptés.

Pourtant, derrière ces barreaux, vivent des êtres humains qui tentent de redonner du sens à leur vie, à leur peine. Un jour, ils sortiront et devront envisager une réinsertion sociale. La question est dès lors de savoir ce qu'il adviendra de ces hommes et ces femmes une fois qu'ils franchiront les portes de la liberté.

A la lecture de ces propos, la question de l'éducation et de la formation en prison prend toute sa signification dès lors qu'elle donne aux détenus une chance de se reconstruire en toute dignité. Cependant, comme l'affirme Pierson (2010), dans un lieu où le détenu a perdu tous ses droits, derrière ces barreaux, où la violence, l'humiliation et la discipline font partie du quotidien, l'idée de former des détenus dans un esprit de confiance et de tolérance semble incompatible avec les valeurs austères véhiculées par la prison.

C'est dans ce contexte particulier que nous avons choisi de nous intéresser à la formation en prison, particulièrement au parcours d'un détenu qui a décidé de se former et à celui de son formateur, un professeur d'université à la retraite. Nous nous centrons sur la relation qu'entretiennent les deux hommes, voyant dans l'approche de celle-ci la possibilité d'analyser ce qui entretient leur motivation mutuelle à poursuivre leur engagement.

Notre travail de recherche se structure en cinq parties distinctes. Dans le premier chapitre, nous nous attachons à présenter le contexte carcéral par un bref historique des établissements pénitentiaires. Après avoir évoqué le cadre juridique, nous apportons au lecteur quelques éclaircissements sur le quotidien du détenu et sur l'avenir qui lui est possible d'entrevoir. Nous envisageons par la suite la question de la formation en milieu carcéral. A une présentation d'une association active dans l'organisation de cours auprès de détenus, l'ADEPPI, succède une brève rétrospective du travail du formateur en prison.

Dans le deuxième chapitre, nous faisons le point sur ce que nous apporte la littérature scientifique à propos des notions d'identité et de dynamique identitaire. Nous évoquons l'historicité de la notion d'identité et la manière dont les grands philosophes se la représentaient de l'antiquité à nos jours, avant de découvrir comment nous la définissons actuellement. La dynamique identitaire et les tensions qu'elle engendre faisant partie du thème central de notre recherche, nous apportons des précisions au lecteur sur ces notions. Nous voyons également à quel point l'image de soi peut avoir un impact en matière d'engagement et de motivation en formation. Au terme de ce chapitre, nous tentons d'établir un lien entre la qualité de la relation pédagogique et l'évolution de l'élève au niveau de ses apprentissages.

Le troisième chapitre révèle, quant à lui, la méthodologie dont nous nous sommes inspirées pour réaliser nos entretiens. Nous nous attachons d'abord à préciser la problématique qui nous préoccupe et à mettre en exergue l'évolution de notre question de recherche. Une fois les hypothèses posées, nous poursuivons ensuite notre travail avec les acteurs qui ont participé à notre étude. Nous complétons par quelques éclaircissements sur notre méthode de recherche et terminons par l'interprétation des résultats à l'aide de l'analyse des entretiens réalisés avec nos deux intervenants.

Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse des entretiens menés auprès de nos acteurs de terrain. Il est scindé en deux parties. La première d'entre elles aborde la situation du détenu et sa motivation dans le contexte qui est le sien. Nous tentons dans un premier temps de faire un tour d'horizon sur les buts qui l'animent et nous poursuivons par une analyse des différentes tensions identitaires qui l'ont motivé à entrer en formation. Après avoir évoqué les émotions engendrées chez le sujet, nous terminons cette première partie en abordant très succinctement la notion de valeur

perçue de la formation pour le détenu. Le second volet de l'interprétation des résultats, quant à lui, se centre sur le travail du formateur. Après avoir dressé le portrait de ce dernier, nous mettons en évidence ses tensions identitaires, et la manière dont il va résoudre (ou non) un conflit intérieur. Nous nous attachons ensuite à retracer les différentes étapes qui ont pu marquer l'évolution de la relation entre l'élève et son enseignant. Nous verrons à travers quatre points distincts que la relation évolue de manière progressive et ce, malgré les moments de doute, de déception et les contraintes issues du milieu environnant.

Dans le cinquième chapitre, nous présentons les résultats de notre analyse et la discussion de ceux-ci. En parcourant le texte, le lecteur peut établir le lien entre notre questionnement de départ et les résultats obtenus lors de nos différents échanges avec le détenu et le formateur. Par après, une mise en garde l'avertit des limites que comporte cette recherche. En effet, la situation particulière entre l'élève et l'enseignant que nous avons rencontrés ne peut en aucun cas se généraliser à l'ensemble de la population carcérale apprenante. Une troisième partie est l'occasion pour les apprenties chercheuses que nous sommes de proposer des pistes de réflexion pour améliorer notre recherche dans un futur proche. Nous proposons enfin des alternatives pour une meilleure prise en charge des détenus au niveau pédagogique. Donner un sens à leur peine, préparer avec eux leur avenir professionnel au travers de la mise en place d'une politique de formation centrée sur le détenu et son avenir au-delà des murs, telles seraient des pistes à poursuivre ultérieurement.

CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

« Ouvrez une école, vous fermerez une prison »

Victor Hugo

INTRODUCTION

Dans ce premier chapitre, nous proposons au lecteur de faire connaissance avec notre terrain de recherche, à savoir, la prison. Lieu de détention, le monde carcéral ouvre au grand public une porte souvent franchie dans un premier temps par les médias. Ce qu'ils nous rapportent fréquemment, ce sont des histoires sordides, souvent à la limite du voyeurisme et où l'espoir d'une vie meilleure pour ces hommes et ces femmes n'est que trop peu abordé. Il est rare d'entendre parler positivement de la prison et de son devoir de réinsertion des détenus.

Sensibles au cas d'un détenu en formation, nous avons souhaité franchir ces portes par nous-mêmes afin de rendre compte, en toute objectivité, de ce qui se vit derrière ces murs où le détenu n'est pas uniquement un criminel mais aussi et surtout, un homme ou une femme qui se reconstruit, qui donne du sens à sa peine, qui est impatient d'ouvrir la porte de la société qui l'avait momentanément écarté(e).

Nous nous attachons à présenter l'historique des établissements pénitentiaires en Belgique francophone et nous envisageons la loi de principe en vigueur à l'intérieur de ceux-ci.

Par la suite, nous tentons d'éclairer le lecteur sur le quotidien du détenu et sur la réalité de celui-ci lorsqu'il entre en formation. Les lectures préparatoires à notre recherche nous aident à aborder ce point.

A ce sujet toujours, nous présentons l'association ADEPPI qui coordonne l'enseignement dans les prisons wallonnes et bruxelloises. Nous verrons que le rôle du formateur est non seulement très particulier mais aussi fondamental dans le processus d'engagement en formation et dans le maintien de la motivation de l'apprenant dans ce cadre fermé.

Nous terminons ce chapitre en mettant en évidence les points essentiels à retenir pour le lecteur afin qu'il puisse faire le lien entre la théorie et la réalité du terrain qui fût la nôtre.

1.1- PETITE HISTOIRE ET GRANDES PRISONS

1.1.1- HISTORIQUE DES ETABLISSEMENTS PENITENTIAIRES FRANCOPHONES EN BELGIQUE

C'est à Arlon que s'ouvre la première prison francophone belge. Nous sommes en 1867. A la fin du XIXe siècle, cinq autres établissements ouvrent leurs portes à Tournai, Mons, Huy, Namur et Saint Gilles. Au début du XXe siècle, les prisons de Nivelles en 1908 et de Forest en 1910 accueillent leurs premiers détenus. Il faut attendre soixante-cinq ans pour voir apparaître l'établissement de Jamioulx en 1975 et près de nonante ans, en 1997, pour l'ouverture d'Andenne. Deux prisons ont été inaugurées il y a peu de temps : Marche-en-Famenne (2013) et Leuze-en-Hainaut (2014).

Sont envoyés en prison des hommes et des femmes inculpés ou condamnés pour des faits qualifiés d'infractions. Selon qu'ils appartiennent à l'une ou l'autre catégorie, ils sont dirigés vers des établissements spécifiques. C'est ainsi que l'on retrouve les inculpés en maison d'arrêt (détention préventive), et les condamnés en maison de peine. Un même établissement peut accueillir à la fois les inculpés et les condamnés.

1.1.2- LE CADRE JURIDIQUE DE LA PRISON

Il faut patienter jusqu'au 12 janvier 2005 et l'adoption au Parlement de la « Loi de Principe » pour qu'une loi statue sur l'administration des prisons et sur le statut juridique des détenus. Auparavant, c'est un arrêté Royal du 21 mai 1965 qui définissait le règlement général des prisons. Il était modifié par des circulaires de plus en plus nombreuses et il devenait donc difficile de s'y retrouver.

C'est dans la loi de principe que nous avons trouvé l'article concernant la formation des détenus. Comptant près de cent quatre-vingt articles répartis en sept chapitres, nous y découvrons, dans le cinquième chapitre, l'article 76 qui dit ceci : « § 1^{er}. *L'administration pénitentiaire veille à ce que le détenu bénéficie d'un accès aussi large que possible à l'ensemble des activités de formation proposées dans l'optique de contribuer à son épanouissement personnel, de donner un sens à la période de détention et de préserver ou d'améliorer les perspectives d'une réinsertion réussie dans la société libre.* §2. *Sont notamment considérés comme activités de formation au sens du § 1^{er} :*

l'enseignement, l'alphabétisation, la formation professionnelle ou formation continue, la formation socioculturelle et la formation aux aptitudes sociales, les activités créatives et culturelles, l'éducation physique » (Loi de principe, 2005).

Cet article stipule bien clairement que c'est à l'administration pénitentiaire de veiller à ce que le détenu puisse entrer en formation durant son incarcération. La loi de principe est connue de tous les acteurs du terrain carcéral, en ce compris des détenus eux-mêmes.

Outre cet article qui nous permet d'envisager en toute objectivité notre travail de recherche, nous retrouvons dans la loi de principe les droits et les devoirs de toutes les personnes vivant en prison, que ce soit par décision de justice ou par vocation professionnelle.

Notons enfin à ce sujet qu'une mise à jour a été effectuée et est entrée en vigueur au sein des établissements pénitentiaires le 8 juillet 2014.

1.2- LA VIE EN PRISON

1.2.1- LE QUOTIDIEN DU DETENU

L'organisation d'une journée d'enfermement varie selon que l'on soit inculpé ou condamné. Nous insistons sur la deuxième catégorie dès lors que notre acteur de terrain apprenant est condamné et bénéficie du régime de détention prévu à cet effet. Succinctement, nous notons que l'inculpé vit en cellule vingt-trois heures sur vingt-quatre, bénéficie d'une promenade au préau par jour et peut voir sa famille ou ses proches tous les jours de la semaine. Il ne travaille pas, ne se forme pas, il est à disposition des enquêteurs ou autres services ayant en charge son dossier infractionnel.

Le condamné quant à lui bénéficie de diverses possibilités de remplir son temps de détention. Il peut être amené à travailler au sein de l'établissement. Cela va de la distribution des repas aux détenus, en passant par l'entretien des couloirs et locaux des agents pénitentiaires, ou encore travailler à la buanderie où sont nettoyés les linges de prison. D'autres détenus, dans des prisons bien spécifiques, travaillent dans des ateliers. Des sociétés privées font en effet appel à cette main d'œuvre bon marché et les prisonniers se voient confectionner des cages pour animaux, des pneus pour camions et bien d'autres choses encore. Certains peuvent se voir confier des travaux d'entretien

dans l'enceinte extérieure de la prison (jardinage, entretien des parterres, ...). Ces personnes sont généralement dans la partie de leur peine où les sorties sont autorisées et ils ne présentent pas de risque de s'éclipser discrètement. Notons enfin que les détenus travailleurs sont rémunérés pour ce qu'ils effectuent.

Outre ces travaux, les personnes condamnées ont effectivement la possibilité de suivre des formations. Elles peuvent être individuelles ou en groupe. Les séances de cours collectifs sont organisées en fonction de la disponibilité des formateurs et du travail au sein de la prison tel que précisé *supra*.

Les visites pour les condamnés sont limitées, contrairement à celles des inculpés. Proches et familles peuvent venir trois à quatre fois par semaine maximum. Notons ici que certains établissements pénitentiaires ne font pas de distinction entre les détenus pour l'organisation et le nombre des visites autorisées.

Les détenus, quels qu'ils soient, bénéficient d'un suivi médical personnalisé et sont encadrés par des assistants sociaux et des psychologues avec lesquels ils envisagent le pourquoi du comment ils en sont arrivés à se retrouver derrière les barreaux. Pour les condamnés, ce travail d'introspection et de remise en question est primordial dans le cadre du projet de réinsertion.

1.2.2- SE FORMER EN PRISON

Dans ce paragraphe, nous souhaitons mettre en exergue le climat tendu qui entoure le détenu en formation au sein des établissements pénitentiaires. Comme nous le verrons plus loin dans notre travail de recherche, il n'est pas toujours évident de se former en prison.

Bien que la loi de principe oblige l'administration pénitentiaire à tout mettre en place pour ce faire, nous constatons que cela n'est pas toujours très bien perçu par les gardiens : « *Tu vois bien qu'ils n'en ont rien à foutre de leurs cours. Je l'ai toujours dit. La seule chose qu'ils cherchent avec ça, c'est de sortir de cellule !* » (Landenne, 2008, p. 114). La mise en œuvre de l'organisation de ces périodes de formations n'est pas du tout évidente : « *Nous avons observé de multiples contraintes entravant l'organisation d'activités pédagogiques en milieu carcéral francophone.* » (Pierson, 2010, p. 43). Nous relevons également : « *Une fraction du personnel de surveillance ne reconnaît et*

n'encourage pas la mission de réinsertion poursuivie par les formateurs, certains allant parfois jusqu'à la contrarier. » (Pierson, 2010, p. 44). Qu'il s'agisse d'amener les détenus en cours, de prévoir des locaux pour qu'ils puissent avoir lieu, tout est prétexte à perturber l'organisation des moments d'apprentissage.

Or, pour bon nombre de détenus, les cours sont une première étape indispensable à une future réinsertion. C'est également, pour certains, un moyen de « s'évader » du monde dans lequel ils vivent, un moment où ils prennent aussi conscience qu'ils sont capables de choses positives, un moment qui devient vital pour eux. Le témoignage d'un détenu d'Andenne est éloquent à ce sujet : *« Puis, comme je voulais lui demander ce qui se passerait pour les cours que j'ai commencé à suivre, il ne m'a pas laissé le temps. J'ai vraiment senti qu'il me niait. Alors j'ai pété les plombs ! »* (Landenne, 2008, p. 108).

Dans son ouvrage, Philippe Landenne donne une description judicieuse de l'espace de cours de la prison d'Andenne : *« [...] la salle de cours (...) un des espaces d'étude réservés pour tourner les esprits vers l'avenir [...] »* (Landenne, 2008, p. 114).

Notons enfin ces deux phrases reprises du « Guide du prisonnier en Belgique », un ouvrage collectif rédigé sous la direction de Marie-Aude Beernaert, Phillipe Mary et Marc Nève qui disent ceci : *« Le plus souvent, le détenu doit s'informer par lui-même auprès du service social ou de la direction pour découvrir l'existence et les modalités d'accès à une possibilité d'enseignement. Dans les faits, de nombreuses demandes de détenus restent encore insatisfaites car il n'y a pas une équipe pédagogique dans chaque établissement »* (Beernaert, Mary & Nève, 2016, p. 125). Nous verrons tout au long de notre travail de recherche que cette piste d'avoir des équipes pédagogiques au sein des établissements pénitentiaires a toute sa raison d'être.

1.3- LA FORMATION EN PRISON

Au-delà de la réalité de terrain du détenu en formation, nous avons eu l'occasion de nous pencher sur la présence de différentes associations d'éducation permanente qui travaillent en milieu carcéral. Parmi celles-ci, l'ADEPPI, dont nous avons rencontré Monsieur Cortès, le directeur.

A la lecture d'un document de travail interne qui nous a été fourni par ce dernier, nous constatons que les détenus bénéficient d'une offre d'enseignement assez variée. Bien que l'offre proposée dépende d'une institution à l'autre, elle fait l'objet d'une

supervision par la FAFEP, la Fédération des Associations pour l'Education permanente en Prison, un organisme qui coordonne et harmonise l'ensemble des activités pédagogiques mises en place par les associations qui en sont membres. La FAFEP est donc l'organe central qui les représente auprès des autorités publiques. La consultation des documents de la FAFEP nous permet de nourrir notre documentation. Nous y retrouvons une foule d'informations à propos des objectifs pédagogiques, des cours proposés et des associations qui dispensent les formations.

Nous décidons de nous intéresser à l'une d'entre elle, l'ADEPPI. Désireuses d'aller au-delà de la lecture d'informations proposées sur leur site internet, nous contactons le directeur, Monsieur Cortès, afin de pouvoir le rencontrer. Lors des échanges, échanges ayant lieu dans son bureau et nous permettant de mieux appréhender la réalité du terrain, il évoque son expérience en tant que formateur de mathématique et nous parle de ses ressentis à propos des difficultés qu'il rencontre dans les prisons. Ses propos traduisent une passion pour son métier qui lui procure une grande satisfaction, un défi quotidien à travers lequel il enrichit sa pratique professionnelle.

Dans la suite de notre exposé, nous proposons au lecteur de parcourir les objectifs poursuivis par cette association, les programmes qu'elle offre aux détenus et le cadre dans lequel se déroulent les activités de formation. Nous évoquons également le travail des enseignants, les conditions et les difficultés qu'ils rencontrent sur le terrain et les attitudes dont ils doivent faire preuve au contact de leurs élèves.

1.3.1- PRESENTATION DE L'ADEPPI

La consultation du site internet de L'ADEPPI, l'Atelier D'Education Permanente pour Personnes Incarcérées, nous permet de recueillir bon nombre d'informations intéressantes à propos de sa création, du contexte politique dans lequel elle travaille et les formations proposées. Nous suggérons au lecteur de les découvrir dans les lignes qui suivent.

Créée en 1981 à l'initiative de professionnels travaillant dans le milieu socioculturel, l'association débute ses actions dans 4 prisons belges et se développe rapidement auprès d'autres prisons du royaume : neuf en Wallonie et trois à Bruxelles. A cette époque, les instituteurs chargés de la formation auprès des détenus n'étaient plus remplacés par

l'administration pénitentiaire. L'ADEPPI, fondée depuis plus de trente ans, est aujourd'hui composée de vingt-huit travailleurs et accueille annuellement approximativement sept cent stagiaires. Elle organise de nombreuses actions, ateliers et entretiens afin d'assurer aux détenus des formations adaptées à leurs besoins. En ce qui concerne le contexte politique, l'ADEPPI travaille avec deux régions : la Région Bruxelloise et la Région Wallonne, dont les mesures ministérielles sont centralisées par la FAFEP.

1.3.2- LES FORMATIONS PROPOSEES PAR L'ADEPPI

Dans ce document, nous trouvons également des indications sur le fonctionnement de l'association. Celui-ci est assuré par les fondateurs et les subsides accordés par la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région Wallonne, la Région Bruxelloise et le Fond social Européen, permettent de financer les différentes offres de formation qui sont organisées autour de 3 axes principaux :

- **L'information et les orientations :**

Organisation d'entretiens afin d'informer les candidats-apprenants sur l'offre de formation proposée, mais aussi d'entretiens permettant de mieux les orienter vers la formation la plus adaptée à leurs connaissances (entretiens d'évaluation des acquis). Comme le précise la brochure de l'association, l'objectif est de faire construire en partenariat avec le détenu un programme d'actions pédagogiques afin d'envisager de manière réaliste sa future réinsertion.

- **Les formations et le suivi pédagogique :**

Mise en place d'activités de formation en tous genres, par exemple :

- Cours généraux : alphabétisation, langues modernes, français langue étrangère, informatique, gestion et remise à niveau en français, mathématique, culture générale (sciences, histoire et géographie), citoyenneté et vie sociale ;

- Formations professionnelles organisées en partenariat avec l'enseignement de promotion sociale : horticulture, cuisine, électricité... Ces cours sont structurés en modules qu'il est possible de suivre ou d'arrêter librement ;
- Préparation de l'examen du CEB (certificat d'études de base) ;
- Préparation à poursuivre son parcours de formation dans des études menant à une qualification ou en suivant des cours organisés par l'enseignement à distance ;
- Cours pour l'obtention du permis de conduire grâce au partenariat avec des auto-écoles, la police fédérale et l'Institut de la Sécurité Routière ;
- Cours de secourisme organisés par la Croix Rouge de Belgique ;
- Des ateliers de communication non-violente.

- **Les activités culturelles :**

Organisation d'ateliers en partenariat avec des experts maîtrisant des disciplines socio-culturelles comme par exemple :

- Ateliers de théâtre ;
- Ateliers de danse ;
- Ateliers de cuisine ;
- Ateliers d'écriture et de réalisation d'un journal publié pour les détenus des autres prisons ;
- Ateliers de dessin et d'arts plastiques ;
- Ateliers cinématographiques.

Le document que nous avons consulté précise également la possibilité qu'a l'ADEPPI de proposer une grande variété de formations et ce, grâce à la mise en place de partenariats formels et informels. Nous notons la collaboration avec la CAAP, l'asbl de la Coordination des Actions Actives en Prison, la FIDEX, la Fédération Bruxelloise des

Institutions pour Détenus et EX-détenus, ainsi que l'Institut Belge de la Sécurité Routière, la Croix Rouge, le Forem, la liste étant non-exhaustive¹. En ce qui concerne les types de formations, ils sont de deux ordres. Le premier se rapporte à la formation non-qualifiante et vise l'amélioration de compétences cognitives, pratiques ou de savoir-être. Le deuxième se rapporte à la formation qualifiante et vise l'obtention d'un diplôme qui permettra au détenu de se réinsérer dans la société. La visée de ces formations est de permettre aux détenus de mettre en œuvre un projet personnel à travers des actions pédagogiques²

La durée des cours, dont nous trouvons également des traces dans ce document de travail interne, varie en fonction de la nature de la formation et de l'organisation de la prison. Les cours sont généralement structurés en modules de 2h45-3h et durent entre un mois et cinq ans selon l'accord de la convention avec la prison. Les flux d'entrées et de sorties des détenus déterminent la durée des formations dans certaines prisons³.

La question à se poser est de savoir ce que deviendront les détenus après leur libération. Au-delà des espaces dédiés à la formation, nous pensons que la qualité de la relation est d'autant plus importante qu'elle met en lien des êtres humains qui visent une réinsertion sociale réussie.

1.4- LE TRAVAIL DE FORMATEUR EN PRISON : PEDAGOGIQUE OU RELATIONNEL ?

« *Les formatrices nous ont beaucoup appris et nous leur avons beaucoup appris* » (Pierson, 2010, p. 64). Ces paroles posées par un détenu résument d'elles-mêmes le travail formateur/détenu qui se fait en prison et ce qui découle de celui-ci : des apprentissages de part et d'autre. Nous découvrons au fur et à mesure de nos lectures que le lien qui unit le formateur à son élève détenu est autant pédagogique que relationnel, ce dernier aspect prenant le dessus sur le premier au gré des échanges.

¹ Extrait du document : *Le livre Blanc, la formation et l'éducation permanente en milieu carcéral*, mars 2004, Huy, p.4

² Voir en annexes le verbatim de l'entretien mené avec Monsieur Cortès, directeur de l'ADEPPI, L 37

³ Voir en annexes le verbatim de l'entretien mené avec Monsieur Cortès, L 48-52

Le fait que des personnes extérieures viennent à l'intérieur de la prison et consacrent du temps à ces hommes et ces femmes est un premier pilier de la relation qui les lie. En effet, pour un détenu, voir une personne « normale » s'occuper de lui, c'est inédit et souvent, ils n'osent y croire : « *Quand on est dans un milieu anormal, on se demande si on est encore normal et c'est important d'avoir un contact avec des gens normaux* » (Pierson, 2010, p. 80).

Par ailleurs, les détenus expriment qu'ils se sentent considérés comme des personnes à part entière, qu'ils ne se sentent pas jugés par l'enseignant. Nous constatons à quel point cet aspect de la relation est primordial pour eux. Ils ne sont plus ce qu'ils ont fait, ils sont ce qu'ils sont. « *J'ai rencontré des gens extérieurs qui nous considéraient comme des personnes à part entière, qui ne jugeaient pas, ce qui fait renaître l'espoir. Ils ne nous considéraient pas comme des détenus.* » (Pierson, 2010, p. 81).

Au-delà des moments consacrés à l'apprentissage, les moments de parole entre l'élève et l'enseignant deviennent incontournables. Les échanges permettent au détenu de parler de lui, de son vécu, de sa souffrance, de son quotidien. Nous le verrons dans le cadre de notre recherche, ce temps de confiance est celui qui permet au détenu d'avancer et de se consacrer, ensuite, à ses travaux. Le relationnel a pris le dessus sur le pédagogique : « *Cela m'apaisait de pouvoir parler des problèmes de détention.* » (Pierson, 2010, p. 82).

« *Des professeurs et des formateurs effectuent un travail exceptionnel derrière les murs, souvent dans des conditions bien difficiles.* » (Landenne, 2008, p. 157) : les formateurs s'accrochent pour réaliser un travail remarquable auprès des détenus. Sans doute parce qu'ils ont la certitude d'apporter bien plus que des savoirs, que des connaissances à leurs élèves.

CONCLUSION

Dans cette présentation du contexte de notre recherche, nous avons souhaité inviter le lecteur à franchir avec nous les portes de la prison. Après un bref historique de l'apparition des établissements pénitentiaires en Belgique, nous avons envisagé le quotidien des détenus, qu'ils soient en détention préventive ou jugés et condamnés.

De ce quotidien, découlent les activités réalisables pour les détenus durant leur incarcération. Nous nous sommes davantage consacrées aux détenus condamnés afin de voir dans quelle mesure leur engagement en formation pouvait (ou non), leur permettre de s'épanouir sur le plan personnel, de donner du sens à leur peine d'emprisonnement, de préparer leur réinsertion future. Notons ici que ces objectifs à atteindre sont ceux repris dans le premier paragraphe de l'article 76 de la loi de principe.

Nous avons ensuite évoqué plus concrètement le contexte dans lequel ont lieu ces formations et nous avons relevé à quel point il n'était pas facile d'apprendre, d'étudier, de donner cours en prison. Que ce soit pour l'apprenant ou le formateur, les obstacles sont nombreux et les contrariétés incessantes.

Malgré tout, la Fédération des Associations pour l'Education permanente en Prison livre un travail extraordinaire au travers des différentes associations qui la composent. Parmi celles-ci, l'ADEPPI. Elle est constituée de formateurs qui organisent leur travail de façon à être au plus proche de la réalité du détenu et qui considèrent ce dernier comme un être humain à part entière et unique.

Nous concluons ce chapitre en abordant le lien qui unit le formateur à son élève et nous mettons là en évidence la qualité de la relation entre ces deux êtres. Relation avant tout à valeur humaine pour pouvoir être ensuite à valeur pédagogique.

CHAPITRE 2 : CADRE THEORIQUE

« Etre conscient de son ignorance est le premier pas vers la connaissance »

Disraeli

INTRODUCTION

Enseigner dans une prison, un lieu dans lequel la dignité des personnes incarcérées est mise à mal, où leur parole n'a plus de valeur, peut paraître difficile à imaginer. De même, vouloir se former pour un détenu alors qu'il est condamné à plusieurs années d'emprisonnement représente un défi. Au travers de ces deux engagements en formation, nous relevons des tensions identitaires que le sujet cherche à réguler et ce, en entrant en formation.

Dans ce contexte particulier, le détenu et le formateur poursuivent ensemble, malgré les conditions carcérales difficiles, le même chemin. Les motifs qui sous-tendent cet engagement, les desseins que vise chacun d'entre eux, le mystère qui entoure la persévérance, la qualité de leur relation et la façon dont ils procèdent pour la maintenir constituent les éléments de notre recherche. Pour ce faire, nous avons tenté de mieux cerner la problématique de la dynamique identitaire dans la littérature scientifique. Cette problématique a, certes, été étudiée dans de nombreuses recherches. Cependant, nous souhaitons privilégier les dimensions liées à l'identité, aux tensions identitaires et aux régulations qu'elles engendrent.

Dans ce chapitre, nous nous attachons dans un premier temps à définir la notion d'identité. Après avoir survolé l'aspect historique de ce concept, nous évoquons les définitions de l'identité proposées par plusieurs auteurs scientifiques.

Nous poursuivons en envisageant les différentes représentations de soi qui font l'identité de tout un chacun. Des exemples précis sont proposés au lecteur afin qu'il puisse avoir une approche concrète du sujet.

Nous abordons plus particulièrement l'accès à la motivation et au désir de savoir de l'individu qui s'engage en formation. Les notions de motivation intrinsèque et extrinsèque sont définies dès lors qu'elles ne peuvent être dissociées de notre travail de recherche. En effet, nous cherchons à comprendre en quoi nos acteurs de terrain, avec

toute la lourdeur du contexte de formation, sont encore et toujours motivés à travailler de concert.

La théorie des buts, qu'ils soient identitaires ou opératoires est proposée au lecteur. Après avoir envisagé l'évolution de celle-ci de manière non exhaustive, nous nous attardons plus précisément sur ce qu'en affirme Etienne Bourgeois.

De cette théorie découle la notion de tensions identitaires que nous exposons dans son ensemble. Nous envisageons les cinq types de tensions identitaires, les émotions engendrées par celles-ci et les événements biographiques étant à l'origine (ou non) de l'existence de ces tensions. Leurs formes de régulation sont également présentées.

Enfin, nous nous penchons sur la relation apprenant/formateur, cette relation qui est un des points essentiels de ce travail. Ce lien extraordinaire, étonnant, inattendu et qui se révèle être la clé du succès de l'engagement en formation et du maintien de la motivation des acteurs.

2.1- LA NOTION D'IDENTITE

La notion d'identité est, de nos jours, un concept employé dans de nombreuses disciplines scientifiques. Nous la retrouvons dans divers domaines comme la sociologie, la psychologie, la psychanalyse et la psychologie du travail, pour ne citer que certains d'entre eux.

La première utilisation de la notion d'identité date de l'Antiquité, au temps où les philosophes questionnaient les passants afin de cerner ce qu'était « *l'identité de l'être* » et à la transformation de « *ce qui est* » (Dubar, 1996, p.37). Selon Aristote, l'individu « *ne saurait être défini par le seul monde des idées* » (Kaufmann, 2004, p. 16).

Freud évoquait, quant à lui, la notion de l'identification comme étant, non pas un élément figé, mais plutôt un processus qui se structure continuellement par de nouvelles identifications que se fait l'individu en interaction avec son entourage (Kaufmann, 2004). En cela, Freud est considéré comme le fondateur de la notion d'identité contemporaine.

Erikson, célèbre psychanalyste et psychologue du développement humain du XXe siècle, envisage, quant à lui, l'identité comme un aboutissement en fin d'adolescence. Dans ses travaux, il évoque également « *la crise des identités* ». Selon lui, la crise est le signe de « *mise en flottement des repères de définition de soi* », créant ainsi un besoin chez l'individu de recherche identitaire (Kaufmann, 2004, pp. 29-31).

Mead, grand sociologue, socio-psychologue et philosophe américain, définit davantage l'identité en termes de processus dans lequel l'individu, l'histoire et la société sont intimement liés. Il l'exprime d'ailleurs parfaitement comme suit : « *l'individu est un vaste système d'interactions internes en prise sur un environnement social lui-même profondément marqué par un contexte historique précis* » (Kaufmann, 2004, p. 32).

Au cours du XXe siècle, la notion d'identité s'impose de plus en plus, tant dans le langage courant que dans le monde scientifique.

Après cette rétrospective historique, nous tentons une définition du concept d'identité.

L'identité est la représentation que se fait l'individu de lui-même en regard avec sa personnalité et avec ses interactions avec les autres.

Comme l'explique Taboada-Leonetti (1990), l'individu perçoit, dès le plus jeune âge, des images que son entourage lui renvoie, images qu'il doit affronter. L'identité est, pour cet auteur (Taboada-Leonetti, 1990), le résultat des différentes interactions entretenues avec l'entourage. Elle l'exprime d'ailleurs parfaitement dans la phrase suivante : « *C'est dans le rapport de l'autre que s'élabore le Soi* ». (Taboada-Leonetti, 1990, p.44)

Outre cette dimension sociologique, l'auteur lui attribue également une dimension psychologique. Ainsi, l'individu, par ses interactions avec le monde qui l'entoure, se forge progressivement une identité. Celle-ci, loin d'être acquise une fois pour toutes, évolue avec le temps, selon les situations et les personnes qu'il rencontrera dans sa vie (Taboada-Leonetti, 1990, p. 44). Nous retrouvons cette conception de l'identité dans les idées de l'auteur qui exprime que : « *Nous considérons l'identité comme l'ensemble **structuré** des éléments identitaires qui permettent à l'individu de se définir **dans une situation d'interaction** et d'agir en tant qu'acteur social* ». (Taboada-Leonetti, 1990, p..44)

L'identité, nous venons de le voir, est donc une dynamique, un processus qui se transforme tout au long de la vie. Lipiansky l'évoque dans son ouvrage « *Introduction à la problématique de l'identité* » et affirme que l'individu rencontre une myriade de situations dans lesquelles il interagit avec autrui de manière différente (Lipiansky & al, cité par Bourgeois, 1996, p. 30). Cette variation de comportements explique le nombre d'identités que peut avoir un individu. Il a donc une représentation de ses différentes façons d'être avec autrui, mais il sait aussi qui il est.

Comme l'affirme Bourgeois (2006), ces représentations déterminent la spécificité unique et continue de l'identité.

2.2- UNE PLURALITE DE REPRESENTATIONS DE SOI

Maintenant que nous avons défini ce qu'était l'identité, il nous semble intéressant d'aborder les différentes dimensions de l'image de soi qui constituent l'identité de chacun d'entre nous. Illustrons-les à l'aide de ces quelques exemples :

- **Exemple 1 :**

Patrick est un homme marié à Monique. Technicien de profession, il réside à Mons. Dernièrement, il a entrepris une formation d'approfondissement en mécanique automobile.

→ Dans cet exemple, nous évoquons le domaine, à savoir l'image qu'un individu a de lui-même dans les différents rôles qu'il joue dans la société (Bourgeois, 2006)

- **Exemple 2 :**

Compétent et expérimenté, Patrick a une image positive de lui-même. C'est d'ailleurs celle qu'il cherche à donner à son entourage. En famille, il sait qu'il donne l'image d'un mari et un père attentif et dévoué.

→ Les destinataires, présents dans cet exemple, représentent l'image qu'un individu a de lui-même et de celle qu'il donne aux autres (Bourgeois, 2006).

- **Exemple 3 :**

Patrick sait qu'il est ordonné et pointilleux dans son travail. Sa ponctualité et sa flexibilité sont des traits de caractère qui lui sont propres.

→ L'identité individuelle est l'image qu'un individu a de lui en tant que personne (Bourgeois, 2006).

- **Exemple 4 :**

Patrick fait partie d'un groupe de choristes. En tant que membre actif, il se représente en tant que passionné de la musique.

→ Lorsqu'on évoque l'identité collective, l'individu a une représentation de lui-même en tant que personne faisant partie d'un groupe (Bourgeois, 2006).

- **Exemple 5 :**

Quand il était enfant, Patrick s'investissait peu dans le travail scolaire et avait de mauvaises notes. Il se voyait comme étant un incapable en classe, et pourtant, il voulait montrer l'image d'un enfant compétent dans les différentes matières scolaires. Il pensait qu'il devait devenir un enfant modèle et travailleur pour plaire à son institutrice et à sa maman.

→ Les instances de soi sont les représentations qu'un individu a de lui-même tel qu'il est, voudrait devenir et devrait devenir (Bourgeois, 2006).

- **Exemple 6 :**

François a de mauvaises notes en classe malgré les efforts qu'il fournit. Il se représente comme un enfant régulier et travailleur mais ce n'est pas l'image qu'il donne à son institutrice qui le considère comme un élève fainéant.

→ Les agents sont les représentations que l'individu a de lui-même et celles qu'il a que son entourage a de lui (Bourgeois, 2006).

Ces exemples démontrent à quel point l'identité est complexe. Cette multitude de représentations de soi définit l'identité de l'individu dans le sens où elle lui permet de se situer vis-à-vis de lui-même et vis-à-vis des autres. Cependant, la recherche de la continuité identitaire peut être affectée par des écarts entre les représentations qu'il a de lui-même et celles vers lesquelles il vise (ou vers lesquelles les autres visent). Cette différence peut générer une motivation chez le sujet qui, par la même occasion cherchera à réduire ses tensions en entrant, par exemple, en formation.

2.3- ACCES A LA MOTIVATION, AU DESIR DE SAVOIR

« [...] la motivation – ou la démotivation – ne peut s'expliquer uniquement par des facteurs propres à l'apprenant ni uniquement par des facteurs propres à l'environnement d'apprentissage, mais bien par une interaction entre les deux. » (Bourgeois & Chapelle, 2011, p. 251). Cette phrase nous permet d'axer notre travail de recherche sur un point de théorie supplémentaire : la motivation à entrer en formation. Qu'il s'agisse de l'apprenant ou du formateur, elle est indispensable à la mise en œuvre de l'apprentissage et à sa poursuite dans le temps.

Cécile Delannoy évoque les apprenants qui n'ont pas accès à la motivation, au désir de savoir : *« Intelligents, ils sont capables d'une intense activité pour satisfaire leurs désirs. Ils peuvent être de fins stratèges, [...] déployer un grand dynamisme sur d'autres terrains [...], voire dans des activités délinquantes »* (Delannoy, 2005, p. 102). Nous verrons au cours de notre travail que l'apprenant peut se situer dans cette catégorie et que la motivation qui sera la sienne à entrer en formation dépendra des leviers actionnés par lui-même et son enseignant.

Une distinction est à prendre en compte, c'est celle qui différencie la motivation extrinsèque de la motivation intrinsèque. La première est une motivation générée par des circonstances extérieures et la seconde naît de l'unique volonté de l'apprenant et ce, sans rien attendre en retour. Dans leurs travaux de recherche au début des années septante, Deci et Ryan mettent en avant le fait : « [...] *les élèves placés dans des conditions qui favorisent la motivation intrinsèque se révèlent plus engagés dans la tâche (...) et obtiennent de meilleurs résultats d'apprentissage que les élèves uniquement motivés par l'obtention de récompenses ou l'évitement d'une punition* » (Bourgeois & Chapelle, 2011, p. 242). Autrement dit, dès lors que l'individu éprouve une motivation exclusivement personnelle à entrer en formation, celle-ci sera bien plus conséquente et impactera positivement l'engagement en formation de l'apprenant.

Le rôle du formateur est indéniable dans le maintien d'une certaine motivation dans le chef de son élève. Il lui incombe de déceler chez l'apprenant la volonté qui l'anime à se former et de trouver avec lui les leviers qui permettent de poursuivre le travail en toutes circonstances. Les différentes recherches faites sur ce thème doivent inviter l'enseignant à « *renoncer radicalement au fantasme de toute-puissance pédagogique, tant elle montre à quel point les variables « pédagogiques » et contextuelles n'affectent la motivation du sujet qu'au travers de leur interactions avec des facteurs internes, propres au sujet, qui échappent donc largement au pouvoir d'action du pédagogue.* » (Bourgeois & Chapelle, 2011, p. 253).

Le lien humain qui lie le formateur et l'apprenant est tout aussi important (si pas plus) que le lien cognitif pour maintenir et entretenir la motivation dans l'engagement en formation.

2.4- BUTS IDENTITAIRES, OPERATOIRES ET ENGAGEMENT EN FORMATION

Plusieurs auteurs se sont penchés sur ce qu'on appelle communément la « théorie des buts » pour expliquer l'engagement en formation des adultes.

Wicker, Lambert, Richardson et Kahler (Vertongen, Bourgeois, Nils, De Viron, Traversa, 2009) identifient dans leurs travaux de recherche, quatre types de buts. Il s'agit pour

l'individu de répondre à un besoin de sécurité, de croissance personnelle, d'harmonie interpersonnelle et enfin de tranquillité.

Ford, quant à lui, envisage vingt-quatre catégories de buts qu'il va classer en deux grands ensembles, « *les buts intra-personnels et les buts relatifs aux interactions entre le sujet et son environnement.* » (Vertongen et al., 2009, p. 27).

Boutinet estime « [...] *que tout engagement motivationnel « est tributaire aussi bien en aval des buts visés qu'en amont des motifs explicités dans lesquels ces buts s'originent.* » (Vertongen et al., 2009, p. 27).

Quant à Decy et Ryan, ils suggèrent que « *la motivation à agir (notamment à apprendre) sera plus élevée si l'individu a le sentiment d'agir de sa propre initiative (sentiment d'autodétermination) que s'il a le sentiment d'agir sous le contrôle ou l'injonction d'un agent externe.* » (Bourgeois, 2006, p. 72). Bien qu'il s'agisse d'une théorie quelque peu différente (l'autodétermination), un lien peut être fait entre les deux types de buts proposés par Decy et Ryan (buts d'apprentissage et buts de performance). En effet, « *Dans les buts de performance, l'individu est confronté à une tension entre l'image qu'il a de lui-même et les attentes des autres à son égard alors que dans le premier cas, il est avant tout question de tensions internes, entre l'image qu'il a de lui-même et ses propres attentes à son égard.* » (Bourgeois, 2006, p. 72). Les buts d'apprentissage se révèlent plus efficaces quant à l'engagement en formation du sujet.

Nous constatons une évolution dans les différentes approches de la théorie des buts et ceux-ci apparaissent davantage liés l'un à l'autre. Etienne Bourgeois précise que « [...] *ces buts opératoires apparaissent directement liés à des buts identitaires, ...* » (Bourgeois & Chapelle, 2011, p. 274).

De l'observation d'adultes entrés en formation et à l'écoute de leur discours, Etienne Bourgeois envisage une hiérarchisation dans le lien qui unit les buts opératoires et identitaires. Il évoque la « *chaîne des buts* » (Bourgeois & Chapelle, 2011, p. 275). Celle-ci permet de mieux appréhender les motifs d'engagement en formation du sujet. Le sens de cette chaîne est de partir des buts opératoires pour finir par les buts identitaires. Nous verrons, au travers de la recherche menée, combien il est évident que buts opératoires et identitaires ne peuvent être dissociés et qu'ils s'organisent dans un ordre précis.

2.5- TENSIONS IDENTITAIRES ET ENGAGEMENT EN FORMATION

2.5.1- LES TYPES DE TENSIONS IDENTITAIRES

Deux catégories de tensions et de régulation de celles-ci sont proposées :

Les tensions : « *les tensions entre le soi **actuel** (vu par soi-même ou par autrui) et le soi **visé** (défini par soi-même ou par autrui) et les tensions entre soi (actuel ou visé) **vu par soi** et soi (actuel ou visé) **vu par autrui**.* » (Bourgeois, 2009, p. 56).

La régulation des tensions : « *Deux types de stratégies de régulation des tensions sont généralement distinguées : soit la préservation identitaire, qui consiste à agir pour tenir à l'écart une image négative de soi qui menace l'image actuelle valorisée positivement. Soit la transformation identitaire, qui consiste à agir pour atteindre et réaliser une image positive de soi visée.* » (Bourgeois, 2009, p. 56).

Bourgeois (2009) suggère que l'engagement en formation de l'apprenant est motivé dès lors que celui-ci a du sens pour lui. Il faut que le sujet ressente le besoin d'évoluer de façon très nette au niveau de sa quête identitaire et que sa formation réponde à ce besoin de changer, et ce, de façon positive. En effet, s'il se rend compte que la formation ne lui permet pas de donner une meilleure image de lui-même, il sera beaucoup moins enclin à s'y consacrer.

Bourgeois (2011) formule l'hypothèse que les buts opératoires sont liés aux buts identitaires qu'il identifie comme des tensions identitaires. Cinq types de tensions sont ainsi répertoriés et la façon dont l'apprenant va les réguler favorisera (ou non) son engagement en formation et sa motivation à poursuivre celle-ci.

Cette classification nous permet de cerner au plus juste les types de tensions qui peuvent apparaître dans le chef d'un sujet qui souhaite s'engager en formation ou qui a déjà entamé ce processus. En effet, les tensions peuvent survenir avant et en cours d'apprentissage.

- Tensions entre soi actuel et soi idéal vu par soi-même, logique d'accomplissement. Il s'agit pour l'apprenant de ressentir une tension entre la façon dont il se voit lui-même et les images de soi idéal qu'il souhaite atteindre.

- Tensions entre soi actuel et soi idéal vus par soi-même, logique d'évitement : les images de soi projetées comme possibles par l'apprenant sont négatives. S'engager en formation est dès lors un moyen de les éloigner.
- Tensions entre soi actuel et soi normatif vus par soi-même, logique d'accomplissement : les images de soi possibles de l'apprenant sont valorisées positivement comme une norme à laquelle il faut se conformer, et ce, en s'engageant en formation.
- Tensions entre soi actuel vu par soi-même et soi idéal vu par les autres, logique d'accomplissement : c'est l'image que l'apprenant a de lui-même qui est mise en jeu par cette tension. Il en va de même pour les attentes qu'à ses yeux les autres ont de lui, attentes auxquels il souhaite donner une réponse positive au travers de son engagement en formation.
- Tensions entre soi actuel vu par soi-même et soi idéal vu par les autres, logique d'évitement : ces tensions sont liées à celles reprises au point précédent sauf qu'ici, les attentes des autres ne sont plus des idéaux à atteindre mais des normes auxquelles l'apprenant croit être obligé de se conformer. Il veut éviter d'être en décalage par rapport à la norme en vigueur.

Ces tensions, dès lors qu'elles sont régulées par le sujet en formation sont toutes des éléments qui vont motiver ce dernier à poursuivre son travail. Nous notons cependant, comme le précise Bourgeois (2011), que les tensions avec une logique d'accomplissement impactent positivement la motivation de l'apprenant, contrairement aux tensions identitaires avec une logique d'évitement. Accomplir une image positive de soi vaut mieux que d'éviter une image négative de soi-même.

2.5.2- TENSIONS IDENTITAIRES ET EMOTIONS

Les tensions identitaires sont accompagnées d'émotions dans le chef de l'apprenant. Ce sont Higgins et ses collègues qui ont réalisé des travaux à ce sujet. Pour eux, *« un écart entre soi actuel et soi idéal s'accompagne surtout d'émotions de l'ordre de la frustration, de l'insatisfaction, de la tristesse, de la dépression. Par contre, un écart entre soi actuel et soi normatif génère des émotions de l'ordre de la honte, de l'anxiété »* (Bourgeois, 2006, p.79).

A propos des émotions engendrées par la régulation des tensions identitaires, elles sont en phase avec les travaux de Carver & Scheier en affirmant que « *la régulation des tensions identitaires dominée par l'approche d'une image positive de soi s'accompagne du premier type d'émotion (dépression) alors que la régulation dominée par l'évitement d'une image négative s'accompagne plutôt du second type (anxiété).* » (Bourgeois, 2006, p. 79).

C'est au sujet du lien qui peut être établi entre émotion et motivation que Higgins et ses collègues ne sont plus suivis par Carver & Scheier. Les premiers affirment que « *la tension identitaire s'accompagnera nécessairement d'émotions négatives tant qu'elle ne sera réduite et les émotions positives ne surviendront qu'à la réduction de la tension.* » (Bourgeois, 2006, p. 79). Pour les seconds, « *il ne faut (...) pas attendre la réduction de l'écart pour éprouver des émotions positives.* » (Bourgeois, 2006, p. 79).

Au sujet des conséquences motivationnelles des émotions liées aux tensions identitaires, les observations effectuées par Turner rejoignent celles de Smith & Lazarus. Pour eux, « *les conséquences émotionnelles d'un événement et les conséquences motivationnelles des émotions engendrées par l'événement varient en fonction de la **signification** accordée à l'événement et à ces émotions par le sujet, cette signification résultant elle-même de l'interaction entre un certain nombre de caractéristiques de la situation et de l'individu.* » (Bourgeois, 2006, p. 80). Autrement dit, c'est le sujet qui, selon qu'il accordera du sens ou non à l'émotion ressentie, éprouvera des émotions qui accompagnent les tensions identitaires.

2.5.3- TENSIONS IDENTITAIRES ET EVENEMENT BIOGRAPHIQUE

Ces tensions identitaires peuvent être éprouvées par le sujet bien avant son engagement en formation. Il n'en a alors pas conscience. Pour la plupart des apprenants qui s'engagent en formation, un événement biographique va être l'élément déclencheur, le premier levier qui va raviver les tensions et l'engagement en formation sera le moyen choisi par l'apprenant pour réguler les tensions ressenties. Autrement dit, « *[...] l'engagement en formation (...) la résultante d'interactions entre des tensions identitaires et des événements biographiques favorables. Tout se passe comme si certains événements biographiques venaient, soudainement ou progressivement, rendre saillantes et urgentes à résoudre des tensions latentes depuis plus ou moins longtemps*

ou, éventuellement, en générer de nouvelles. » (Bourgeois & Chapelle, 2011, pp. 278-279). Trois domaines biographiques sont répertoriés par Bourgeois (2011) :

- les pratiques du sujet, par exemple les pratiques parentales ;
- les relations interpersonnelles : la relation à l'Autre doit être positive ;
- la participation à des communautés de pratiques : intégrer un nouveau groupe de pairs.

2.6- RELATION APPRENANT/FORMATEUR

Le lien qui unit le formateur à son élève est un aspect essentiel de notre travail de recherche. Tout au long de celui-ci, nous verrons dans quelle mesure il a évolué et ce qu'il apporte aux parties.

Cécile Delannoy précise que les « *marques d'encouragement et signes d'approbation sont nécessaires pour alimenter les efforts et relancer la dynamique* » (Delannoy, 2005, p. 13). Le soutien sans faille du professeur est un élément moteur du lien qu'il tisse avec son apprenant. Bien que l'ouvrage évoque plus particulièrement des enfants et des adolescents, les constats qui y sont posés peuvent être transférés aux acteurs de terrain que nous avons rencontrés. Pour bon nombre d'élèves et d'étudiants, l'accent est mis sur l'importance de la relation avec le professeur et ce, en priorité face à l'apprentissage en tant que tel. Ces élèves expriment que c'est à leur enseignant que revient la responsabilité de rendre le savoir attrayant. Nous verrons au cours de nos travaux et de nos rencontres combien cet aspect relationnel du travail est gage de réussite pour celui-ci. Il est primordial que le formateur de détenu soit encore plus attentif à la qualité de sa relation avec son élève de par la situation toute particulière de celui-ci. « *Un bon enseignant est un enseignant à qui il est possible de parler* » (Delannoy, 2005, p. 66) : confiance, écoute, respect de l'autre, telles sont les qualités indispensables à une relation élève/formateur optimale, tout particulièrement, dans le monde carcéral. Le rôle de l'enseignant est fondamental et la relation qu'il établit avec son élève sera d'autant plus positive s'il veille à pratiquer son art d'apprendre en respectant les points repris ci-dessus.

Bien que les enseignants et le formateur poursuivent tous deux un objectif, celui d'instruire une personne et de lui transmettre un savoir, nous aimerions toutefois apporter quelques nuances sur leur méthode d'enseignement.

En effet, l'approche méthodologique de l'enseignant nous semble davantage centrée sur l'apprentissage des savoirs par la conception d'un dispositif approprié au niveau d'acquisition des apprenants. Comme le disait Einstein, « *je n'enseigne rien à mes élèves. J'essaie simplement de créer les conditions dans lesquelles ils peuvent apprendre* ». Dans cette relation, nous supposons que l'enseignant mène le jeu. Il est le maître, il montre la voie, la structure et met un cadre. En termes d'actions, nous pourrions les définir comme suit : planifier un dispositif de leçons, orchestrer la manière dont les savoirs – les contenus théoriques, les savoir-faire ou les savoir-être - seront transmis, évaluer les contenus, tenir compte des processus d'apprentissage de l'apprenant. Nous nous limitons à ces quelques exemples, leur liste étant non exhaustive (Delannoy, 2005).

Paul (2009), quant à elle, nous renseigne sur la fonction du formateur. Pour cette auteure, accompagner l'élève en formation implique de placer l'élève au centre de la relation, de lui permettre de devenir auteur de son projet de vie et non plus simple acteur de son apprentissage. Selon cette auteure (Paul, 2009), l'action du formateur vise à développer la capacité de l'apprenant à réfléchir sur les buts qu'il poursuit et ce, à partir de son expérience vécue.

En outre, contrairement à la démarche de l'enseignant qui cherche, quelle que soit la méthode utilisée, à transmettre des connaissances, le formateur adopte, quant à lui, une attitude plus compréhensive, sans pour autant s'attendre des résultats immédiats à son action. La démarche relève souvent d'un accompagnement individualisé, du « *sur-mesure* », d'un cadre dans lequel « *les acteurs concernés peuvent en aménager l'espace intérieur : l'aménager, l'habiter et l'animer* » (Paul, 2009, p. 626).

CONCLUSION

Au travers de ce deuxième chapitre, nous avons veillé à proposer au lecteur les informations théoriques utiles afin qu'il puisse, plus loin dans le travail, effectuer des liens entre la réalité du terrain qui fut la nôtre et les concepts qui furent à la base de notre recherche.

Identité, images de soi, motivation, buts, tensions identitaires, relation, autant de notions qui nous permettent de comprendre l'engagement en formation de Justin comme apprenant et de Monsieur Jean comme formateur.

Nous avons souhaité mettre en évidence ce qui fut notre fil rouge tout au long de notre parcours de chercheuses. Que ce soit lors de la préparation de nos entretiens, lors de la réalisation de ceux-ci, leur analyse et la rédaction de notre mémoire, c'est ce cadre théorique qui fut le nôtre.

Une forme de chronologie théorique est ainsi proposée au lecteur. Nous sommes parties de la définition de la notion d'identité et avons poursuivi avec une certaine logique par la présentation des différentes représentations de soi qui forment l'identité de tous.

Un des piliers de notre recherche est le concept de motivation. Qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, elle est omniprésente dans la réalisation de ce travail et nous nous devions d'en comprendre sa raison d'être.

Etre motivé à entrer en formation, ou se motiver à entrer en formation, ces deux points de vue sont organisés en fonction des buts qu'a le sujet à entrer en formation. Encore une fois, nous proposons au lecteur de mieux appréhender le sujet en lui proposant des notions théoriques dont il pourra s'inspirer lors de la suite de sa lecture.

Les tensions identitaires apparaissent ensuite et sont, de par leur perception et leur régulation par l'apprenant, un élément théorique fondamental dans notre recherche.

Nous terminons ce deuxième chapitre en nous focalisant sur la relation apprenant/formateur et les conséquences de la construction de celle-ci entre nos deux acteurs de terrain, Justin et Monsieur Jean.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE

« La phase scientifique de la recherche débute lorsque, dissociant le vérifiable de ce qui n'est pas que réflexif ou intuitif, le chercheur élabore des méthodes spéciales, adaptées à son problème, qui soient simultanément des méthodes d'approche et de vérification. »
Piaget

INTRODUCTION

Notre étude se fonde sur notre questionnement à propos de la motivation d'un détenu à entrer en formation et à la dynamique qui s'est installée entre l'enseignant et ce dernier durant le parcours de formation. Dans le cadre de notre recherche, notre démarche repose, d'une part, sur l'étude des représentations que se fait le détenu à propos de son image (sa façon de se percevoir et sa façon de voir comment les autres le perçoivent), et des tensions identitaires qui en découlent. Il s'agit de mettre en évidence l'importance de l'image positive renvoyée par le professeur de Justin sur sa motivation à poursuivre sa formation.

D'autre part, la recherche se base sur les motifs initiaux de Monsieur Jean à s'engager dans la fonction de formateur et sur sa motivation à persévérer dans son action pédagogique malgré ses déceptions et les obstacles qu'il rencontre. La participation des deux intervenants s'articule autour d'entretiens individuels pendant lesquels ils peuvent exprimer leurs ressentis à propos de leurs expériences, de leur passé, de leur relation, ainsi que des différentes postures adoptées par l'enseignant au fil du temps. La parole des intervenants est, dans le cadre des entretiens, au centre de nos préoccupations et nous tentons de nous « *insérer dans la logique exprimée par les personnes interrogées* » (Albarello, 2012, p. 91).

Dans ce chapitre, nous évoquons d'abord le terrain dans lequel s'inscrit cette étude. Nous nous attachons ensuite à préciser la problématique qui nous préoccupe et à mettre en exergue l'évolution de notre question de recherche. Nous définissons ensuite nos hypothèses pour poursuivre, sur le terrain, le travail avec les acteurs qui ont participé à notre étude. Nous continuons ensuite en évoquant la méthode de recherche et nous terminons par l'interprétation des résultats à l'aide de l'analyse de Justin et de Monsieur Jean.

3.1- PROBLEMATIQUE, EVOLUTION DU QUESTIONNEMENT, TERRAIN DE RECHERCHE

Dans un premier temps, cette recherche se préparait de manière individuelle. Il s'agissait de comprendre en quoi le parcours scolaire de détenus en formation ou d'adolescents en reprise de cours en centre fermé pour mineurs pouvait avoir une influence sur l'avenir de ceux-ci. Le regard de professionnels de ce type de formation était également envisagé. Après réflexion, nous avons effectué le choix de nous consacrer uniquement aux détenus en formation. Nous projetions d'en rencontrer trois et de réaliser avec eux des entretiens semi-directifs.

Par la suite, le travail s'est avéré être intéressant à faire à deux. Notre duo de chercheuses une fois formé, nous avons été interpellées par la volonté d'un détenu à s'engager en formation et ce, malgré une lourde peine d'emprisonnement. A partir du questionnement qu'a suscité cette situation, nous avons d'abord tenté d'établir un lien entre le parcours scolaire de l'apprenant et son engagement en formation, tel que cela avait été envisagé dans les tous premiers temps du travail. De plus, dès lors qu'apprendre ne se fait pas sans la complicité d'un enseignant, il nous a semblé essentiel de comprendre l'impact du formateur sur la dynamique identitaire et motivationnelle du détenu.

Notre terrain de recherche est le milieu carcéral et nos acteurs de terrain sont un détenu, Justin, et son professeur, Monsieur Jean.

3.2- QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

Nous formulons alors notre première question de recherche :

Dans quelle mesure le formateur agit-il - de manière positive ou négative - sur la dynamique identitaire et motivationnelle du détenu-apprenant ?

De cette question, nous déduisons notre première hypothèse :

Le formateur agit sur la dynamique identitaire et la motivation de l'apprenant.

Nous constatons lors du premier entretien avec le détenu que son engagement est effectivement lié à l'existence de tensions identitaires et leur régulation, ainsi que la nécessité de préserver une image positive de soi. L'entretien auprès du formateur démontre, quant à lui, que son attitude bienveillante et encourageante est au centre de la motivation de Justin. Nous avons dès lors tenté de comprendre l'impact de l'image positive que renvoyait Monsieur Jean sur la motivation de Justin. Précisons qu'à ce stade de la recherche, le formateur et le détenu ignorent l'un et l'autre la démarche parallèle que nous effectuons et ce, afin d'éviter toute influence réciproque.

Suite à ces constats, nous formulons une seconde hypothèse :

L'image positive renvoyée par l'enseignant contribue au déclenchement de la motivation pour un détenu à entrer en formation.

Partant de ce postulat, nous décidons de confronter le témoignage de chacun d'entre eux lors d'un deuxième entretien. Les objectifs de cette démarche sont doubles : informer nos interlocuteurs de notre approche de manière parallèle pour étudier le phénomène d'une part, et approfondir notre étude d'autre part, afin de pouvoir confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Au terme de ces entretiens, nous avons été interpellées par la motivation du formateur à poursuivre son engagement auprès de Justin. Nous nous sommes dès lors questionnées sur les raisons de sa persévérance en dépit du manque d'investissement du détenu et des obstacles qui se dressaient devant lui.

Du côté du détenu, l'hypothèse posée a été clairement validée dès lors que ce besoin de donner une image positive de lui-même à l'Autre est la première motivation à apprendre de Justin. Le contexte difficile de la prison et le fait que la formation ne constitue pas un objectif en soi pour l'institution pénitentiaire sont autant de barrières que la relation

avec le formateur et l'image positive qu'il renvoie fait tomber. En confrontant les propos de Justin et de son formateur, nous avons pu mettre en évidence l'importance de la relation dyadique qui prend le dessus sur le travail pédagogique.

Nous proposons *in fine* l'hypothèse suivante :

La motivation du formateur/détenu à maintenir son engagement dépend de la qualité de la relation qu'il entretient avec l'apprenant/le formateur, particulièrement s'il renvoie à l'autre une image positive de son investissement en formation.

3.3- LE TERRAIN, SON ACCES ET LES ACTEURS DE RECHERCHE

La complémentarité de nos parcours professionnels et de formation à la FOPA, ainsi que de ce qui est cher à nos yeux, va orienter notre choix, tant au niveau du terrain de recherche que du choix des acteurs de terrain.

Après la multiplication de leurs échecs scolaires, bon nombre de jeunes délinquants se retrouvent, une fois adultes, derrière les barreaux. Comprendre comment ils peuvent en arriver à ce stade, pourquoi les solutions n'émergent pas malgré, parfois, des années de prise en charge scolaire et éducative, telle était aussi une question que nous nous posions.

Par ailleurs, comment un enseignant pouvait-il « se retrouver en prison » ? Quelle était la raison du choix de cet espace méconnu et peu accueillant ? Le milieu carcéral et son système nous sont apparus comme incompatibles avec la motivation à suivre une formation. Nous découvrirons que ce n'est pas exactement le cas mais, à l'évidence, étudier en prison s'apparente à un parcours du combattant, perdu entre les aléas de la sécurité et de la surveillance des détenus. C'est en tous cas le ressenti de nos acteurs de recherche et de ceux que nous avons rencontrés au travers de nos lectures, qu'ils soient détenus ou agents pénitentiaires : « *Tu vois bien qu'ils n'en ont rien à foutre de leurs cours. Je l'ai toujours dit. La seule chose qu'ils cherchent avec ça, c'est de sortir de*

cellule ! » (Landenne, 2008, p.114) ; *« Le dossier des formations en prison est très complexe. »* (Landenne, 2008, p.157).

L'accès au terrain est relativement aisé. Après avoir obtenu l'autorisation auprès de la directrice de la prison où Justin est incarcéré et ce, à la suite d'échanges de mails et de coups de téléphone, nous établissons un calendrier et un guide pour les deux entretiens. Nous connaissons Justin depuis plusieurs années et il accepte de collaborer au travail de recherche effectué. Il est belge d'origine congolaise et est âgé de trente ans. Nous le rencontrons à deux reprises.

Un premier contact téléphonique avec le professeur nous permet de nous entretenir sur la problématique qui nous préoccupe dans le cadre de notre recherche. Belge, âgé d'une septantaine d'années, il est professeur d'université à la retraite. Il travaille bénévolement en donnant des cours dans des prisons après avoir proposé ses services auprès d'une association. Après avoir évoqué par mail nos questionnements et les démarches que nous comptons entreprendre, nous convenons d'un lieu et d'une heure de rendez-vous pour l'interview. Chaque interview dure environ une heure. Nous le rencontrons à trois reprises.

3.4- METHODE DE RECHERCHE, RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES

3.4.1- LA METHODE DE RECHERCHE : LA RECHERCHE QUALITATIVE

Le procédé que nous choisissons d'utiliser dans le cadre de notre recherche est la méthode qualitative. Selon Albarello (2012), elle permet d'approcher au plus près la réalité des phénomènes que les chercheurs désirent étudier en entrant directement en contact avec les acteurs eux-mêmes et de comprendre le sens qu'ils donnent à la situation. Il affirme également que ces derniers, étant directement en contact avec le terrain, agissent en fonction des tensions qu'ils ressentent, de l'environnement et de l'institution dans lesquels ils se trouvent et des émotions ou des frustrations qu'ils procurent.

En effectuant son observation, le chercheur *« essaie de saisir le sens de ces phénomènes en contexte, ou de les interpréter en fonction du sens que les gens leur attribuent »*

(Dezin et Lincoln, cité par De Mol, 2015). La prise de recul est essentielle afin de rester continuellement objectif face au phénomène que l'on observe. L'objectif des entretiens est de recueillir des données congruentes qui permettront au chercheur de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses de départ (Albarello, 2012).

Pour ce faire, il dispose d'un choix considérable de techniques : des observations sur le terrain, la récolte de matériaux variés à savoir des documents officiels et de presse, les productions des médias, des dessins et gravures... (Albarello, 2012). Il convient au praticien de sélectionner les méthodes qui lui semblent les plus appropriées au type de recherche qu'il effectue.

3.4.2- LE CHOIX DU TYPE D'ENTRETIEN

Pour procéder au recueil des informations, nous décidons d'effectuer des entretiens de recherche de type semi-directifs, ou des entretiens « à moitié dirigés ». Le choix de cette méthode nous a paru pertinent dans la mesure où nous cherchions à cerner au plus près ce que « *cette personne pense en tant qu'acteur et comment elle se représente tel aspect de la vie sociale* » (Albarello, p. 86, 2012). En laissant la personne interviewée « naviguer » librement, nous pouvions mieux comprendre ses représentations, son histoire personnelle et son expérience, tout en tenant compte de ses caractéristiques sociales.

Comme l'affirment Blanchet et Gotman (cité par Albarello, p. 86, 2012), « *l'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal* ».

Les entretiens sont organisés selon la théorie du jeu à trois pôles de Kaufmann (2011) : l'empathie, l'engagement mutuel et l'objet de la recherche. Lors des échanges avec Monsieur Jean et Justin, nous tentons de récolter des témoignages qui nous permettront de répondre à nos questionnements de départ et de vérifier nos hypothèses de recherche à savoir :

- Dans quelle mesure le formateur agit-il - de manière positive ou négative - sur la dynamique identitaire et motivationnelle du détenu-apprenant ?

- Dans quelle mesure la motivation du formateur et du détenu à maintenir son engagement dépend-elle de la qualité de la relation qu'ils entretiennent l'un avec l'autre, particulièrement s'ils se renvoient respectivement une image positive ?

3.4.3- LE GUIDE D'ENTRETIEN

Le guide d'entretien que nous utilisons n'est pas un questionnaire proprement dit mais une liste de thèmes plus ou moins larges qui sont incontournables. Il se compose de questions variées construites autour de notre réflexion et des hypothèses qui en découlent. Nous les soumettons à notre interlocuteur au fur et à mesure de l'échange et nous le laissons nous étonner. Nous pouvons passer d'un thème à l'autre, il n'y a pas d'ordre chronologique.

A travers les réponses de notre interlocuteur, nous cherchons à cerner ses pratiques en matière d'enseignement et d'apprentissage et à saisir sa motivation à poursuivre la formation, et ce, malgré l'influence de l'environnement social. A la fin de l'entretien, nous veillons à avoir des informations sur les thèmes donnés. Ce type d'entretien permet, en outre, d'effectuer des comparaisons entre les deux rencontres.

Afin que l'échange soit le plus optimal, nous insistons pour que celui-ci se déroule dans les meilleures conditions possibles. Les objectifs sont clairement énoncés. Durant la rencontre, nous adoptons une posture bienveillante et reconnaissante : pas de jugement, pas d'intrusion, pas de censure, pas d'interprétation. Nous leur demandons de pouvoir enregistrer l'entretien afin que nous puissions le retranscrire ultérieurement. Cette démarche est essentielle dans la mesure où elle nous permet de l'analyser avec une meilleure prise de recul, d'ajuster l'entretien suivant. Nous constatons en effet que toutes les questions posées ne produisent pas toujours les réponses attendues et qu'elles demandent un réajustement.

En ce qui concerne Justin, nous obtenons de l'interroger à l'aide de deux entretiens, ce qui laisse une marge de manœuvre relativement réduite pour tenter de répondre à ce qui nous questionne. En ce qui concerne le formateur, par contre, nous avons pu le rencontrer à trois reprises, ce qui nous a permis d'arriver progressivement au niveau de saturation.

Comme l'affirme MUCCHIELLI (cité par Albarello, p. 87, 2012), la saturation permet d'assurer la validité de la recherche car elle « *apparaît au bout d'un certain temps dans la recherche qualitative lorsque les données que l'on recueille ne sont plus nouvelles. Tous les efforts de collecte d'informations nouvelles sont donc rendus inutiles. Ce que l'on récolte alors rentrant dans des cadres déjà connus, on peut arrêter la recherche* ».

Rappelons que les entretiens s'effectuent de manière individuelle et durent chacun une heure.

3.4.4- LA REALISATION DES ENTRETIENS

❖ Les entretiens avec le détenu

Nous sommes installés par un gardien dans un « parloir-avocat ». Il s'agit d'un petit local fermé où se trouve un bureau, deux chaises et un téléphone. Nous disposons de deux heures pour chaque entretien. Le gardien nous laisse seuls et enfermés. Nous prenons bien soin de respecter scrupuleusement les règles de l'entretien semi-directif et n'hésitons pas à reformuler certaines de nos questions afin que la compréhension soit optimale.

Nous reformulons également les réponses données par Justin afin de lui garantir la certitude que nous ne déformons pas son propos. L'enregistrement est possible (et autorisé par la Direction de la prison) grâce à un dictaphone et le verbatim est retranscrit par la suite. Nous nous rencontrons le 1^{er} juillet 2015 et 24 septembre 2015.

❖ Les entretiens avec le formateur

La grille de l'entretien est envoyée préalablement par mail au formateur. Les échanges s'effectuent dans un café de sa région (afin de garantir des propos dénués de toute influence). Durant l'entretien, nous privilégions le récit spontané du formateur afin de garder l'aspect authentique de l'interview. Nous tentons de cerner les faits qui témoignent de la motivation de ce dernier à poursuivre sa formation auprès de Justin. Parfois la question n'apporte pas la réponse attendue, nous la réorientons. Nous adoptons une attitude d'écoute empathique et respectons les règles de déontologie de

l'intervieweur : pas de questions indiscrètes, pas de jugement. Un dictaphone nous permet d'en garder une trace sonore afin de pouvoir réaliser *à posteriori* le verbatim.

❖ Des entretiens distincts pour des interlocuteurs uniques

Nos interlocuteurs sont bien différents l'un de l'autre et c'est cette différence qui crée ce lien extraordinaire qui les unit. Il nous a fallu nous adapter à chacun d'entre eux lors de la préparation et la réalisation de nos entretiens. Nous notons une différence importante dans leur façon de comprendre et de s'exprimer au cours de nos rencontres respectives.

Monsieur Jean n'éprouve pas de difficultés à répondre aux questions qui lui sont posées. Par contre, il nous semble veiller à être très précis sans pour autant se dévoiler. Il ne se confie pas réellement, parle peu de lui-même, reste très modeste mais ses réponses sont pleines de bon sens, de justesse et de réalisme. Il nous permet de poser un regard « scientifique » sur son travail et sur l'évolution de sa relation avec son élève. Nous pouvons noter qu'au fil des rencontres, Monsieur Jean ne cache plus l'affection qu'il a pour Justin et son envie de poursuivre le travail qu'il réalise avec lui.

Justin, pour sa part, éprouve davantage de difficultés à cerner certaines questions plus techniques. Nous veillons dès lors à bien lui en expliquer la teneur. Nous lui proposons des exemples concrets pour une compréhension optimale ainsi que des supports écrits. Justin s'investit dans les deux entretiens : attentif, concentré, il n'hésite pas à demander que la question soit reformulée si nécessaire. Ce dernier se livre sans détour, dans un langage qui est le sien : pas tout à fait académique mais, lui aussi, plein de bon sens et de sincérité profonde. Il a à cœur de prouver qu'il est capable de s'engager en formation malgré son parcours et ce, grâce à son enseignant Monsieur Jean. La reconnaissance qu'il a pour lui transparaît au fil des rencontres. Elle est fondamentale et lui permet de maintenir son engagement en formation, et ce, malgré les obstacles inhérents à sa condition de détenu.

❖ L'analyse des résultats

La première démarche de l'interprétation des résultats consiste à retranscrire chaque entretien sous forme de « verbatim ». Les questions et les réponses sont structurées par

des numéros. Les propos de l'interlocuteur se distinguent par la police de caractère mise en italique. Le verbatim constitue un outil essentiel pour l'interprétation des données récoltées.

L'étape suivante consiste en du classement des données. Chacune d'entre elles est classifiée par thèmes. Pour ce faire, nous avons réalisé plusieurs panneaux reprenant ces thèmes et nous y avons placé les réponses reçues par nos interlocuteurs sur le panneau qui lui correspondait. Nous avons une vue d'ensemble de nos entretiens avec un classement vertical de ceux-ci.

Ensuite, l'ensemble des thèmes est repris dans un tableau de codage. Nous avons pu remarquer que lors de la réalisation de nos grilles thématiques, le premier classement établi sur panneau n'était pas toujours pertinent. L'avancement dans nos lectures et notre réflexion nous permet d'affiner et d'ajuster notre travail.

Les thèmes sont les grands points théoriques de notre recherche à savoir :

- L'identité
- L'image de soi dans l'engagement en formation
- Les tensions identitaires et leur régulation par l'engagement en formation
- Dynamique motivationnelle de l'engagement en formation.

Ces thèmes sont nommés, codifiés, définis et illustrés par un extrait de l'entretien.

Enfin, grâce à la grille thématique, nous proposons une analyse détaillée des résultats, qui se conclut par une première vérification de l'hypothèse posée. Les notions sont davantage explicitées par rapport à la grille thématique et les extraits de l'entretien sont retranscrits dans leur intégralité.

Comme nous venons de le voir, l'interprétation de résultats ne se limite pas à un exposé pur et simple des observations obtenues. Comme l'affirme Lofland (cité par Albarello, 2012, p. 150), « *il semble, en fait, qu'on ne commence réellement à penser que lorsqu'on essaye concrètement de traduire la pensée et l'analyse en une suite de phrases [...]. C'est seulement au moment où l'on est confronté à la difficulté d'expliquer un sujet à quelqu'un d'autre qu'on le pénètre – on le domine – vraiment* ».

Comme le souligne Albarello (2012), un chercheur, lors de l'interprétation des résultats, confronte les propos tenus par son interlocuteur avec ses hypothèses de départ. Cette

approche lui permet de reprendre son questionnement de départ et de confirmer ou d'infirmer les hypothèses qu'il avait élaborées. Quel que soit le résultat, il apporte ainsi sa pierre à l'édifice de la connaissance scientifique. Au terme de son analyse, il évalue la qualité (ou non) de sa méthodologie afin d'en faire une critique sur l'efficacité de celle-ci (Albarelo, 2012).

CONCLUSION

L'historique et le déroulement effectif de notre recherche est à présent fixé. L'évolution de nos hypothèses montre que notre choix d'utiliser les entretiens semi-directifs était judicieux. Notre enquête peut à présent prendre son envol.

Comme le précise J.C. Kaufmann, (1996, p. 74), *« le vrai départ de l'enquête se situe au moment où le chercheur, après avoir contemplé son tas de cassettes, se décide à traiter ce qu'elles contiennent, pour aboutir enfin à un texte consacré d'«analyse de contenu ».* »

L'organisation pratique de l'analyse de nos entretiens est en place, aiguillée par les notions théoriques fondamentales que nous mettons en évidence. Nos lectures, de plus en plus conséquentes, viennent enrichir ce terreau de réflexion.

Notre questionnement quant à la motivation d'un détenu à entrer en formation et quant à la dynamique qui s'est installée entre l'enseignant et ce dernier durant le parcours de formation prend sens et les réponses apparaissent au fil de nos rencontres.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES DONNEES

« L'ignorance est une situation où l'homme peut être enfermé aussi étroitement que dans une prison. »

Simone de Beauvoir.



INTRODUCTION

Dans ce quatrième chapitre, nous invitons le lecteur à découvrir l'analyse que nous avons pu réaliser suite aux entretiens effectués avec Monsieur Jean et Justin. Nous scindons notre présentation en deux parties distinctes afin de permettre une lecture aisée et propre à chacun de nos acteurs.

Nous abordons successivement les points repris dans notre cadre théorique et nous les illustrons par un ou plusieurs extraits des propos tenus par nos intervenants. Le lecteur peut trouver en annexe les entretiens dans leur intégralité ainsi que nos grilles thématiques respectives qui schématisent l'analyse.

Chaque présentation est accompagnée d'une introduction et d'une conclusion et une conclusion plus générale est proposée en fin de chapitre.

4.1- ANALYSE DES ENTRETIENS EFFECTUES AUPRES DU DETENU

INTRODUCTION

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous nous sommes penchées sur le cas de Justin, un homme âgé d'une trentaine d'années, d'origine congolaise. Il a été condamné à une lourde peine d'emprisonnement en 2008 et, depuis 2012, il a repris des études en prison.

Le questionnement que suscite sa situation est en lien avec l'existence de tensions identitaires et la régulation de celles-ci par un engagement en formation.

Cette analyse s'est donc articulée autour de l'image de soi que peut avoir l'apprenant, que celle-ci soit vue par lui-même et/ou par autrui.

L'objectif est également de mettre en lumière l'impact de l'image positive renvoyée par son formateur dans le fait de déclencher et de maintenir sa motivation à se former.

Pour l'analyse du cas de Justin, nous allons nous baser essentiellement sur l'image de soi dans l'engagement en formation envisagée, entre autres par Etienne Bourgeois. Nous reprendrons les cinq types de tensions existants pour aborder la régulation de celles-ci, les émotions qu'elles engendrent, le tout étant perçu dans un environnement social précis et initié par des buts de type identitaire et opératoire.

4.1.1- PRESENTATION DU CAS : TENSIONS IDENTITAIRES ET ENGAGEMENT EN FORMATION

Nous suggérons d'analyser les entretiens réalisés avec Justin. Celui-ci est incarcéré depuis plus de huit ans suite à des faits commis qui lui ont valu une condamnation à une lourde peine.

Il a cinq ans lorsqu'il quitte Kinshasa pour Bruxelles en compagnie de son frère et de sa soeur, laissant le reste de sa famille au pays. Il est pris en charge par le frère de sa mère. Maltraité physiquement et psychologiquement, Justin prend ses distances et se retrouve petit à petit dans le monde de la délinquance urbaine.

L'école n'a pas de place dans cette vie jusqu'au moment où, passionné par l'art culinaire, il intègre un CEFA en option cuisine. La délinquance effective s'éloigne mais, en 2008, il est rattrapé par les actes commis auparavant et il est confronté aux conséquences judiciaires de ceux-ci. C'est le début d'une longue période d'enfermement où la formation n'est pas une priorité.

Cependant, après quelques années, il sollicite l'aide d'un formateur extérieur afin que celui-ci l'épaulé dans son travail réalisé via l'enseignement à distance. Encouragé depuis le début de son incarcération par un de ses anciens professeurs, il trouve une certaine motivation à reprendre ses études. Son formateur actuel, avec l'image positive qu'il lui renvoie, est un élément important dans son engagement en formation. Le lien qui les unit évolue au fil de leurs rencontres. L'enseignant transmet les savoirs en adoptant une attitude bienveillante auprès de son élève.

Nous rencontrons Justin à deux reprises, en juillet et septembre 2015. Nous réalisons avec lui les deux entretiens repris en annexe de ce mémoire. Cela fait huit ans qu'il est en prison et un peu plus de trois ans qu'il travaille avec son formateur, Monsieur Jean.

4.1.2- ANALYSE DE CAS

Pour répondre au questionnement présenté dans l'introduction, nous axons notre analyse sur les travaux et leurs conclusions, effectués par Etienne Bourgeois. Celui-ci insiste sur les cinq types de tensions identitaires et la régulation de celles-ci pour un meilleur engagement en formation.

Une grille thématique de l'analyse se trouve en annexe de ce mémoire. Elle reprend sous forme de tableau les éléments qui sont exposés ci-dessous.

a) Buts identitaires et opératoires / Projet général

Dans ses deux entretiens, Justin est invité à s'exprimer sur ce qui l'a motivé, sur ce qui le motive à s'engager en formation. Il expose un projet de manière générale et nous distinguons par la suite, les deux types de buts : identitaires et opératoires. Ces buts sont liés l'un à l'autre, mais ils sont liés aux tensions identitaires que ressent l'individu lors de son engagement en formation et au cours de celle-ci.

- **Le projet général** : Outre sa passion pour la cuisine, Justin voudrait exercer un métier, celui d'éducateur. Pour ce faire, il doit préparer et présenter son CESS. Il est accompagné en cela par son formateur. Il souhaite avoir une place honorable dans la société et dans sa famille. Il y a ici des enjeux professionnels, personnels et familiaux.

« Que ma femme soit fière de moi et avoir le diplôme, enfin le CESS en premier. Me valoriser à travers des études en ayant mon CESS. Faire la formation pour éducateur. Prouver que je sais me poser, étudier, comment dire, me réinsérer dans la société afin d'être quelqu'un de responsable. Pouvoir trouver un bon boulot qui me plaît dans le domaine qui me plaît. Et aussi, si un jour j'ai des enfants, j'ai pas envie de me sentir plus con. Que mes enfants, s'ils me posent une question, j'ai pas envie que je ne puisse pas spécialement répondre. » E1 (pp. 23-24) L 439-445.

- **Les buts identitaires** : il s'agit d'obtenir les compétences ou la reconnaissance symbolique nécessaires à une transformation ou à une préservation de ses caractéristiques identitaires. Pour Justin, il lui faut montrer sa capacité à acquérir de nouvelles connaissances et une reconnaissance de l'Autre. Il évoque ses buts identitaires dans le premier entretien.

« Faut savoir que j'ai une lourde peine et un parcours de vie très difficile et tout ce qui va avec. Donc, je me suis dit, autant profiter de ces années où je suis en prison pour faire quelque chose d'utile. Et quitte à faire quelque chose d'utile, autant que ce soit en lien avec mon parcours de vie aussi. » E1 (p.11) L 158-161.

« D'autres buts ? Si je réussis ça, ça va me permettre de faire des cours plus poussés pour ma formation en tant qu'éducateur. » E1 (p.14) L 169-172.

Il les synthétise à sa façon, mais de façon claire et précise dans le second entretien.

« Les buts que j'ai : avoir un diplôme, prouver que je sais faire quand même quelque chose de mon cerveau, des trucs comme ça. J'suis pas con, j'ai envie que ma femme soit fière de moi, des trucs comme ça. » E2 (p. 32) L 35-37.

- **Les buts opératoires** sont ceux qui consistent à obtenir les qualifications et les compétences nécessaires pour accéder à un emploi visé. Justin se forme dans le but

d'obtenir son CESS, son diplôme d'éducateur, d'enrichir ses connaissances et de viser un meilleur statut social.

« Pour le moment, je prépare toujours mon CESS. » E1 (p. 15) L 186.

« D'autres buts ? Si je réussis ça, ça va me permettre de faire des cours plus poussés pour ma formation en tant qu'éducateur. » E1 (p. 16) L 227-228.

« Pour sortir de prison, non, il ne faut pas un diplôme. Mais, moi, vu les longues années que j'ai à faire, je me dis : « Sortir d'ici sans diplôme, ça serait très con ». Parce que j'ai tout le temps qu'il me faut en fait. » E1 (p. 19) L 296-298.

Obtenir son CESS, entamer et réussir ses études d'éducateur, sortir de prison : trois buts énoncés précisément dans le premier entretien. Il ajoute le fait de postuler à un emploi d'éducateur comme objectif dans le deuxième entretien.

« Bien oui, tout à fait. Pour être éducateur comme je veux le faire, il me faut le diplôme. » E2 (p. 39) L 303.

« Voilà ! C'est utile pour postuler, tout simplement. Sans quoi, c'est impossible ! » E2 (p.39) L 305.

b) Tensions identitaires

Après avoir précisé les buts opératoires et identitaires de Justin, nous en arrivons à privilégier l'hypothèse qui précise que les buts opératoires sont liés aux buts identitaires qui sont davantage envisagés comme des tensions identitaires. Cinq types de tensions identitaires sont répertoriés et exposés ci-dessous. Chacune de ces tensions est dans un premier temps expliquée pour être ensuite illustrée par des extraits des deux entretiens réalisés avec Justin.

Ce sont ces tensions ressenties par Justin et la façon dont il va réguler celles-ci qui vont favoriser (ou non) son engagement en formation et sa motivation à poursuivre sa formation.

- Tensions entre soi actuel et soi idéal vu par soi-même, logique d'accomplissement : il s'agit des tensions entre la manière dont la personne se voit elle-même et les diverses images de soi idéales à atteindre. Justin explique vouloir être à la hauteur

dans son rôle de père. Il veut pouvoir, le jour venu, accompagner efficacement ses enfants dans leur parcours scolaire et leurs apprentissages.

« Etre un parent à la hauteur ? Voila ! Adéquat et à la hauteur ? Oui ! » E1(p. 24) L 446-449.

Dans le deuxième entretien, il exprime que l'apprentissage et ses nouveaux acquis, notamment en psychologie, lui renvoient une image positive de lui-même.

« Mais c'est sûr que, enfin, en l'occurrence, pour le moment, éducateur et compagnie, je suis plus dans la partie psycho et donc, oui, il me renvoie une image positive de moi, mais, ... comment je pourrais dire ça ? J'apprends de moi en fait. J'apprends de moi à travers ces cours. J'apprends le fonctionnement de l'humain ». E2 (p. 40) L 310-313.

- Tensions entre soi actuel et soi idéal vus par soi-même, logique d'évitement : ici, ce sont les images de soi projetées comme possibles par le sujet qui sont négatives. Entrer en formation est pour Justin un moyen d'éloigner ces images négatives qui viennent menacer une identité positive ; la tension s'en trouve diminuée.

« Dans ma vie future, je pense que quelqu'un qui a étudié, il réfléchit quand même autrement lorsqu'il rencontre un problème que quelqu'un qui n'a pas étudié, enfin, c'est mon point de vue. » E1 (p. 16) L 230-232.

« Enfin, retomber dans les mêmes travers, c'est pas intéressant. » E1 (p.18) L 293-294.

- Tensions entre soi actuel et soi normatif vus par soi-même, logique d'accomplissement : les images de soi possibles projetées par l'apprenant sont valorisées positivement comme une norme à laquelle il faut se conformer. Justin sait qu'il ne faut pas de diplôme pour sortir de prison, mais il sait aussi que pour exercer le métier d'éducateur, il a besoin d'un diplôme. Il va donc se conformer à la norme en s'engageant en formation. Les attentes des autres ne sont plus envisagées comme des idéaux à atteindre mais comme des normes auxquelles le sujet se croit obligé de se conformer.

« [...] que j'obtienne un diplôme. Pour moi, c'est aussi important parce que, au jour d'aujourd'hui, sans diplôme, on ne fait pas grand-chose en fait. » E1 (p. 18) L 286-288.

« Bien oui, tout à fait. Pour être éducateur, comme je veux le faire, il me faut un diplôme. »
E2 (p. 39) L 303.

- Tensions entre soi actuel vu par soi-même et soi idéal vu par les autres, logique d'accomplissement : ces tensions mettent en jeu l'image que le sujet a de lui-même comme quelqu'un qui n'a pas de diplôme et les attentes, qu'à ses yeux, les autres ont à son égard et auxquelles il désire répondre. Pour Justin, le fait que l'Autre soit fier de lui est primordial, de même que sa capacité à faire des choses utiles et positives. Cela le motive à poursuivre sa formation.

« [...] pour moi, c'est que ma femme soit fière de moi [...]. » E1 (p. 17) L 238.

« C'est aussi une manière de prouver à tous ces gens à qui je devrai rendre des comptes un jour, donc, juges, directeurs et compagnie, je ne suis pas que ... un détenu, un délinquant comme eux ils me voient, mais je peux aussi faire des choses utiles. » E1 (p. 17) L 239-242.

« [...] J'suis pas con, j'ai envie que ma femme soit fière de moi [...]. » E2 (p. 32) L 36-37.

- Tensions entre soi actuel vu par soi-même et soi idéal vu par les autres, logique d'évitement : C'est par rapport à l'image négative que ses enfants pourraient avoir de lui qu'il se positionne : il veut éviter de leur paraître idiot.

« [...] Et aussi, si un jour j'ai des enfants, j'ai pas envie de me sentir plus con. Que mes enfants, s'ils me posent une question, j'ai pas envie que je ne puisse pas spécialement répondre. »
E1 (p. 24) L 443-445.

Justin doit aussi montrer qu'il n'est pas (plus) en décalage. L'image de voyou, de délinquant, de détenu lui colle à la peau. Il cherche désormais à l'éviter, il veut prouver qu'il vaut mieux que cela.

« Je ne suis pas né voyou ! » E1 (p. 13) L 135.

Nous envisageons enfin la « chaîne des buts » des sujets en formation. L'idée est de reconstruire les structures hiérarchiques qui relient les buts opératoires et les buts identitaires. Lors du premier entretien, Justin a proposé sa chaîne des buts.

On y retrouve les tensions identitaires qui l'animent et qui sont à l'origine de son engagement en formation.

« Que ma femme soit fière de moi et avoir le diplôme, enfin le CESS en premier. Me valoriser à travers des études en ayant mon CESS. Faire la formation pour éducateur. Prouver que je sais me poser, étudier, comment dire, me réinsérer dans la société afin d'être quelqu'un de responsable. Pouvoir trouver un bon boulot qui me plaît. Et aussi, si un jour j'ai des enfants, j'ai pas envie de me sentir plus con. Que mes enfants, s'ils me posent une question, j'ai pas envie que je ne puisse pas spécialement répondre. » E1 (pp. 23-24) L 439-445.

c) Motivation engendrée par les tensions identitaires

La régulation des tensions, selon qu'elle se fasse de manière positive (accomplissement) ou négative (évitement), est un élément fondamental de l'engagement en formation. C'est de cette façon que l'apprenant se mobilise pour progresser vers une identité nouvelle et positive. Justin se retrouve dans ce constat :

- Les tensions entre les images que l'on a de soi-même sont +/- favorables à l'engagement en formation : l'image du sujet tel qu'il est et l'image du sujet tel qu'il voudrait être (soi vu par soi/ soi vu par soi), sont les moteurs de l'engagement en formation. Justin « souhaite », « se dit que », « peut apporter », le tout grâce à son entrée en formation.

« C'est-à-dire, en fait, je fais ça parce que j'ai le but, je souhaiterais faire éducateur. Je me dis qu'avec mon parcours de vie, prison, les bandes urbaines, délinquance et compagnie, je peux apporter peut-être un plus à des jeunes délinquants. Enfin, je sais pas. Je me dis peut-être que je serais mieux écouté, ou, ..., enfin, je sais pas. Dès lors où j'ai vécu et je suis passé par les mêmes choses qu'eux, ... » E1 (p. 14) L 174-178.

- Les tensions entre les images que l'on a de soi-même et celles que les autres ont de soi sont +/- favorables à l'engagement en formation : l'image du sujet tel qu'il est ou voudrait être et celle que l'Autre a du sujet tel que l'Autre voudrait que je sois (soi vu par soi/ soi vu par autrui), sont des éléments motivationnels à la formation. Pour Justin, c'est l'image renvoyée par son professeur, surtout si elle est positive, qui déclenche, qui entretient sa motivation.

« Moi, je pense que certes, l'image que le professeur renvoie enfin, déclenche une motivation. L'image positive déclenche une motivation et tout ce qui va avec. » E2 (p. 44) L 458-459.

Cependant, il insiste sur le fait que la motivation propre à l'apprenant lui-même est à la base de l'engagement en formation.

« Je pense que la motivation, en premier lieu, elle doit venir de la personne qui veut apprendre. » E2 (p. 33) L 75-76.

« Mais le premier acteur, c'est quand même l'apprenant. [...] Mais quand l'apprenant est déjà motivé, dès qu'il a en plus un professeur qui le motive encore plus, bien, on ne peut faire que du positif ! » E2 (p. 44) L 459-464.

d) Emotions engendrées par les tensions identitaires

Les émotions qui accompagnent les tensions identitaires ressenties dans une situation donnée ont un impact sur la motivation et ce, selon la signification donnée par l'apprenant à ces émotions en situation. Les émotions qui accompagnent les tensions identitaires et qui jouent sur la motivation dans l'engagement du sujet en formation sont plus ou moins éprouvées selon le sens donné à ces émotions par le sujet.

Deux types d'émotions sont observées chez Justin :

- Les émotions positives que Justin qualifie de « renforcement positif » : il évoque l'aide, l'encouragement, la fierté dans ses deux entretiens. Nous notons dans le premier extrait la notion de fierté liée à la réussite. Dès lors que la tension identitaire éprouvée est réduite et entraîne une réussite, le sujet ressent une émotion positive. Les deux exemples suivants montrent quant à eux que le fait d'éprouver des émotions liées à l'aide et à l'encouragement est positif et favorise la réduction des tensions.

« J'étais fier de moi quand j'ai réussi. » E1 (p. 13) L 144.

« Je pense que le fait d'être encouragé et accompagné, en psycho, on appelle ça le renforcement positif ! » E2 (p. 38) L 271-272.

« [...] je dois beaucoup à ma femme qui m'aide et qui m'encourage énormément aussi, ... » E2 (p. 42) L 403-404.

- Les émotions négatives de Justin constituent pour lui le « renforcement négatif ». Il en parle également dans les deux entretiens, en insistant sur la notion du blocage qui est le sien dans son processus de formation.

« [...] Toi, tu n'arriveras jamais à rien, t'es un délinquant, un voyou, un foutu... »
E1 (p. 16) L 222-223.

« Ca m'énerve parce que ça me bloque, du moins, pour tous mes projets. Donc, voilà. »
E2 (p. 32) L 59.

« Le fait d'être insulté, dénigré et compagnie, le renforcement négatif, enfin ... » E2 (p. 39) L 274.

« Oui, pour le moment, je suis bloqué. Au sens propre comme au sens figuré. » E2 (p. 42) L 399.

e) Événements biographiques, régulation des tensions identitaires et engagement en formation

Pour terminer cette analyse du discours de Justin, nous notons que les tensions identitaires repérées sont éprouvées de longue date. Cependant, elles ne sont pas forcément à la base de l'engagement du sujet en formation.

Les événements biographiques vécus par le sujet ont un impact sur l'engagement en formation de celui-ci. Ils sont répertoriés en trois catégories :

- Les pratiques du sujet : au niveau des pratiques professionnelles, parentales ou autre, la tension identitaire soi actuel vu par soi / soi idéal vu par soi (autrui) devient trop importante. Il y a dès lors une nécessité plus ou moins urgente à réguler cette tension en s'engageant dans la formation. Pour Justin, ce sont les pratiques parentales qui sont source de régulation de tensions.

« [...] Et si un jour j'ai des enfants, j'ai pas envie de me sentir plus con. Que mes enfants, s'ils me posent une question, j'ai pas envie que je ne puisse pas spécialement répondre. »
E1 (p. 24) L 443-445.

- Les relations interpersonnelles : un moment important pour Justin dans son parcours de vie et d'apprentissage est sa rencontre avec sa compagne. Il attache une grande importance à ce que celle-ci soit fière de lui et son engagement en formation lui permet de répondre à ce besoin. Par ailleurs, Justin a grand besoin que les responsables administratifs et juridiques de son avenir soient également conscients

de sa volonté de changer et de se réinsérer dans la société. Leur avis est pour lui, fondamental.

« [...] , pour moi, c'est que ma femme soit fière de moi... [...] C'est aussi une manière de montrer à tous ces gens à qui je devrai rendre des comptes un jour, donc, juges, directeurs et compagnie, je ne suis pas que ... un détenu, un voyou, un délinquant comme eux ils me voient, mais je peux aussi faire des choses utiles. » E1 (p. 17) L 238-242.

- La participation à des communautés de pratiques : la tension identitaire « Justin incarcéré et sans diplôme » (soi actuel) et « Justin libéré avec un diplôme d'éducateur en poche » (soi idéal et normatif) est indéniable et la formation dans laquelle il s'engage va, sans doute, lui permettre de réguler cette tension.

« Parce que, que je le veuille ou non, il me faut ce diplôme ! Que je le veuille ou non, il me le faut ! Il me le faut ! » E2 (p. 44) L 441-442.

4.1.3- LES PERCEPTIONS DE L'ENVIRONNEMENT SOCIAL

L'engagement du sujet en formation est influencé par son environnement social et par la perception que l'apprenant a de ce qui l'entoure. Nous envisageons trois axes de cette perception, celui du soutien du formateur, des proches et du personnel pénitentiaire. Nous insistons sur le rôle du formateur et l'importance de celui-ci ainsi que les relations qui lient l'apprenant avec ceux qui l'entourent.

- Le soutien du formateur : au travers des deux entretiens, nous constatons que Justin est très conscient de l'importance de sa relation avec son formateur et que celle-ci joue un rôle sur sa motivation à apprendre. Il met en avant la transmission des connaissances, la compétence, les encouragements reçus et la confiance donnée. A la question de savoir si les encouragements de son professeur l'aident, renforcent sa motivation, Justin répond sans détour et sans hésitation par l'affirmative. Etre valorisé par son enseignant permet aussi à Justin de poursuivre son travail. Il sait que c'est important car le découragement, il l'a connu précédemment. Les moyens utilisés par le formateur sont clairement intégrés par Justin. Il est conscient des compétences de son professeur et de ce qu'il peut lui apporter.

- Le soutien des proches : au moment de sa scolarité, Justin ne s'est pas investi dans l'option choisie par son père. Il n'a pu se consacrer à la cuisine dès lors qu'il n'était pas soutenu et/ou encouragé pour choisir cette option. Justin est à présent encouragé par sa compagne dans son projet de formation. Il perçoit les effets positifs de l'encouragement dans son processus d'apprentissage.
- Attitude du personnel pénitentiaire : le cadre de vie de Justin est celui de la prison. Il exprime à ce sujet les difficultés rencontrées au cours de sa formation et dans la quête de maintenir un niveau de motivation plus ou moins élevé. En effet, la formation d'un détenu n'est pas le premier enjeu de la vie en prison. Rares sont les intervenants qui encouragent Justin, mais, ils existent malgré tout. Ici, Justin perçoit les effets négatifs du découragement dans son processus d'apprentissage. Justin explique dans ses deux entretiens qu'un détenu « instruit » n'a pas vraiment sa place en prison. Mais malgré ces obstacles, le soutien de son formateur et de sa compagne lui permet d'aller de l'avant dans son projet de formation

4.1.4- NOTIONS DE LA VALEUR PERCUE DE LA TACHE

En complément à ce regard basé sur l'image de soi dans l'engagement en formation, nous avons envisagé, lors des rencontres avec Justin, avec lui la notion de la valeur perçue de la tâche. En effet, il nous a semblé essentiel qu'un individu puisse s'engager en formation de façon optimale si celle-ci a du sens pour lui. C'est lors du second entretien que nous avons proposé à Justin de réfléchir en ce sens au sujet de son engagement en formation et au sens que cet engagement a pour lui, et ce sous la forme d'un petit exercice.

- La dimension intrinsèque : Justin explique que sa formation d'éducateur le passionne dans le sens où elle lui permet de faire quelque chose de son parcours de vie. Une matière en particulier le passionne : la psychologie.
- L'utilité ou le fait de valoriser la tâche pour son utilité par rapport à des buts personnels visés : Justin sait pertinemment qu'il a besoin de son diplôme d'éducateur pour accéder à ce métier. Il donne du sens à ses études car celles-ci

vont lui permettre d'obtenir les compétences et les qualifications nécessaires pour l'emploi qu'il vise.

- L'importance : la tâche peut être appréciée parce qu'elle revêt une grande importance pour l'apprenant en rapport à son image de soi : Justin est pleinement conscient que le fait de s'engager en formation lui donne l'occasion de renvoyer une image positive de lui-même.
- Le rapport coût / bénéfice : une tâche peut être appréciée parce qu'elle représente un rapport coût / bénéfice plus favorable : Justin ne se retrouve par réellement dans cette dernière dimension. Le fait d'être enfermé n'est à priori pas la raison principale à cela, mais il évoque le sens qu'il peut donner à sa détention et aux raisons de celles-ci, au travers de son projet de devenir éducateur.

4.1.5- ANALYSE DE LA RELATION ENTRE JUSTIN ET MONSIEUR JEAN

A la lecture des entretiens réalisés avec Justin, et en parallèle avec ceux effectués avec Monsieur Jean, nous tentons d'établir des liens entre leurs deux discours sur le plan de leur relation. Ce duo fonctionne depuis plus de quatre ans et, ensemble, ils ont traversé bien des épreuves, chacune d'elle entraînant le risque de la rupture.

Que ce soit la motivation de Justin souvent entamée par le système carcéral ou les difficultés de Monsieur Jean à maintenir cette motivation dans le chef de Justin malgré les obstacles matériels rencontrés, nous constatons qu'ils travaillent toujours ensemble et que le rapport apprenant/professeur s'est construit, s'est amélioré, s'est transformé en un rapport davantage amical et filial.

Dans un premier temps, les rencontres ont lieu de manière épisodique. Chacun y trouve une justification en fonction de sa position : Justin rejette la faute sur le milieu carcéral car il sait que s'il ne se présente pas à son cours, c'est qu'on n'est pas venu le chercher. Pour sa part, Monsieur Jean ignorant ce qu'il se passe réellement derrière les murs, regrette le manque de motivation de son élève et se retrouve à effectuer des déplacements pour rien.

Cependant, ils gardent ce lien qui, petit à petit, les unit. Un cadre se dessine naturellement autour de leur relation de travail sans pour autant que des règles de fonctionnement n'aient été clairement énoncées. Justin apprécie les rencontres avec son enseignant : il est positif avec lui, il lui dit qu'il est capable de réaliser des choses intéressantes et il lui accorde un moment d'écoute attentive et bienveillante qui va devenir, au fur et à mesure du temps le moteur essentiel de leurs échanges. L'absence de jugement de Monsieur Jean sur Justin est aussi fondamentale pour ce dernier et permet la poursuite du lien.

« Déjà, vu que c'est pas un intervenant de la prison, en dehors des cours, il nous arrive de parler de tout et de rien, donc, il donne aussi des conseils qui n'ont rien à voir avec les études. » E1 (p. 16) L 211-213.

« [...] Déjà, il ne me parle pas comme à un détenu, un truc comme ça. Il me parle comme un prof à son élève. Enfin, je n'ai pas l'impression qu'il me juge. » E2 (p. 33) L 88-90.

Justin sait que Monsieur Jean, avec son expérience professionnelle de professeur d'université, est très compétent et que son aide pédagogique est remarquable. Il le précise d'ailleurs lors du second entretien que nous avons avec lui :

« [...] Il est très compétent dans ce qu'il fait, et puis, quand je vois, enfin, le parcours professionnel qui est le sien, je me dis que ce genre d'homme, il peut m'apporter beaucoup quand même. » E2 (p. 33) L 90-92.

La motivation est entretenue par Monsieur Jean auprès de Justin : en lui parlant de tout et de rien, en l'encourageant, en croyant en lui, en ne le voyant pas uniquement comme un criminel, il parvient à entretenir la flamme, parfois ténue, de la motivation de Justin.

« La motivation, il me l'a redonnée. » E1 (p. 22) L 410.

« En m'aidant, en m'encourageant, en m'écoulant, même pour des problèmes qui n'avaient rien à voir avec les faits. » E1 (p. 23) L 412-413.

L'anecdote du message de la boîte vocale de Justin évoque à la fois ce qui éloigne ces deux personnages, à savoir leurs différences d'âge, de génération, de culture, d'éducation. Mais elle montre aussi, de par la modification de Justin de ce message, l'importance, aux yeux de Justin, du côté « paternel » incarné par Monsieur Jean au-delà de son rôle de formateur.

C'est aussi, si pas surtout, ce lien qui, nous le supposons, fait qu'à ce jour, Justin et Monsieur Jean travaillent toujours ensemble.

CONCLUSION

A la lecture des entretiens effectués avec Justin et de l'analyse de ceux-ci sous l'angle de l'image de soi dans l'engagement en formation, nous pouvons conclure que Justin se trouve dans un projet de formation généré, à la base, par une série de tensions identitaires qu'il a voulu réguler (pas forcément consciemment) en s'engageant en formation. Ce sont les deux rencontres que nous avons eues qui lui ont permis de mettre tout cela en mots. Ce fut assez aisé pour lui et une certaine logique se dégage de son discours.

Les éléments s'enchaînent naturellement : le parcours de vie, le parcours scolaire, la délinquance, l'enfermement, le besoin de se valoriser positivement (enfin) au travers de ses cours.

La présence de son enseignant est essentielle à la poursuite et à la réussite de son projet. C'est bien l'image positive que celui-ci renvoie à Justin qui lui donne courage et motivation. C'est ce professeur qu'il cherche à avoir en 2012 et avec qui il travaille depuis quatre ans à présent.

A deux, ils forment une équipe remarquable et surtout résistante face aux nombreux obstacles dressés devant eux par le monde carcéral. Les moments de découragement sont nombreux et légitimes pour Justin, mais, ce qu'il voudrait être à l'avenir, pour lui et pour les autres, l'image qu'il veut donner de lui aux autres sont des tensions si fortes qu'elles lui permettent d'avancer dans sa formation afin de pouvoir les réguler et accéder à son futur statut d'homme libre.

4.2- ANALYSE DES ENTRETIENS EFFECTUES AUPRES DU FORMATEUR

INTRODUCTION

Dans cette partie, nous avons analysé les entretiens que nous avons menés auprès du formateur dont la carrière s'est essentiellement déroulée à l'université en tant que chercheur et enseignant. Notre objectif est d'analyser la dynamique motivationnelle qui l'a amené à s'engager et à persévérer dans l'accompagnement d'un détenu.

Dans la première partie, nous dressons le portrait du formateur en mettant d'abord en exergue une présentation de sa vie privée et professionnelle, pour poursuivre par ses buts identitaires et opératoires. A cela s'ajoutent l'énumération de ses tensions identitaires, la manière dont il va les réguler, pour conclure avec les notions de la valeur perçue par rapport à l'activité de formateur.

Dans la deuxième partie, nous mettons en évidence les différentes étapes qui ont pu marquer l'évolution de la relation entre Justin et son formateur. Cette analyse s'effectue en trois temps, conformément aux entretiens menés auprès de Monsieur Jean. Nous y observons le projet de Justin, les contraintes de liées à l'environnement, les moments de déception et de satisfaction du formateur et l'évolution de la relation.

4.2.1- PROFIL DE L'ENSEIGNANT

❖ Présentation de Monsieur Jean

Monsieur Jean est un homme retraité d'une septantaine d'années, originaire de la région du Brabant Wallon. Marié et père de grands enfants, il se charge également du soutien scolaire de ses petits-enfants. Erudit et cultivé, Docteur en Sciences de la chimie, il s'est engagé dans le secteur de la recherche, pour ensuite orienter sa carrière vers le métier de professeur universitaire où il a enseigné la chimie générale. Durant plus de quinze

ans, il fréquente les auditoriums et organise des séances pour des étudiants de baccalauréat en Médecine et Sciences vétérinaires. Il s'engage également dans une unité d'enseignement d'adultes à Kinshasa, en République Démocratique du Congo, pour une durée de deux mois. Les conditions de vie y sont difficiles à cause de la pauvreté, le matériel est manquant mais les étudiants sont particulièrement motivés comme il l'affirme lors de notre entretien :

« [...] Je me suis retrouvé à Kinshasa devant des jeunes défavorisés et qui étaient en demande d'enseignement. Là, les écoles, ça ne marche pas parce qu'il n'y a plus d'électricité, parce qu'on a volé le tableau. C'est extrêmement pauvre et je me suis trouvé devant des jeunes qui avaient la chance d'avoir plusieurs profs pendant deux mois et qui étaient vraiment demandeurs et qui ont continué à l'être même quand je suis rentré. Ils envoyaient des courriers pour avoir encore des questions, pour les examens [...] » E3 (p. 107) L 227-233.

L'envie d'apprendre à ces jeunes a laissé des traces auprès de sa conception de l'apprentissage. Pour lui, apprendre ne se limite à la simple transmission de savoirs. Cela nécessite un engagement et un investissement de la part de l'étudiant pour que s'établisse une relation pédagogique constructive, moteur de la motivation du formateur et de l'élève.

En ce qui concerne ses méthodes d'enseignement, elles consistent en une manière d'enseigner qui s'apparente à celle d'un grand-père.

Selon lui, l'enseignement actuel ne remplit pas son rôle éducatif de manière efficace et se voile la face en utilisant des approches inadaptées.

N'ayant pas été formé pour devenir enseignant, il préfère utiliser une approche qui s'adapte à la situation telle qu'elle se présente devant lui avec son lot d'imprévus et ce, sans se préoccuper d'un programme préétabli.

En résumé, le formateur souligne deux points importants : l'apprentissage de l'apprenant ne peut être efficace sans un minimum de motivation et d'investissement de sa part et il n'existe pas de méthode pour apprendre à enseigner, cela s'effectue de manière instinctive.

« [...] Je pense que l'enseignement, c'est une question instinctive. Un grand-père apprend plus à ses petits-enfants sans avoir eu de formation que des pédagogues ne pourront jamais le faire. [...] » E1 (p.68) L 292-294.

4.2.2- BUTS IDENTITAIRES ET OPERATOIRES : PROJET GENERAL

Lors des entretiens avec Monsieur Jean, il mentionne les raisons pour lesquelles il s'est engagé comme formateur de détenus. Il évoque dans un premier temps un projet. Nous découvrons ensuite pourquoi il choisit de reprendre une activité professionnelle à cette période de la vie. Nous évoquons par la suite les buts - identitaires et opératoires - qui en découlent.

❖ Son projet général :

Monsieur Jean, pensionné depuis quelques années, a une belle carrière de professeur et de chercheur derrière lui. Son métier représente pour lui le fruit d'attentions consacrées à des élèves pour leur apprendre la chimie. Il nous confie d'ailleurs que l'enseignement, « [...] *c'est ma vie* [...] » E1 (p.7) L 190. Lors de la prise de sa retraite, Monsieur Jean cesse ses activités professionnelles. Cependant, son métier lui manque et il envisage de donner cours à des personnes en difficulté. Intéressé par le milieu carcéral, il décide de proposer ses services à une association qui s'occupe de la formation des détenus. Il espère ainsi trouver chez ses élèves la soif d'apprendre qu'il a connue auprès des jeunes de Kinshasa.

« Simplement du fait que je me suis retrouvé à la retraite après avoir enseigné toute ma vie, donc cela me manquait un peu d'un côté, et d'autre part le fait de pouvoir s'intéresser au milieu carcéral, c'est quelque chose qui m'a attiré simplement, connaître d'autres domaines. »
E1 (p. 59) L 24-27.

❖ Ses buts opératoires.

Les buts qu'il poursuit consistent à satisfaire une curiosité et à approfondir sa connaissance du monde des prisons et des personnes incarcérées. Bien que qualifié de délinquant et mis à l'écart de la société pour des faits qu'il a commis, le détenu est avant tout, pour Monsieur Jean, un être humain meurtri par la vie. Au contact avec Justin, il comprend rapidement qu'il a été victime d'influence et qu'il n'est pas délinquant dans l'âme. Il cherche dès lors à comprendre qui se cache réellement derrière l'étiquette qu'on lui donne. Selon lui, les détenus ne sont pas tous truands. Pour certains, une formation peut être envisagée.

« D'abord, je crois que c'est intéressant pour moi de me rendre compte que les truands ne sont pas que des truands, qu'en prison, on ne rencontre pas que des gens avec qui il n'y a rien moyen de faire. » E3 (p. 103) L 136-138.

❖ **Ses buts identitaires.**

Dans l'esprit collectif, la période de la retraite reflète le temps de repos qui suit la vie professionnelle. L'image du pensionné n'est pas toujours perçue positivement, elle est parfois même redoutée. En effet, nous nous représentons parfois les personnes retraitées comme malades ou inactives. En exerçant cette fonction, nous pensons que Monsieur Jean tente d'éviter qu'une image négative ne vienne menacer les traits positifs de sa personnalité.

En aidant des apprenants en difficulté, il sauvegarde également l'image positive qu'il a de lui-même, à savoir, une personne compétente, bienveillante, active et déterminée. L'engagement dans la fonction de formateur permet donc à Monsieur Jean d'assurer la continuité de son image, qu'il s'agisse de l'image qu'il a de lui-même ou celle que les autres ont de lui.

« Je pense qu'il apprécie le fait que quelqu'un montre qu'il se soucie de lui. (...) Mais il m'a dit « ce que vous faites pour moi me touche beaucoup ». E3 (p. 106) L198-201.

En marge de ces constats, nous notons que les représentations que l'on a des différentes facettes du soi peuvent varier avec le temps. Nous constatons chez Monsieur Jean une modification de ses représentations suite à la prise de sa retraite. En effet, comme professeur d'université, nous supposons qu'il avait une image positive de lui-même, conscient de ses compétences professionnelles. De même, nous pensons que l'image que les autres avaient de lui était également positive. Les deux images coïncidaient parfaitement entre elles et assuraient une continuité identitaire. En revanche, le statut de pensionné menace l'image positive de la personne active qu'il était pour les raisons que nous avons évoquées précédemment. Bien que Monsieur Jean garde une image positive de lui-même, il souhaite cependant la faire reconnaître par les autres, mais nous pensons qu'il tente de la préserver en mettant à l'écart l'image négative qui menace son image actuelle. Notons également qu'il est important pour lui de sauvegarder cette image dans

les différents rôles qu'il joue dans la société, qu'il s'agisse de celui de professionnel ou de parent (de grand-père).

« Chaque fois, c'est un peu plus...un peu plus amical. On peut dire que maintenant, on est un peu sur la même longueur d'ondes. De ce côté-là, ça se passe bien. Ce que je voudrais, c'est...Mais c'est comme avec mes petits-fils, je leur dis « il faudrait que tu viennes travailler deux heures par jour la semaine prochaine pendant les vacances ». Il est content que je lui dise ça mais il ne vient pas. » E3 (p. 106) L 207-211.

4.2.3- LES TENSIONS IDENTITAIRES DU FORMATEUR

Après avoir évoqué les buts opératoires et identitaires, nous en venons à distinguer les différentes tensions identitaires, prémices de l'engagement de Monsieur Jean dans la fonction de formateur.

En aidant le détenu à améliorer ses compétences, le formateur entretient l'image positive qu'il a de lui-même. Nous pouvons distinguer plusieurs dimensions liées à cette image : celle liée aux différents types de perceptions que l'on a de soi d'abord, aux différents rôles sociaux ensuite et enfin celle liée aux personnes à qui elle s'adresse. Ces dimensions sont liées les unes aux autres et nous les abordons conjointement lors des analyses des différentes tensions identitaires.

❖ **Tensions identitaires entre le soi actuel et le soi idéal** que le formateur a de lui-même dans une logique d'accomplissement :

Evoquons ces tensions sous l'angle des dimension sociales :

Le rôle d'expert :

Monsieur Jean, en tant qu'ancien professeur d'université, se représente comme une personne possédant des connaissances approfondies en chimie, mais aussi dans les matières du secondaire. Il est dès lors conscient de ses compétences professionnelles. L'image qu'il possède en tant qu'expert est positive. Dans la vie active, cette image positive se maintient par l'exercice de sa profession et ne provoque pas de tension identitaire. La prise de sa retraite a progressivement créé une tension entre son soi actuel

et son soi idéal. En effet, bien qu'il ait à ce moment une image positive de lui-même en tant qu'expert, il souhaite la préserver tout au long de sa retraite. Se sentir compétent est en effet important pour lui. Nous supposons dès lors que son engagement en tant que formateur de détenus est une manière de réguler cette tension identitaire.

« ...et je leur ai dit que s'il y avait des détenus qui souhaitaient être aidés, soit dans l'enseignement secondaire - parce que là, je crois que je suis capable d'aider des étudiants dans le secondaire – soit dans l'enseignement universitaire en qui concerne la chimie qui est ma spécialité... » E1 (p. 59) L 28-31.

Le rôle de grand-père :

Dans le même ordre d'idée, nous constatons que Monsieur Jean est un grand-père dévoué. Il apporte son aide à ses petits-enfants qui ont des difficultés scolaires. Bienveillant et patient, il est sensible aux personnes en détresse pédagogique. Ses qualités humaines, sa méthode pédagogique instinctive lui donnent une image positive. Cette image de grand-père bienveillant est perçue en tant que telle tant par les autres que par lui-même (soi actuel). Il souhaite cependant la maintenir (soi idéal), et, pour cela, il prend une attitude paternelle avec Justin : il le réprimande, le conseille tout en lui laissant une certaine liberté d'action.

«[..] Mais c'est comme avec mes petits-fils, je leur dis « il faudrait que tu viennes travailler deux heures par jour la semaine prochaine pendant les vacances ». Il est content que je lui dise ça mais il ne vient pas. Alors, voilà, moi, je ne veux pas forcer. » E3 (p. 106) L 209-212.

Nous constatons dès lors une volonté venant de Monsieur Jean à maintenir l'équilibre entre l'image qu'il a de lui au présent (soi actuel) avec celle qu'il vise à l'avenir (soi idéal), qu'il s'agisse de l'expert ou du parent.

❖ **Tensions identitaires entre le soi actuel et le soi normatif** que le formateur a de lui-même dans une logique d'accomplissement :

A l'aube de son engagement en tant que formateur, Monsieur Jean ressent le besoin d'exercer une activité utile dans le domaine de ses compétences. En tant qu'enseignant,

il sent qu'il a un devoir envers les personnes fragilisées au niveau scolaire (soi normatif). Ayant lui-même rencontré des difficultés scolaires étant enfant, il souhaite à son tour aider les détenus à améliorer leurs compétences et espère ainsi les amener vers la réussite et ce, à l'aide de conseils avisés.

« [...] J'ai eu moi-même des difficultés à comprendre certaines choses, j'ai toujours eu de bons résultats mais du fait de ces difficultés et du fait que j'étais lent, que je ne pouvais maîtriser quelque chose qu'en approfondissant, je me rends compte que c'est ça qu'il faut apprendre aux jeunes et ça reste ma motivation principale. Je trouve que l'enseignement est tellement à côté de la plaque pour le moment qu'il n'y a pas mal de choses à faire encore. » E1 (p. 65) L 204-209.

❖ **Tensions identitaires entre le soi actuel vu par le formateur lui-même et les soi actuel vu par le détenu, dans une logique d'approche :**

Lors des entretiens, nous constatons une volonté chez Monsieur Jean de réduire l'écart entre la manière dont il se voit tel qu'il est (soi vu par soi), à savoir bienveillant et patient, et celle dont Justin le perçoit (soi vu par l'autre). En effet, au fur et à mesure qu'il rencontre Justin, il découvre une personne meurtrie et rapidement, il se rend compte de l'importance de la qualité de la relation. L'image qu'il donne auprès de Justin est importante pour lui, notamment pour atteindre ses objectifs pédagogiques. La réduction de cette tension permet au formateur d'aborder des contenus de la matière tout en gardant une relation amicale avec Justin.

« Mais parce que je me rends compte que si je me base simplement sur le fait que je veux le faire travailler, ça ne sera pas suffisant. Et puis, si j'attends uniquement qu'il travaille, je le verrai tous les six mois ! Donc, je préfère être ouvert à n'importe quel type de discussion quitte à ce que le travail serve de prétexte. » E3 (p. 101) L 82-85.

4.2.4- LA REGULATION DES TENSIONS IDENTITAIRES DU FORMATEUR

Avant de tenter de comprendre la motivation de Monsieur Jean à s'engager dans la fonction de formateur, nous tentons d'abord de cerner les différents buts qui l'animent,

les manières qu'il utilise pour réguler ses tensions identitaires ensuite, pour terminer par l'événement qui fut à l'origine de la modification des tensions identitaires.

Pour commencer, Monsieur Jean, intéressé à approfondir ses connaissances vise une satisfaction personnelle. En outre, il régit lui-même son apprentissage et ses interactions avec le milieu environnant. Les tensions identitaires sont internes, à savoir les perceptions que le formateur a de ses propres savoirs et celles qu'il souhaite acquérir. Ses espérances vis-à-vis de ses nouveaux savoirs peuvent être considérées comme une motivation intrinsèque, notamment l'apprentissage de nouvelles connaissances pour la seule satisfaction qu'elle procure. Pour réduire cette tension, il s'engage dans une activité de formateur de détenus.

« [...] le fait de pouvoir s'intéresser au milieu carcéral, c'est quelque chose qui m'a attiré simplement, connaître d'autres domaines. » E1 (p. 59) L 25-27.

En outre, Monsieur Jean souhaite garder son statut d'expert compétent et de « père » bienveillant. En adoptant une attitude compréhensive et patiente, il donne auprès de Justin une image positive de lui-même.

« Je pense qu'il apprécie le fait que quelqu'un montre qu'il se soucie de lui. La dernière fois que je l'ai eu au téléphone, il m'a dit exactement ce que je viens de dire : «je ne suis pas né délinquant, je ne suis pas né assassin ». Mais il m'a dit « ce que vous faites pour moi me touche beaucoup ». E3 (p. 106) L 198-201.

Nous supposons que ces tensions existaient déjà auparavant, lorsqu'il était dans la vie active. Toutefois, nous imaginons que l'écart entre les images qu'il avait de lui-même en tant qu'expert et celle que les autres avaient de lui atteignait un équilibre suffisant.

Pour terminer, nous émettons l'hypothèse que sa mise à la retraite a constitué un événement biographique qui a modifié la nature de ses tensions, amenant ainsi Monsieur Jean à envisager l'exercice d'une activité professionnelle. En s'engageant en tant que formateur, il parvient à satisfaire deux besoins : celui d'approfondir ses connaissances personnelles d'une part, et celui de préserver une image positive de lui-même d'autre part.

« Simplement du fait que je me suis retrouvé à la retraite après avoir enseigné toute ma vie, donc cela me manquait un peu [...] » E1 (p. 59) L 24-25.

En marge de ces constats, nous aimerions mettre en évidence l'importance de la relation qui s'est établie entre le formateur et le détenu. Nous pensons que le rapprochement avec Justin comporte des enjeux pour Monsieur Jean qui se trouve dans la situation similaire de son maître d'autrefois, lorsque lui-même ressentait des difficultés scolaires.

« J'ai eu moi-même des difficultés à comprendre certaines choses, j'ai toujours eu de bons résultats mais du fait de ces difficultés et du fait que j'étais lent, que je ne pouvais maîtriser quelque chose qu'en approfondissant, je me rends compte que c'est ça qu'il faut apprendre aux jeunes et ça reste ma motivation principale. Je trouve que l'enseignement est tellement à côté de la plaque pour le moment qu'il n'y a pas mal de choses à faire encore. » E1 (p. 65) L 204-209.

4.2.5- NOTION DE LA VALEUR PERCUE DE L'ACTIVITE

Nous nous sommes interrogées sur les raisons pour lesquelles il décide d'exercer une activité professionnelle durant sa retraite. Lors de nos entretiens, Monsieur Jean nous a d'abord confié avoir ressenti le besoin d'enseigner dès lors que son métier lui manquait. Il évoque ensuite une envie d'en connaître davantage sur le monde carcéral. Une autre motivation apparaît également durant notre première rencontre : celle d'aider les jeunes en difficulté dans leurs apprentissages.

Dans l'ensemble des motifs d'engagement du formateur, nous y retrouvons :

- ❖ **Une motivation intrinsèque** : Monsieur Jean désire approfondir ses connaissances du monde carcéral pour le seul plaisir que cela lui procure.

« D'abord, je crois c'est intéressant pour moi de me rendre compte que les truands ne sont pas que des truands, qu'en prison, on ne rencontre pas que des gens avec qui il n'y a rien moyen de faire. » E3 (p. 103) L 136-138.

- ❖ **L'utilité** : Lorsqu'il s'engage en tant que formateur, Monsieur Jean ne l'envisage pas en termes d'utilité professionnelle. Toutefois, la relation qu'il entretient avec Justin lui permet de comprendre à quel point les échanges sont importants pour ce dernier, ce qui l'amène à modifier ses méthodes pédagogiques.

« Mais parce que je me rends compte que si je me base simplement sur le fait que je veux le faire travailler, ça ne sera pas suffisant. Et puis, si j'attends uniquement qu'il travaille, je le verrai tous les six mois ! Donc, je préfère être ouvert à n'importe quel type de discussion quitte à ce que le travail serve de prétexte. » E3 (p. 101) L 82-85.

- ❖ **L'importance** : L'activité revêt une grande importance pour le formateur dans le sens où il cherche à soutenir des élèves en difficulté et les aider à progresser, comme lui, vers la réussite.

« [...] J'ai eu moi-même des difficultés à comprendre certaines choses, j'ai toujours eu de bons résultats mais du fait de ces difficultés et du fait que j'étais lent, que je ne pouvais maîtriser quelque chose qu'en approfondissant, je me rends compte que c'est ça qu'il faut apprendre aux jeunes et ça reste ma motivation principale. [...] » E1 (p. 65) L 204-208.

- ❖ **Le rapport coût/bénéfice** : Bien qu'enseigner en prison soit un choix délibéré du formateur, il est néanmoins primordial que cette activité n'empiète pas démesurément sur sa vie privée. Nous pourrions dès lors supposer qu'une activité plus exigeante en temps aurait constitué un frein lors dans sa décision à devenir formateur.

En marge de ce facteur temps, le déplacement de son domicile à l'établissement pénitentiaire constitue un autre obstacle qu'il convient d'évaluer en termes de coûts financiers et en durée. Il est aisément facile de concevoir qu'un trajet de cent kilomètres puisse devenir un frein à la formation, la dépense en carburant n'étant pas remboursée et le temps passé à conduire étant un moment perdu.

« Non, c'est la seule personne et je pense que, vu les difficultés – parce que je passe beaucoup de temps avec mes petits-enfants qui ont des difficultés scolaires et je suis pris pendant la semaine et pendant l'année - mais je pense que, maintenant, je vais retourner du côté de X - parce que c'est une distance encore acceptable par rapport à chez moi. [...] » E1 (p.64) L 198-202.

4.2.6- ANALYSE DE LA RELATION ENTRE LE FORMATEUR ET LE DETENU

Nul ne peut douter que le métier d'enseignant au sein d'un établissement pénitentiaire soit difficile, étant donné son environnement particulier. Après avoir dégagé les motifs qui ont amené Monsieur Jean à devenir formateur de détenus, nous tentons de cerner les différentes postures qu'il adopte envers l'apprenant afin de l'amener à atteindre les objectifs visés : celle du rôle d'abord d'enseignant qui tente d'aider un élève à s'approprier un savoir, celle du formateur ensuite qui accompagne Justin dans son projet de vie et enfin celui de l'ami ou du parent qui le conseille. En parallèle, nous analysons le comportement de Justin et nous tentons d'établir des liens.

❖ Entretien 1 : la relation centrée sur le savoir : l'envie d'apporter un soutien scolaire

Aux prémices de l'engagement du formateur, nous trouvons sa mise à la retraite, un moment charnière qui suscite chez lui l'envie d'exercer une activité utile dans le domaine de ses compétences. Ayant lui-même rencontré des difficultés scolaires étant enfant, il ressent le besoin d'aider des personnes en demande de soutien scolaire. En outre, il s'intéresse au monde carcéral et aimerait y enseigner. C'est donc plein d'espoir qu'il s'engage dans la fonction de formateur et rencontre Justin en 2012.

« Simplement du fait que je me suis retrouvé à la retraite après avoir enseigné toute ma vie, donc cela me manquait un peu d'un côté, et d'autre part le fait de pouvoir s'intéresser au milieu carcéral, c'est quelque chose qui m'a attiré simplement, connaître d'autres domaines. [...] J'ai été présenter mes services à l'association située à côté d'une prison qui s'occupe de cela et je leur ai dit que s'il y avait des détenus qui souhaitaient être aidés... » E1 (p. 59) L 24-29.

a- La désillusion

Les premières visites du formateur montrent rapidement qu'il se trouve face à une réalité différente de celle à laquelle il s'attendait. Le détenu nourrit le projet de réussir son CESS (Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur) en un an à l'aide d'un programme établi par l'enseignement à distance. Cependant, suite à un passé scolaire

difficile, il éprouve des lacunes à combler. Rapidement, le formateur constate que le niveau des acquisitions du détenu est trop faible pour pouvoir atteindre l'objectif visé dans le temps imparti.

« [...] Les premiers entretiens ont bien montré que ça n'irait pas parce qu'il comptait faire en un an le programme de quatre ans du secondaire, enfin des choses tout à fait inaccessibles vu ses capacités d'une part, et ses motivations d'autre part. » E1 (p. 62) L 102-105.

Justin apparaît peu motivé et fait preuve d'un manque d'investissement dans le travail et ce, malgré l'enthousiasme qu'il traduit pendant les entretiens et peu de travaux sont réalisés malgré les demandes régulières du formateur.

« [...] Il semblait vouloir, il semble encore toujours vouloir, cela fait maintenant deux – trois ans que je le suis (accompagne) un petit peu de manière très sporadique. [...] Mais, jusqu'à présent, je dois admettre qu'il n'a fait pratiquement aucun effort. [...] » E1 (p. 60) L 49-53.

Les souvenirs douloureux d'événements familiaux ont également un impact sur sa motivation puisqu'ils suscitent chez Justin de vives émotions dont le formateur doit tenir compte. De plus, il ne vient pas à toutes ses visites. Nous apprenons lors des entretiens menés auprès de Justin que ce dernier ne partage pas cette opinion, affirmant ne pas avoir été prévenu de sa visite par les agents pénitentiaires. La communication n'est pas optimale, le téléphone et le mail étant inaccessibles pour le détenu. Bien que déçu par son manque d'investissement, il fait preuve de persévérance, et poursuit l'accompagnement de Justin.

« [...] Il faut une certaine patience pour y aller une quatrième fois. Une patience assez solide, ça, c'est sûr. Même si le jour où il n'est pas venu, je ne me suis pas mal énervé, la semaine suivante, je n'y pensais plus. [...] » E1 (p. 67) L 273-275.

Au gré du temps, il découvre une personne meurtrie par son histoire.

« [...] C'est un jeune qui est passé dans la délinquance et même pire après. Il a eu une enfance qui explique quand même pas mal ce qui est arrivé. C'est toujours le profil que l'on observe, les antécédents sont extrêmement lourds pour la suite sauf chez des gens qui, un jour, ont eu un coup de folie et qui pour autant n'étaient pas des truands dans la vie normale. » E1 (p. 65) L213-217.

Rapidement, il se rend compte de l'importance de la qualité de la relation pour Justin. La relation pédagogique passe au second plan au profit d'une relation plus filiale axée sur l'écoute, les conseils, l'empathie et la bienveillance.

« Voilà, voilà, c'est plus ça qui est important. D'ailleurs, la réponse du détenu est plus dans ce domaine-là qu'elle se situe que dans le domaine de ce qu'on essaie de lui apprendre. C'est dans le contact, c'est dans le fait qu'on sympathise, le fait qu'on lui dise qu'il est capable de faire quelque chose. » E1 (p. 10) L 282-285.

Le détenu attend de son interlocuteur qu'il l'écoute, il se confie à lui en parlant de son histoire, de sa peine, des actes qu'il a commis, et même de ses projets d'avenir.

« Il m'a remis au début – la première fois que je l'ai vu – un manuscrit qu'il avait écrit sur son parcours de sa vie. Il commençait par son enfance. Je lui ai dit « je suis intéressé, est-ce que je peux l'emmener ? » Je l'ai emmené, j'ai lu une vingtaine de pages, je le lui ai rendu et je lui ai dit « ce n'est pas mal écrit du tout ». E1 (p. 68) L 299-302.

Il attend d'être considéré comme un être humain et d'être respecté avec ses forces et ses faiblesses. A ce moment, la rencontre avec le formateur devient un espace d'échanges, un lieu de confiance en dehors de tout objectif d'apprentissage immédiat. Peu familiarisé à cette forme de relation, Monsieur Jean s'y adapte sans difficulté, usant de qualités relationnelles et de valeurs personnelles qu'il considère comme « *une question instinctive* ».

b) Le milieu carcéral : un environnement peu propice à la formation

A cette déception s'ajoutent les obstacles liés à l'organisation du système carcéral. Lors de notre entretien, le formateur fait régulièrement référence aux difficultés auxquelles le détenu doit faire face pour poursuivre sa formation en prison.

La première d'entre elles concerne le climat peu propice au travail et à la concentration. Le formateur évoque notamment les tensions rencontrées par Justin avec les autres détenus. Selon lui, le manque de sérénité dans son entourage constitue un frein à sa

motivation. Il parle même de « *contamination* », à savoir l'influence néfaste qu'exercent certains détenus peu motivés sur d'autres qui caressent un projet post-carcéral.

« [...] Il y a l'aspect contamination par les autres détenus qui est, à mon avis, un point important aussi. Il n'en parle pas beaucoup, mais il côtoie quand même des détenus qui, eux, n'ont aucune envie d'en sortir. Et cela ne va pas l'aider. » E2 (p. 86) L 210-213.

Les transferts réguliers d'une prison à l'autre constituent la deuxième difficulté. En effet, selon lui, ils nécessitent une nouvelle adaptation pour Justin vis-à-vis de son environnement.

« Parce qu'il faut du temps pour qu'il puisse digérer ce qu'il lui arrivé. En plus du fait qu'aller de prison en prison, certaines expériences peuvent être intéressantes mais d'autres beaucoup moins. V. a été désastreux. Il m'avait dit, la première fois que je l'avais vu qu'il ne tiendrait pas dans un environnement où il ne peut même pas regarder à l'extérieur, où il n'y a pas d'activité, où il n'y a aucun contact avec le personnel » E3 (p. 101) L 73-77.

Par ailleurs, ces déplacements représentent un coût financier non-négligeable, particulièrement lorsque la distance entre le domicile du formateur et la prison est importante. Dans de telles circonstances, l'enseignant ne peut pas assurer facilement un suivi efficace de la formation.

« [...] J'avais marqué les pages pour dire « voilà, la fois prochaine, tu dois avoir vu de là à là ». Mais je n'ai même plus eu l'occasion de l'amener parce qu'à ce moment-là, il a été déplacé de prison et je n'ai plus su suivre. » E1 (p. 65) L 194-196.

En troisième lieu, Monsieur Jean dénonce les comportements des agents pénitentiaires qui visent davantage à assurer la sécurité en prison que de promouvoir les valeurs éducatives. Comme il l'affirme dans un des entretiens, la plupart d'entre eux ne possèdent pas le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur. Selon lui, ils ne sentent ni l'utilité, ni l'envie d'encourager la formation. Au contraire, former des détenus constitue une véritable menace pour eux car ils craignent que les détenus ne deviennent turbulents ou que ces derniers ne maîtrisent des savoirs qu'eux-mêmes ne possèdent pas. Il affirme que leur faible niveau de formation expliquerait également leurs réactions un peu brutales dont les répercussions se portent inéluctablement sur les

détenus. De plus, ils renvoient aux détenus une image peu valorisante d’eux-mêmes, susceptible d’affecter leur estime d’eux et dès lors leur motivation.

« [...] Manifestement, le personnel de prison n’a pas fort envie d’aider, ni favoriser ce genre de choses, alors qu’il me semble qu’un apport comme celui-là devrait être de nature à calmer les prisonniers plutôt que de créer des problèmes. [...] » E1 (p. 61) L 81-83.

« [...] Comme ils ont souvent un niveau assez... primaire, ils ont aussi des réactions qui heurtent parfois alors qu’ils ne s’en rendent pas compte. [...] » E2 (p. 63) L 128-130.

Quatrièmement, il dénonce la rigueur de la structure organisationnelle en milieu carcéral. Selon lui, les règlements sont strictement respectés à un tel point que le matériel pédagogique ne peut y être amené pour des raisons de sécurité. Il évoque à plusieurs reprises les difficultés qu’il rencontre pour pouvoir apporter des fournitures pédagogiques au sein de la prison.

« [...] Je lui ai même, à certains moments, amené un peu de matériel mais là, encore une fois... je lui ai amené une équerre en plastique, une latte pour mesurer, une gomme, des fournitures classiques parce que je me rendais compte qu’il était assez démuné. Les gardiens ne m’ont pas permis de le lui amener. [...] » E1 (p. 63) L 144-148.

En marge de cet aspect matériel, l’organisation des prisons ne lui semble pas adaptée à tous les détenus. La culture pénitentiaire ne privilégie pas les espaces de formation pour les détenus, de sorte que l’infrastructure fait parfois défaut et ne permet pas de donner cours dans des conditions acceptables.

« [...] Il faut dire que l’infrastructure n’est pas terrible [...]. » E1 (p.64) L 165.

« [...] Il n’y a pas de local pour faire cela ! On ne veut pas réunir des prisonniers parce que cela va créer des problèmes [...] » E1 (p.64) L 169-170.

Par ailleurs, le manque d’activités ou de formations organisées au sein de l’établissement pénitentiaire influence, selon lui, incontestablement le comportement du détenu qui se retrouve sans occupation et sans travail.

« Ce n'est pas une impression, c'est une certitude. Ils n'organisent que très peu de choses à ce qui pourrait être possible. J'ai demandé au détenu ce qu'il y avait comme possibilité d'occupation. Il m'a dit : « relativement rien ». Il y a des machines body, ils peuvent suivre des cours de Tai-Shi ou de gym, ils peuvent jouer au foot mais en ce qui concerne le travail, il n'y a rien. Or, au niveau du travail, ils devraient avoir accès à des occupations qui leur permet de gagner un tout petit peu d'argent. » E2 (p.84) L 156-161.

En ce qui concerne l'association en charge des formations dans la prison de X., il regrette l'inertie du responsable de l'ASBL, la lourdeur administrative et son manque de soutien envers les formateurs.

« Pour moi, ce sont les raideurs du système carcéral qui sont quand même très handicapantes. » E3 (p. 107) L 252-253.

Pour terminer, le formateur dénonce les attitudes du personnel de certaines prisons, attitudes qui témoignent d'un manque de considération à son égard : attentes prolongées avant de pouvoir entrer, refus de laisser entrer du matériel pédagogique, contact peu chaleureux. Comme l'affirme Monsieur Jean, de telles réactions *« n'incitent pas à insister »* et provoquent un sentiment de découragement pour celui qui envisage d'apporter son aide à un détenu (qui séjourne dans une prison située plus près de chez lui).

« Oui, j'en ai eu le sentiment plusieurs fois, notamment le fait de m'avoir fait attendre dehors alors que j'avais sonné et on m'a fait attendre 10-20 minutes. Et après avoir resonné plusieurs fois, finalement, on m'a ouvert et on ne m'a pas expliqué pourquoi on m'a fait attendre. [...] » E1 (p.61) L 87-89.

A l'issue de ce premier entretien, nous observons clairement la présence de deux sentiments distincts ressentis par le formateur, à savoir la déception ressentie et le découragement. La relation est centrée dans un premier temps sur les contenus de formation et sur l'acte d'enseigner. Cependant, les échanges successifs ont rapidement permis à l'enseignant de comprendre que le véritable enjeu se situait davantage au niveau de la relation plutôt qu'au niveau des résultats des apprentissages.

« [...] La réponse du détenu est plus dans ce domaine-là qu'elle se situe que dans le domaine de ce qu'on essaie de lui apprendre. C'est dans le contact, c'est dans le fait qu'on sympathise, le fait qu'on lui dise qu'il est capable de faire quelque chose. » E1 (p. 68) L 299-302.

Nous notons également chez le formateur la volonté de poursuivre malgré tout la formation avec le détenu. Il semble se prendre au jeu et fait preuve d'attitudes bienveillantes en adoptant la posture d'un grand-père compréhensif, patient et encourageant. Nous nous interrogeons sur ses réels motifs à poursuivre son activité d'enseignement auprès du détenu et nous l'expliquons par le fait que les activités d'apprentissage ne constituent pas sa seule motivation. La réponse nous parviendra lors d'un entretien ultérieur. Cependant, nous nous rappelons que le formateur a lui-même connu des difficultés scolaires en étant jeune. Sa ténacité et son assiduité au travail lui ont permis d'obtenir de bons résultats. Nous pensons donc que cette expérience génère une sensibilité envers les personnes fragilisées par la vie et qu'elle constitue une des raisons pour lesquelles il cherche à l'encourager quel que soit le moyen utilisé.

« Ben oui, mais c'est ma vie, ça. J'ai eu moi-même des difficultés à comprendre certaines choses, j'ai toujours eu de bons résultats mais du fait de ces difficultés et du fait que j'étais lent, que je ne pouvais maîtriser quelque chose qu'en approfondissant, je me rends compte que c'est ça qu'il faut apprendre aux jeunes et ça reste ma motivation principale. [...] » E1 (p. 65) L 204-208.

❖ Entretien 2 : une relation qui se cherche

Notre deuxième entretien nous apporte des éléments intéressants sur la poursuite de la formation et sur la qualité des échanges.

Bien que déterminé à aider le détenu à réaliser son projet, l'enseignant fait preuve d'adaptation envers son élève. Le formateur accepte de mettre les apprentissages au second plan au profit de conseils et d'écoute empathique. Il évoque les qualités relationnelles et pédagogiques qui permettent au détenu « d'accrocher » avec son enseignant : la valorisation de ses productions, le fait de lui donner une image positive de lui-même et de le conseiller. La relation professeur-élève évolue vers une relation davantage centrée sur l'écoute des besoins de l'apprenant.

« [...] Si on lui renvoie une image positive de lui-même, cela ne pourra que l'encourager, qu'il s'agisse d'un enseignant, d'un gardien, sa famille ou sa compagne. [...] » E2 (p. 90) L 332-334.

En ce qui concerne les contenus de formation, le détenu change de projet et nourrit l'espoir ambitieux de devenir éducateur spécialisé. Le formateur le trouve plus posé tant au niveau de sa motivation que des objectifs qu'il poursuit. Selon lui, « *il cerne mieux ce qu'il veut faire* », il lit des livres de psychologie et « *est mieux dans ses baskets* » ... mais pas pour les matières liées au CESS.

La qualité de la relation s'améliore, le formateur prend une attitude « paternaliste », il rend visite à Justin pour prendre de ses nouvelles, comme pourrait le faire un ami ou un père. Face à ce changement de projet, il substitue son rôle d'enseignant à celui de conseiller.

« [...] Je me rappelle – je ne sais plus si je vous l'ai dit – je lui avais téléphoné et je suis tombé sur un répondeur. C'est tout juste s'il ne lançait pas d'injures à celui qui appelait en disant qu'on était « un connard », « je ne suis pas là connard » et de choses de ce genre. Alors, je le lui ai dit par après et il ne se rendait pas compte que, quelque part, cela n'aidait pas son cas. Je lui ai dit « *essaie d'avoir des réactions qui ne te font pas passer pour ce que tu n'es pas* [...] ». E2 (p. 83) L 130-135.

Il recherche de la documentation et tente de le raisonner sur l'importance de réussir étape par étape et s'inquiète pour lui.

« [...] Il veut brûler des étapes et on ne lui permettra pas de les brûler. Il n'obtiendra pas ses qualifications s'il n'obtient pas le reste. Il faut qu'il investisse dans les bases. » E2 (p.90), L 326-328.

Ses visites sont parfois liées à d'autres motifs que ceux de la formation. Et, bien que les objectifs semblent bien loin d'être atteints, nous n'y retrouvons pas de confrontation directe entre eux, ni de réelle prise d'autorité du formateur.

« Je n'ai plus rien fait parce que je suis allé le voir pour savoir comment il allait. [...] » E2 (89) L320.

« Je vais probablement retourner un de ces jours et lui proposer de recommencer mais je ne suis pas sûr qu'il va marcher parce qu'il est davantage intéressé par la psychologie. Il est évident que cela correspond assez bien avec ce qu'il vit mais avant d'en arriver là... » E2 (p. 90) L 323-326.

Au terme du deuxième entretien, nous constatons une évolution dans cette relation dyadique. Bien que les objectifs de formation restent centrés sur l'apprentissage de contenus-matières, ils semblent être relégués au second plan au profit d'une relation plus amicale. La déception est moins évoquée que lors du précédent entretien, contrairement aux conditions difficiles du monde carcéral. Nous constatons l'impact de la relation sur le formateur et le détenu qui s'adaptent mutuellement l'un à l'autre. En effet, le formateur substitue la méthode pédagogique « frontale » en une méthode basée sur l'écoute de l'autre, tandis que le détenu se confie davantage et semble plus motivé à travailler.

❖ Entretien 3 : une relation basée des interactions amicales

Dans ce troisième entretien, nous constatons un changement dans la relation qui devient plus proche et plus amicale. Les visites de Monsieur Jean ne sont plus autant considérées comme un espace de formation mais davantage comme un lieu d'échanges humains.

« Je pense qu'il apprécie le fait que quelqu'un montre qu'il se soucie de lui ; [...] »
E3 (p. 106) L198.

Le formateur endosse le rôle d'expert détenteur d'un savoir, mais aussi de personne-ressource. Les objectifs de départ passent désormais au second plan.

« Mais parce que je me rends compte que si je me base simplement sur le fait que je veux le faire travailler, ça ne sera pas suffisant. Et puis, si j'attends uniquement qu'il travaille, je le verrai tous les six mois ! Donc, je préfère être ouvert à n'importe quel type de discussion quitte à ce que le travail serve de prétexte. » E3 (p. 101) L 82-85.

Cependant, à défaut d'user d'autorité pour encourager le détenu à travailler, le formateur tente de le convaincre à l'aide d'arguments susceptibles de l'intéresser pour son projet. Cette démarche a pour but de le conscientiser sur l'importance d'acquérir une formation de base.

« J'essaie de lui dire que, quoi qu'il arrive, il aura besoin de pouvoir s'exprimer en français, de pouvoir gérer des choses, de pouvoir acquérir une certaine discipline personnelle parce, sinon, sa maison d'hôtes ne marchera pas. » E3 (p. 103) L 127-129.

La séduction semble faire partie du jeu lorsque le détenu apparaît, plein d'enthousiasme, et de motivation pour lequel il est complimenté.

« [...] La dernière fois que je l'ai eu au téléphone, il m'a dit exactement ce que je viens de dire : « je ne suis pas né délinquant, je ne suis pas né assassin ». Mais il m'a dit « ce que vous faites pour moi me touche beaucoup ; [...] ». E3 (p. 106) L 198-201.

L'accompagnement consiste désormais en un partenariat entre le formateur et le détenu à propos du contenu de la formation. Le formateur fournit les informations et les explications qui intéressent le détenu pour autant que ce dernier se mobilise dans un projet qui ait du sens pour lui. Les échanges sont valorisés et visent la mise au travail à l'aide d'exercices en lien avec son projet ou avec son histoire personnelle.

« [...] J'ai aussi essayé de l'introduire dans les maths, mais là, je sens que je vais devoir reprendre les choses depuis le début SI il accepte de se former là-dedans, parce qu'il en aura quand même pas mal besoin aussi, ne fût-ce qu'en comptabilité, s'il fait un projet comme cela par la suite [...] » E3 (p.103) L 117-120.

Aucun programme n'est organisé à l'avance, le formateur oriente son action en se calquant sur les besoins de Justin à chaque visite.

« [...] Je m'adapte à ce que je vois. On fonctionne fort à l'instinct dans ce cas-là. Je vais peut-être aller le voir la semaine prochaine, je sais ce que je vais lui apporter mais je ne sais pas du tout comment cela va se passer, ou de quoi on va parler. » E3 (p. 105) L 172-174.

Cependant, conscient des difficultés qu'engendre une détention en prison et des ravages qu'ont provoqué les événements du passé chez le détenu, le formateur fait preuve de compréhension et de patience en veillant à ne pas le brusquer.

« [...] Je crois qu'il pourrait en faire beaucoup plus, mais bon, je comprends qu'il ne soit pas encore mûr pour ça ! ça va peut-être venir. [...] » E3 (p. 100) L 58-59.

« [...] Je m'attendais à un peu plus d'énergie. Mais je peux comprendre que, dans l'environnement dans lequel il a vécu [...] » E3 (p.101) L 63-65.

La relation est davantage paternelle, comparable à celle d'un grand-père avec ses petits-enfants. Selon Monsieur Jean, la dimension paternelle et autoritaire n'apparaît pas réellement dans leur relation pour la simple raison que l'injonction n'y a pas sa place. En effet, il craint qu'elle ne nuise aux échanges et attend que *« ça soit un peu plus loin »*.

« Que ça casse quelque chose ? Peut-être. Donc, j'attends que ça soit un peu plus loin pour dire « bon, maintenant, si tu ne réponds pas à telle date, moi, terminé [...] » E3 (p. 106) L 216-217.

L'essentiel n'est pas d'enseigner mais de créer des conditions favorables à la mise en place d'un apprentissage efficace, peu importe sa forme.

« Mais parce que je me rends compte que si je me base simplement sur le fait que je veux le faire travailler, ça ne sera pas suffisant. Et puis, si j'attends uniquement qu'il travaille, je le verrai tous les six mois ! Donc, je préfère être ouvert à n'importe quel type de discussion quitte à ce que le travail serve de prétexte ». E3 (p. 101) L 82-85.

Parallèlement à ces constats, cet entretien met en lumière la motivation du formateur à persévérer dans l'accompagnement de Justin. Intéressé par le monde carcéral, il cherche à comprendre qui se cache derrière l'image du prisonnier qui est en prison.

« [...] Les truands ne sont pas que des truands, en prison, on ne rencontre pas que des gens avec qui il n'y a rien moyen de faire » E3 (p. 103) L 136-138.

Par ailleurs, nous remarquons une certaine sensibilité chez le formateur pour les personnes fragilisées par la vie. La fragilité de Justin suite à son manque de maturité et la malchance qu'il a connue suite à la fréquentation de personnes mal intentionnées ne laisse pas Monsieur Jean indifférent.

« Je voyais bien que ce n'était pas quelqu'un de...La dernière fois que je l'ai vu, il m'a dit : « je ne suis pas né délinquant, je ne suis pas né assassin ». J'ai donc senti qu'il y avait autre chose dedans que...je n'étais pas simplement devant un truand, quoi. Je voyais bien qu'il était encore extrêmement jeune, qu'il était très peu mature et que, à mon avis, c'est quelqu'un qu'on peut influencer assez fort. » E3 (p. 102) L 100-104.

CONCLUSION

L'analyse des trois entretiens de Monsieur Jean illustre bien l'importance de la qualité de la relation entre un formateur et son apprenant dans une situation d'apprentissage. Nous constatons une réelle transformation chez chacun des deux acteurs qui ont pu trouver, au fil du temps, une manière commune de travailler. Les différents témoignages nous confortent également dans l'idée qu'un apprentissage ne s'effectue pas uniquement par la transmission de savoirs, mais en synergie avec l'apprenant, lui-même soumis à une série de tensions liées à son histoire personnelle et à des pressions émergeant de l'environnement dans lequel il se trouve.

En ce qui concerne les attitudes du formateur, la capacité d'adaptation dont il a su faire preuve démontre, comme il le disait, qu'on n'apprend pas à enseigner. L'enseignant apprend à mettre en œuvre des situations propices à l'apprentissage. L'élève apprend à apprendre. Si nous établissons un parallèle entre les fonctions exercées par Monsieur Jean, nous pourrions affirmer qu'en tant que professeur d'université, il enseignait la chimie : la transmission linéaire de savoirs était l'essence même de son action pédagogique. Par contre, en tant que formateur, il accompagne Justin dans un projet qui, a priori, a du sens pour ce dernier. La difficulté pour Monsieur Jean est de dépasser son sentiment de déception et d'accepter que son action de formation ne produise pas les effets escomptés au moment attendu. Au-delà de son rôle de formateur, Monsieur Jean est également ami de Justin. Il le considère tel qu'en lui-même et ce, malgré ses différences, son passé, son histoire. Il le respecte dans ses choix et le considère comme un être humain. Ces valeurs exprimées n'ont pas de prix pour Justin à qui on a « fauché » son image, sa liberté et parfois même son identité.

En matière de contenus de la formation, peu de travaux ont été réalisés. Cependant, une transformation s'est opérée du côté de Justin. En effet, grâce aux encouragements du formateur et à l'image positive qu'il lui renvoie, sa confiance en lui s'améliore et il se remet à travailler, même si ce n'est pas dans le sens où Monsieur Jean l'avait imaginé. La relation prend une tournure plus amicale sans qu'il y ait un terme prévu à leur parcours de formation.

CONCLUSION DU CHAPITRE

Cette double analyse des données recueillies met en évidence le rôle des tensions identitaires et des images de soi éprouvées dans leur projet respectif d'engagement en formation, par nos deux intervenants. Qu'il s'agisse de former ou d'être formé, l'identité de chacun s'en trouve modifiée et le regard posé sur l'autre permet d'avancer dans la direction choisie, et ce, de façon positive. A la lecture des parcours de vie de Monsieur Jean et de Justin, des tensions éprouvées de part et d'autre, nous notons que l'engagement en formation est un moyen utilisé par les deux parties pour réguler ces tensions. Nous avons veillé à illustrer au mieux les concepts théoriques proposés dans le deuxième chapitre afin que le lecteur puisse faire des liens entre ce qui lui a été exposé et ce que nous en avons déduit.

Nous notons une nouvelle fois, mais de façon globale, l'importance du lien qui unit ces deux hommes. Leur relation basée sur l'écoute, le respect, l'empathie est une des clés de la réussite de leur entreprise de formation, de nombreux extraits des entretiens en attestent.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RESULTATS

« La liberté commence où l'ignorance finit »

Victor Hugo

INTRODUCTION

Cette analyse fait écho au cheminement de notre recherche en tant que chercheuses en duo. Au travers de nos rencontres, nous avons pu approcher la réalité de l'univers de la prison, un contexte « hors du monde » dans lequel la formation trouve difficilement sa place. Mais nous avons surtout pu appréhender la volonté de Justin et de Monsieur Jean à poursuivre leur engagement à deux et ce, malgré la lourdeur du système carcéral.

Dans ce chapitre, nous proposons dès lors de reprendre nos hypothèses de départ et de les mettre en parallèle avec les résultats de notre recherche. L'objectif de cette approche est de répondre à notre questionnement en confirmant – ou en infirmant – ces hypothèses. Pour rappel, nous les avons énoncées de cette manière :

- Le formateur agit sur la dynamique identitaire et la motivation de l'apprenant ;
- L'image positive renvoyée par l'enseignant contribue au déclenchement de la motivation pour un détenu à entrer en formation ;
- La motivation du formateur / détenu à maintenir son engagement dépend de la qualité de la relation avec l'apprenant / le formateur, particulièrement s'il renvoie à l'autre une image positive de son engagement en formation.

Pour ce faire, nous structurons ce chapitre en cinq parties, dont les trois premières reprendront les hypothèses que nous venons d'énoncer.

Dans ces trois premiers sous-chapitres, nous mettons en évidence les différentes tensions identitaires que nous avons pu observer chez nos intervenants et ce, afin de dégager les actions entreprises par le formateur pour susciter l'investissement de Justin dans son projet de formation. Nous évoquons ensuite les circonstances environnementales particulières dans lesquelles évoluent les sujets et nous voyons dans quelle mesure elles interviennent dans leur motivation mutuelle. Partant de ce constat, nous revenons sur la relation qui les unit et sur les éléments qui ont contribué au maintien de leur engagement en formation.

Nous envisageons ensuite les limites de notre travail de recherche. En effet, celui-ci est le reflet d'une situation particulière qui ne peut représenter la majorité des cas de formation au sein des établissements pénitentiaires en Belgique. Cependant, le parcours carcéral du détenu et les nombreuses prisons fréquentées mettent en lumière le travail pédagogique réalisé avec les prisonniers.

Nous terminons enfin la présentation de nos résultats en proposant des pistes de réflexion et de travail pour améliorer, dans une mesure réaliste et raisonnable, les conditions d'étude et d'apprentissage de ceux qui, derrière les barreaux, tentent de donner du sens à leur enfermement d'une part, et de ceux qui, venant de l'extérieur, aident ces hommes et ces femmes à se former intellectuellement et humainement en vue d'une réinsertion sociale réussie.

5.1. LA PORTEE DES ATTITUDES DE L'ENSEIGNANT EN REGARD AVEC L'INVESTISSEMENT DE L'ELEVE DANS SA FORMATION

Lors de notre première hypothèse, nous supposons que le formateur pouvait agir sur la dynamique identitaire et la motivation de l'apprenant. Les analyses que nous avons effectuées confirment partiellement cette hypothèse. Dans un but de clarté de nos propos, nous abordons d'abord le concept de la motivation, pour poursuivre par celle de la dynamique identitaire.

Lors de son entrée en formation, Justin ressentait un besoin de reconnaissance, à savoir celui d'atteindre un état de soi idéal qui consistait en une amélioration de ses compétences. Celles-ci lui permettaient enfin, de mettre à distance l'étiquette de « voyou » qui ne cesse de le poursuivre. Les souvenirs qu'il a retirés de son parcours scolaire et de ses antécédents familiaux lui ont donné une image négative de lui-même. A travers son témoignage, il évoque, à plusieurs reprises, la reconnaissance qu'il éprouve envers son formateur, reconnaissance rarement éprouvée auparavant dès lors qu'il n'était guère encouragé par qui que ce soit pour aller de l'avant.

En l'espace du temps consacré à la formation, il redécouvre avec Monsieur Jean le plaisir d'être considéré comme un être humain à part entière. En sa présence, il sent qu'un autre regard est posé : celui de la confiance, de la dignité, celui de l'espoir à être considéré comme une personne « normale » capable de réussir ce qu'elle entreprend. Les images positives que lui renvoie son formateur lui donnent confiance en lui. Grâce à l'attitude bienveillante et flexible de ce dernier, Justin ne se reconnaît plus en tant que numéro, mais comme une personne capable de mobiliser des ressources pour construire un projet. Par sa posture non stigmatisante, Monsieur Jean offre à Justin la possibilité d'effectuer un changement personnel et de pouvoir envisager un avenir. En ces termes, les attitudes du formateur ont un impact indéniable sur la motivation du détenu.

Quant à la dynamique identitaire énoncée dans notre hypothèse, nous aimerions nuancer notre propos. Ce concept évoque les représentations des différentes facettes du soi, dont certaines varient les unes par rapport aux autres. Elles se modifient avec le temps en fonction des événements biographiques marquants d'une personne. Les représentations que Justin a – ou que les autres ont – de lui-même, qu'elles soient actuelles, normatives

ou idéales, font partie de son identité. Les tensions identitaires qu'il ressent font partie de lui avant même qu'il ne rencontre le formateur. Toutefois, ce dernier apporte indéniablement sa contribution à cette dynamique.

Cependant, d'autres facteurs, tels que le contexte carcéral ou le milieu social, jouent également un rôle important. En effet, nous constatons qu'au fil des années de travail de collaboration engagé par nos deux intervenants, ceux-ci n'ont eu de cesse de s'adapter au milieu dans lequel ils évoluent. Les transferts à répétitions de Justin sont un des obstacles majeurs à la poursuite des apprentissages. Chacun d'entre eux génère un déséquilibre chez Justin qui doit s'adapter à un nouvel espace, de nouveaux agents, de nouveaux modes de fonctionnement internes et propres à chaque établissement. Pour sa part, Monsieur Jean se voit réévaluer les distances à parcourir, le temps autorisé à passer avec Justin et les attitudes accueillantes ou hostiles selon les prisons. Le temps perdu se compte ici en semaines et leur relation s'en voit écornée sans pour autant faiblir. C'est la force de cette petite équipe.

Le milieu social d'où proviennent Monsieur Jean et Justin est également un facteur non négligeable à prendre en compte. Que leurs différences soient d'origine culturelle, générationnelle, intellectuelle, toutes ont un impact sur le pédagogique et le relationnel entre les deux hommes. La reconnaissance mutuelle des qualités et des défauts de l'autre permet d'obtenir un équilibre favorable à une dynamique motivationnelle positive dans le chef de Justin et de Monsieur Jean.

5.2. LES FACTEURS INTERVENANT DANS LA MOTIVATION A ENTRER EN FORMATION

Dans notre deuxième hypothèse, nous postulons que « l'image positive renvoyée par l'enseignant contribue au déclenchement de la motivation pour un détenu à entrer en formation ». Cette hypothèse est infirmée. Nous tentons d'illustrer notre propos en deux points.

D'une part, la régulation des tensions, selon qu'elle se fasse de manière positive (accomplissement) ou négative (évitement), est un élément fondamental de l'engagement en formation. C'est de cette façon que l'apprenant se mobilise pour

progresser vers une identité nouvelle et positive. Bien que les tensions identitaires repérées soient éprouvées de longue date, un événement biographique est à l'origine de l'engagement en formation de Justin. Nous notons ici qu'au début de leur partenariat, Justin ne se montrait pas réellement motivé par les moments de cours. C'est lorsqu'il rencontre sa compagne que de nouvelles tensions identitaires apparaissent. Elles sont en lien avec un homme en devenir, un homme qui prend conscience du fait qu'il y a une autre perspective d'avenir que de passer des années en cellule. Encouragé par sa compagne et attaché à ce qu'elle soit fière de lui, Justin régule cette tension identitaire en s'engageant davantage dans son processus de formation entamé quelques mois auparavant.

D'autre part, l'image positive renvoyée par l'enseignant au détenu constitue un facteur essentiel à la reprise de la confiance en soi. En conséquence, Justin se représente davantage comme une personne dotée de ressources intellectuelles et sociales et met à distance l'image négative qu'il a de lui-même. Le fait d'entendre Monsieur Jean lui dire qu'il a des capacités réelles à préparer, présenter et réussir ses examens est primordial pour Justin. L'image de l'élève incapable s'atténue et laisse progressivement la place à une image d'étudiant posé.

5.3. L'IMPORTANCE DE L'IMAGE POSITIVE DE SOI SUR LE MAINTIEN EN FORMATION

La troisième hypothèse que nous avons émise était formulée comme suit : « La motivation du formateur / détenu à maintenir son engagement dépend de la qualité de la relation avec l'apprenant / le formateur, particulièrement s'il renvoie à l'autre une image positive de son engagement en formation ». Les observations que nous avons faites auprès de nos intervenants nous permettent de confirmer cette hypothèse. En effet, nous nous apercevons au gré de nos rencontres avec le détenu et le formateur que le lien qui les unit constitue une expérience enrichissante pour chacun d'entre eux. Ce lien est de l'ordre de l'humain, du respect mutuel, de la reconnaissance mutuelle. Il n'y a plus de place pour le jugement aveugle et inutile. Les barreaux tombent, la prison s'ouvre. Justin et Monsieur Jean sont enseignant et élève, partenaires d'apprentissage, partenaires d'une vie meilleure.

Pour Justin, la rencontre avec son formateur constitue un moment privilégié. En dehors de la violence qui caractérise l'univers carcéral, cette rencontre lui permet d'entrer en contact avec une personne du monde extérieur qui vient le voir dans le but de l'aider à améliorer ses compétences. La relation qui s'est établie ne se limite pas à une relation entre un enseignant et son élève. Entre eux se vit une histoire particulière dans laquelle ils ont besoin l'un de l'autre. En sa présence, il a le plaisir de retrouver un peu de dignité humaine et se reconnaît en tant que personne possédant des droits, un nom et une identité bien à lui. Considéré comme un être humain, il envisage un projet de vie et retrouve l'espoir de devenir une personne à la hauteur des attentes de ses proches.

Le formateur, quant à lui, ne l'enferme pas dans l'image d'un détenu. L'image positive qu'il lui renvoie permet progressivement à Justin de reprendre confiance en lui. Au cours des entretiens, nous observons une évolution de leur relation. Elle devient au gré du temps davantage plus amicale. Justin apprécie le travail de reconstruction qu'effectue Monsieur Jean et, bien qu'il soit quelquefois altéré par les conditions carcérales difficiles, il poursuit son parcours de formation. En ce sens, la qualité de la relation a un impact considérable sur son bien-être et sur sa motivation à persévérer dans son engagement.

Lorsque Monsieur Jean décide de s'engager dans la fonction de formateur, il espère trouver des élèves en soif d'apprendre. Il se heurte rapidement à la réalité du monde de la prison, de ses contraintes, de ses limites et de ses frustrations. Lors du premier entretien, nous constatons un manque d'intérêt de Justin pour la formation. L'image négative qu'il renvoie au formateur entraîne chez ce dernier une démotivation. En revanche, les contacts qu'ils entretiennent ensemble sont excellents. Le sentiment de déception dont Monsieur Jean nous a fait part dans les premiers entretiens, est pris à contre-pied par son besoin d'humanité. En effet, bien que les résultats de la formation soient peu concluants, il continue à accompagner Justin. Conscient de la fragilité de son élève et des conditions difficiles dans lesquelles il vit, Monsieur Jean va au-delà de son rôle d'enseignant. En adoptant une posture non-intrusive et confiante, il redonne à la personne incarcérée le droit d'exister en tant qu'être humain. Ainsi, reconnaître l'autre dans sa différence et poser sur lui un regard bienveillant est pour lui une manière de se représenter comme un être doté d'humanité. Il en ressort qu'entre les deux hommes se vit un lien qui les unit au-delà des contenus de la formation. En outre, la mise au travail

et la reprise de la motivation de celui-ci est ressentie par le formateur comme un signe de reconnaissance envers lui.

Le deuxième entretien met par ailleurs en évidence la lourdeur de l'enfermement et l'intérêt qu'il a pour le nouveau projet de Justin. En ce sens, la qualité de la relation qui s'est établie, et particulièrement les images positives qu'ils perçoivent l'un de l'autre ont un impact considérable sur leur motivation à poursuivre leur engagement en formation.

5.4. LIMITES DE LA RECHERCHE

Dans cette partie, nous tenons à mettre en garde le lecteur sur les limites de notre recherche. Tout d'abord, nous aimerions attirer l'attention sur le nombre limité de participants à notre étude, autrement dit un formateur et un détenu. L'analyse que nous portons à leur témoignage ne nous permet pas d'affirmer que les résultats que nous avons récoltés peuvent être inférés dans des situations de formation vécues par d'autres détenus. Les représentations que chaque personne a de l'image de soi varient indubitablement en fonction du parcours de vie et du projet de chacun. Par ailleurs, le discours de la personne que nous avons interrogée est influencé par la culture dont il est originaire. Nous ne pouvons dès lors pas assurer des résultats similaires avec des sujets d'une culture différente.

Une autre limite que nous aimerions soulever est celle de l'espace-temps dans lequel s'est déroulée cette étude. En effet, notre recherche s'effectue à une période précise de la vie du détenu, dans des circonstances particulières et dans des lieux spécifiques. Le temps consacré à l'entretien, l'humeur des intervenants et le moment sont autant de facteurs qui interviennent dans notre recherche.

De plus, nous avons dû tenir compte de la personnalité de chacun de nos intervenants. En effet, le détenu se révélait facilement lors des entretiens, alors que le formateur était plus réservé. D'autres échanges auraient probablement permis de mettre en lumière différents éléments auxquels nous n'avons pu avoir accès en l'espace de deux ou trois entretiens. En ce sens, les valeurs humaines dont fait preuve Monsieur Jean envers Justin ont permis de réaliser un travail de reconstruction de soi dans un climat de confiance et

d'amitié. Justin, par ailleurs, s'est d'abord révélé résistant à la mise au travail et s'est ensuite plus investi. Ses antécédents familiaux sont propres à son histoire et influencent la perception qu'il a du monde et des personnes qui l'entourent. Nous ne sommes pas certaines que la formation d'un autre duo aurait fonctionné de la même façon.

5.5. PERSPECTIVES FUTURES

Cette recherche nous a permis de mettre en avant la relation entre un détenu et son formateur dans le monde carcéral. Cette relation est essentielle à la motivation de l'apprenant et de son enseignant, chacun apportant à l'autre une image de soi positive et la possibilité de réguler les tensions identitaires qui sont le moteur à l'engagement en formation pour les deux partenaires. A la lecture des entretiens et suite à l'analyse de ceux-ci, nous proposons des pistes pratiques quant à un meilleur fonctionnement des activités d'enseignement au sein des prisons.

Ces pistes sont, dans un premier temps, celles énoncées par Monsieur Jean. Son expérience lui permet d'en établir plusieurs et nous les reprenons dans le cadre de ce paragraphe. Il suggère d'associer les agents pénitentiaires de façon directe à la formation des détenus qui devraient, selon lui, être regroupés en fonction de leur motivation à suivre des cours. Il envisage également une progression dans la carrière des agents qui passeraient, l'expérience aidant, à un statut d'agents formateurs. Des formations pour les agents sont, pour Monsieur Jean, une alternative intéressante. Dès lors que l'enseignant extérieur passe voir le détenu, l'agent peut prendre le relais et aider le détenu à préparer et à réaliser les travaux reçus de son formateur. La pénibilité du métier de l'agent pénitentiaire serait peut-être plus vivable à partir du moment où celui-ci aurait un rôle supplémentaire et plus valorisant que le simple fait de surveiller les détenus. Cette triangulation serait un plus pour tous les acteurs en présence.

Une formation spécifique à l'accompagnement des détenus en formation pourrait être proposée et organisée par l'administration pénitentiaire aux agents qui le souhaitent. S'y retrouveraient les agents motivés par une nouvelle expérience, différente de la simple surveillance.

Dans un deuxième temps, nous suggérons que les détenus soient accompagnés *intramuros* par une personne ayant un titre pédagogique. En effet, celle-ci pourrait rencontrer les prisonniers et voir avec eux quelle serait leur motivation à entrer en formation. Ils seraient alors regroupés (comme le suggère Monsieur Jean) et guidés dans leurs choix de cours en fonction de leur parcours scolaire. Bon nombre de détenus ne savent ni lire ni écrire, d'autres parlent à peine le français, certains, enfin, étaient dans un cursus scolaire avant leur entrée en prison. Le responsable pédagogique aurait dès lors pour mission de les aider à choisir la filière la mieux adaptée à leur situation et de travailler, par exemple, avec les associations telles que l'ADEPPI que nous avons présentée dans notre travail. Les agents pénitentiaires seraient également associés à ce travail afin que les détenus motivés puissent être soutenus au quotidien dans la réalisation de leurs travaux.

Enfin, pourquoi ne pas envisager une remise de peine dès lors que le détenu acquiert un diplôme durant son incarcération ? Il s'agirait ici de valoriser concrètement celui qui prendrait son temps de détention à bras le corps pour en faire un temps de réflexion, de remise en question et d'apprentissage. La vie quotidienne en prison n'est pas propice à l'étude. Réaliser cet effort et ce, jusqu'à l'obtention d'un diplôme, pourrait être positivement sanctionné et cela renverrait au détenu une image de lui bien plus positive.

Au niveau du travail de recherche en lui-même, il pourrait être complété par une réflexion menée cette fois auprès des agents pénitentiaires. Envisager les formations avec ceux qui encadrent quotidiennement les détenus permettrait d'aborder la notion de triangulation suggérée par Monsieur Jean. L'image de l'agent pénitentiaire n'est guère reluisante comme en attestent Justin et Monsieur Jean. Ceux-ci apparaissent comme des freins à l'apprentissage alors qu'ils pourraient être les moteurs de celui-ci. Cette image négative que nous percevons de l'extérieur mériterait d'être analysée et discutée avec ces acteurs de terrains. La recherche que nous avons menée avec Justin et Monsieur Jean serait le point de départ de ce sujet.

CONCLUSION

Tout au long de la discussion des résultats, nous avons tenté de répondre à notre questionnement en confirmant ou infirmant les hypothèses que nous avons émises à l'entame de notre recherche. Nous avons voulu vérifier dans quelle mesure le duo formé par Monsieur Jean et Justin persiste dans son travail de collaboration au sein du milieu carcéral.

Notre première hypothèse, partiellement confirmée, nous permet d'établir que le formateur agit sur la dynamique identitaire et la motivation de l'apprenant. Mais elle s'avère incomplète. Au fur et à mesure des entretiens avec Justin et Monsieur Jean, nous avons pu poser l'hypothèse définitive qui suggère que la motivation du formateur/détenu à maintenir son engagement dépend de la qualité de la relation avec l'apprenant/le formateur, particulièrement s'il renvoie à l'autre une image positive de son engagement en formation.

L'image positive renvoyée par l'enseignant ne contribue pas uniquement au déclenchement de la motivation du détenu en formation. Par ce constat, nous rejetons notre deuxième hypothèse.

Concrètement, les tensions identitaires éprouvées par nos acteurs de terrain, ainsi que la régulation qu'elles engendrent, favorisent leur dynamique de travail. Ils se renvoient mutuellement une image positive de leur engagement en formation. C'est la clé de la réussite pour un partenariat souvent éprouvé par le milieu dans lequel il est établi. En effet, le monde carcéral n'est pas disposé à encourager détenus et formateurs à travailler de concert.

A ce sujet, nous proposons dans notre discussion de résultats, des pistes de réflexion pour l'avenir des détenus et formateurs qui pourraient être engagés dans un processus tel que celui vécu par Monsieur Jean et Justin.

Ces pistes sont présentées, non sans que les limites de notre recherche n'aient été établies. Le duo Justin/Monsieur Jean que nous avons choisi ne peut en effet être totalement représentatif de ce qui se fait au sein des prisons entre un professeur particulier et son élève.

Cependant, la relation qui est la leur et l'opportunité que nous avons eue de les rencontrer longuement et à plusieurs reprises nous permettent de jeter un regard positif sur l'avenir à la fois de Monsieur Jean et de Justin, mais aussi sur une prise en charge optimale des détenus en demande de formation durant leur incarcération. Dès lors que les difficultés liées au monde carcéral que nous avons recensées seraient atténuées, voire, supprimées, l'espoir serait permis et le futur de ces hommes et ces femmes détenus serait sans doute meilleur. La peine de prison aurait davantage de sens et la réinsertion serait, plus que probablement, couronnée de succès.

CONCLUSION GENERALE

C'est avec un pincement au cœur que nous concluons notre travail de recherche, que nous refermons les portes de la prison. Justin et Monsieur Jean poursuivent leur travail, entretiennent le lien qui les unit ; notre duo de chercheuses met un point final (ou pas) à ses investigations.

Tout au long de ce magnifique parcours, nous avons tenté de sensibiliser le lecteur à l'importance pour nos deux intervenants à se motiver l'un l'autre, à évoluer au niveau de leur identité, de leur image de soi, le tout, en s'engageant ensemble en formation.

Nous avons souhaité montrer que derrière ces murs, des hommes et des femmes de bonne volonté agissent de concert pour une meilleure prise en charge des détenus qui souhaitent entrer en formation ou enrichir leurs connaissances. Pour ce faire, nous avons rencontré un formateur et un détenu. Nous leur avons donné l'occasion de nous étonner, de nous apprendre des choses qu'à n'en pas douter, nous ne connaissions pas.

Au-delà des notions théoriques qui nous ont guidées durant cette recherche, nous avons découvert un monde inconnu, un monde qui n'est pas uniquement synonyme de violence et de souffrance. L'être humain peut aussi grandir derrière les barreaux, pour autant que des intervenants croient en lui, lui fassent confiance, ne l'assimilent pas uniquement aux faits qui l'amènent à purger une peine d'emprisonnement.

A l'entame de nos travaux, nous avons posé une première hypothèse : **le formateur agit sur la dynamique identitaire et la motivation de l'apprenant**. Celle-ci s'est avérée juste mais incomplète à la suite du premier entretien que nous avons avec Justin et Monsieur Jean. Elle est retravaillée, affinée et devient : **l'image positive renvoyée par l'enseignant contribue au déclenchement pour un détenu à entrer en formation**. Une fois encore, c'est à la suite d'une deuxième rencontre avec nos acteurs de terrains que cette hypothèse est validée mais elle reste incomplète. C'est en mettant en parallèle leurs discours respectifs que nous avons constaté que chacun était pour l'autre source de motivation et que l'image positive qu'ils se renvoyaient mutuellement était la clé de la réussite dans leur projet. Une troisième et dernière hypothèse est alors posée et vérifiée : **La motivation du formateur/détenu à maintenir son engagement dépend de la qualité de la relation qu'il entretient avec l'apprenant/le formateur,**

particulièrement s'il renvoie à l'autre une image positive de son investissement en formation.

Le cadre théorique qui fut le nôtre nous est apparu judicieux dès lors que les notions d'identité, d'image de soi, de dynamique identitaire étaient au centre du discours de nos intervenants. A n'en pas douter, le regard qu'ils portent l'un sur l'autre a une importance capitale dans leur cheminement. Les tensions identitaires qu'ils éprouvent sont régulées par l'un et l'autre au travers de leur engagement en formation. Leurs buts sont identifiés et propres à chacun mais, ils se complètent.

Ce duo est efficace et les quatre années de collaboration accomplies à ce jour en sont la preuve. Pourtant, rien ne leur est épargné quant aux contraintes et aux désagréments liés au contexte carcéral. Nous avons recensé une multitude d'obstacles et de difficultés rencontrés par Justin et Monsieur Jean. En effet, la formation n'est pas un élément central dans la détention d'un prisonnier. Bien qu'une loi le stipule clairement, rien (ou très peu) n'est mis en place par l'administration pénitentiaire pour motiver et aider les détenus à s'engager en formation durant leur incarcération. Or, afin de donner du sens à une peine de prison, afin de permettre au détenu de préparer au mieux sa réinsertion sociale, il nous est apparu fondamental, qu'au-delà du lien apprenant/formateur, que ceux-ci puissent évoluer dans un environnement favorable à l'apprentissage. Nous fermons ces grandes portes de prisons en sachant que beaucoup de travail reste à accomplir en la matière.

Nous terminons en évoquant l'actualité de ces mois d'avril, mai et juin 2016 où la Prison est au centre de tous les débats de par le mouvement social des agents pénitentiaires. Nous avons choisi d'effectuer notre recherche voici plus d'un an et demi. Il nous était apparu que dans le cadre d'un Master en sciences de l'éducation, nous pouvions nous pencher sur ces hommes et ces femmes mis à l'écart de la société. Il nous avait semblé que, dans une logique de libération et de réinsertion de ceux-ci, il était judicieux de comprendre comment et pourquoi certains d'entre eux s'engageaient en formation. Force a été de constater qu'ils y parvenaient grâce à leur propre motivation et à la motivation de rares intervenants extérieurs. Nous postulons donc que notre travail et ses conclusions pourront permettre d'entrevoir l'une ou l'autre réforme qui découlerait du conflit social en cours, une fois celui-ci terminé.

Donner du sens à une peine de prison, c'est donner du sens à l'avenir de tous :
l'engagement en formation est une des nombreuses façons d'y parvenir.

BIBLIOGRAPHIE

Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher* (4e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Atelier d'Education Permanente pour personnes Incarcérés. (n.d.). *L'historique*. En ligne

http://www.adeppi.be/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=64, consulté le 15/05/2016

Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Education permanente*, n° 128, pp. 27-44

Atelier d'Education Permanente pour personnes Incarcérés. (n.d.). *Livre Blanc, le formation et l'éducation en milieu carcéral*. En ligne

<http://www.adeppi.be/fichiers/publications/livre%20blanc.pdf>, consulté le 3/05/2016

Beernaert, M.A., Mary, P. & Nève, M. (2016). *Le guide du prisonnier en Belgique*. Waterloo, Belgique : Luc Pire.

Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In Barbier J.M., Bourgeois, E., Chapelle, G. & Ruano-Borbalan, J.C. (Eds), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-67). Paris : PUF.

Bourgeois, E. & Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF.

Bourgeois, E. & Galand, B. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : PUF.

Camilleri, C., Kastersztejn, J., Lipiansky, E.M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. & Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF

Delannoy, C. & Lévine, J. (2005). *La motivation : désir de savoir, décision d'apprendre*. Vanves, France : Hachette Education.

De Mol, J. (2014). *Séminaire de recherche en sciences de l'éducation*. Syllabus, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et engagement en formation. In Barbier, J.M., Bourgeois, E., Kaddouri, M. & De Villers, G. (Eds). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.

Kaufmann, J.C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.

Landenne, P. (2008). *Peines en prison, l'addition cachée*. Bruxelles : De Boeck.

Loi de Principe du 12 janvier 2005 concernant l'administration des établissements pénitentiaires ainsi que le statut juridique des détenus. (2005). *Moniteur belge*, 1 février, p. 2815.

L'orientation scolaire et professionnelle. (n.d.). *Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires*. En ligne

<https://osp.revues.org/pdf/1829>, consulté le 23/05/2016 Vertongen, G., Bourgeois, E., Nils, F., de Viron, F. & Traversa, J. (2009). n° 38/1, pp 2-3

Paul, M. (2009). Encyclopédie de la formation. In Barbier J.M., Bourgeois, E., Chapelle, G. & Ruano-Borbalan, J.C. (Eds). *L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique* (pp 613-646). Paris : PUF.

Pierson, P. (2010). *Se former en prison, l'impossible défi : regard critique sur une expérience d'éducation permanente*. Namur, Belgique : CEFOC.

QUATRIEME DE COUVERTURE

Pendant près d'un an, le duo de chercheuses s'est plongé dans le monde de la formation en prison. Plus précisément, il a tenté de mettre en lumière la relation entre un détenu et son formateur ainsi que leur dynamique identitaire respective dans leur processus d'engagement et de motivation à se former.

La rencontre de Monsieur Jean et de Justin a permis d'envisager une situation d'apprentissage inédite.

Leurs témoignages recueillis sous forme d'entretiens et l'analyse de ceux-ci sous l'angle de l'image de soi et de son impact sur l'engagement en formation et la motivation à la poursuivre, ont favorisé la pose des jalons du travail.

Le contexte carcéral est le décor improbable de la recherche et il permet d'alimenter la réflexion des auteures et du lecteur.

Aller au-delà des murs a semblé indispensable pour dépasser les discours sur la prison, souvent formatés, basés sur l'émotion et dénués de toute objectivité.