

La prison éducative

Lucien Morin

Volume 11, Number 1, 1985

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900477ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900477ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Morin, L. (1985). La prison éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(1), 15–30. <https://doi.org/10.7202/900477ar>

Article abstract

In response to the Consultation Paper on the Corrections Law Review Project, the author proposes for adoption by the proper authorities an ambitious educational prison "model". He proceeds to demonstrate its principles and objectives, its functions and concrete implications. After illustrating how the present correctional system is especially impervious to education as an ideal and as a method of rehabilitation, the author recommends that jurisdictions, in matters of correction, should be transferred from Federal authority to provincial authorities.

La prison éducative

Lucien Morin*

Résumé — En réagissant au document de consultation du Projet correctionnel de la réforme du droit criminel, l'auteur propose un modèle audacieux de prison éducative et cherche à en démontrer les principes, les buts, les fonctions et les implications concrètes. À partir d'une analyse des faiblesses et des limites du système correctionnel actuel, de son incapacité surtout à comprendre le modèle éducatif, l'auteur recommande que soient confiées aux provinces les juridictions en matière de services correctionnels.

Abstract — In response to the Consultation Paper on the Corrections Law Review Project, the author proposes for adoption by the proper authorities an ambitious educational prison "model". He proceeds to demonstrate its principles and objectives, its functions and concrete implications. After illustrating how the present correctional system is especially impervious to education as an ideal and as a method of rehabilitation, the author recommends that jurisdictions, in matters of correction, should be transferred from Federal authority to provincial authorities.

Resumen — En reacción al documento de consulta sobre el proyecto de reforma en derecho criminal sobre las correccionales, el autor propone un modelo audaz de prisión educativa y trata de demostrar los principios, los objetivos, las funciones y las implicaciones concretas. El autor recominenda que se confie la jurisdicción en materia de servicios correccionales a las provincias, partiendo de un análisis de los límites y de las debilidades del sistema correccional actual y de su incapacidad de comprender especialmente el modelo educativo.

Zusammenfassung — Als Reaktion auf das Konsultationsdokument zum Gesetzesvorschlag über die Strafrechtsreform legt der Verfasser das kühne Modell eines Erziehungsgefängnisses vor, und versucht dessen Prinzipien, Ziele, Funktionen und konkrete Folgen darzustellen. Ausgehend von einer Analyse der Schwächen und Grenzen des derzeitigen (Bundes-) Strafrechtssystems, vor allem aber von der Unmöglichkeit, in dessen Rahmen ein Erziehungsmodell zu verwirklichen, rät der Autor, die Gerichtsbarkeit auf dem Gebiet der Gefängnisverwaltung den Provinzen zu übertragen.

Cet article se veut une réponse au document de consultation préparé par le ministère du Solliciteur général du Canada sur le Projet correctionnel de la réforme du droit criminel (1983).

En guise d'entrée en matière, il m'apparaît nécessaire de faire deux mises en garde. En premier lieu, comme il est urgent de penser l'impensable, certaines idées exprimées dans ce texte pourraient apparaître ambitieuses au premier abord et la proposition de changement qui en découle sembler trop radicale pour être réaliste. Cependant, si la «réalité correctionnelle» constitue le problème à résoudre, le changement à apporter ne saurait être conçu comme une simple excroissance de ce qu'il faut changer; également, la «réalité correctionnelle» ne saurait être envisagée à

* Morin, Lucien: professeur, Université Laval.

la fois comme le problème à corriger et comme le critère d'évaluation des solutions proposées. En second lieu, l'impact social de la réforme du droit criminel et la durabilité probable de ses effets multiples sont trop importants pour être inhibés par des considérations sur le *hic et nunc* fonctionnaliste, sur des détails de structure et d'« administration », sur des stratégies méthodologiques, sur des solutions partielles ou des arrangements compensatoires. Dans le domaine correctionnel, la réforme ne sera significative, il me semble, que si elle fait appel à une vision globale. Ce texte représente l'articulation d'une réflexion modeste sur les composantes d'une « vision ».

À y regarder de près, il est deux façons, deux manières fondamentales d'aborder le document de consultation. La première consiste à adresser et à limiter ses remarques aux affirmations contenues dans le texte proposé. Cette approche peut séduire par son apparente facilité car elle suppose que les questions et les problèmes à débattre, comme les solutions à entrevoir, ont déjà été identifiés et énumérés et que le document de consultation ne fait qu'exprimer la synthèse englobante, pour ainsi dire, des différentes orientations d'avance imaginées comme possibles ou pensables. La seconde va plus loin: elle interroge les interrogations mêmes du document officiel. En d'autres mots, cette approche cherche à lire à travers et au-delà des questions résumées et des actions de réforme suggérées; elle cherche à atteindre les présuppositions qui ne sont pas comme telles explicitées dans le document, mais qui n'en soulignent et n'en sous-tendent pas moins ses fondements, qu'ils soient d'ordre juridique, philosophique, politique, structural. Pour des raisons qui tiennent à son affiliation manifeste avec le projet de « vision » que je propose de développer, c'est cette seconde approche qui a été privilégiée dans le présent article.

Bien entendu, ce choix ne facilite pas la tâche pour autant. L'analyse critique commande une attention particulière aux questions de principe et de finalité et pas simplement pour ré-écrire, reformuler ou redéfinir le déjà connu mais pour repenser le connu et, surtout, pour penser l'impensable. De même, il paraît impératif de scruter non seulement les pratiques et les modes de fonctionnement actuels de la justice criminelle et correctionnelle, mais les idées et les préjugés, les attitudes et les croyances, avoués et non avoués, sur lesquels ils reposent. En outre, cette approche suppose que l'on accorde beaucoup de soin à la présentation et au déploiement de la « vision » proposée, tant au point de vue des concepts et du vocabulaire qu'à celui du raisonnement et de l'argumentation. Ainsi, ce n'est pas sans hésitation, sans agacement même, que j'ai utilisé le terme « modèle », en espérant que le lecteur accepterait de l'interpréter comme signifiant idéal global ou englobant. Dans ce contexte, j'ai regroupé mes propos en trois points: 1) le modèle de la prison éducative; 2) les limites et les faiblesses du système actuel; et 3) une proposition de changement.

Le modèle de la prison éducative

En plus de laisser indifférents les abolitionnistes et les rétributionnistes

invétérés, l'expression « prison éducative » apparaîtra, aux yeux de plusieurs, comme une contradiction dans les termes, pour dire le moins. Comment pourrait-on oser associer la plus réputée des entreprises de libération, l'éducation, avec le plus radical des arrêts, la prison? Pourtant, c'est précisément dans le jumelage explicite et délibéré de ces antinomies que se trouve peut-être une des meilleures solutions à l'idéologie correctionnelle, telle qu'elle est définie et pratiquée aujourd'hui. Vouloir penser la réforme en accentuant isolément l'un ou l'autre de ces deux termes, c'est d'avance se condamner à l'échec. Par exemple, je suis convaincu que même s'il apparaissait déjà suffisamment révolutionnaire aux yeux de certains de considérer l'éducation comme *un* seulement des objectifs d'incarcération, cet acquiescement s'avérerait insuffisant et inutile. Insuffisant, à court terme, parce que le concept même de prison demeurerait intouché. Inutile, à long terme, parce que selon une osmose institutionnelle prévisible, le système finirait par « correctionnelliser » ce corps étranger, l'éducation, c'est-à-dire le récupérerait et le transformerait en matière correctionnelle afin de survivre. En conséquence de quoi, par « prison éducative » il faut comprendre que ce sont les prisons elles-mêmes, en tant que tout institutionnel, fonctionnel et structural, qui doivent être éducatives. Pour illustrer ma position, je voudrais d'abord formuler deux principes en vue de fonder et développer mon argumentation :

Principe 1 : Par-delà l'antonomie binaire traditionnelle — ami-ennemi, vertueux-criminel, innocent-coupable etc. — voir dans l'autre non pas l'ennemi à haïr mais la personne à respecter, non pas le rival à expulser mais le prochain à réconcilier.

Principe 2 : Éduquer, dans son sens premier et fondamental, signifie nourrir ou donner.

Il ne serait sans doute pas inutile d'expliquer et de commenter longuement chacun de ces postulats. Mais le temps et les besoins mêmes de cet exposé l'interdisent. Qu'il suffise au lecteur de supposer et de bien garder en tête que la vérité et la validité du premier principe s'étendent bien au-delà de leur connotation néo-testamentaire et s'appliquent, *anthropologiquement*, au vécu concret de toutes les relations humaines. Penser l'impensable commence ici. Par conséquent, il ne faudrait pas se surprendre que les implications découlant de ces prémisses débouchent inéluctablement sur une hiérarchie de revirements majeurs, radicaux et révolutionnaires, surtout dans le domaine correctionnel.

En premier lieu, il n'est pas sans importance de signaler qu'une fois ancré à ces fondations, un modèle de prison éducative jouit du grand avantage d'être enchâssé dans un principe de considération fraternelle qui loge au-delà et au-dessus de la justice légale, et dans une praxis, une philosophie d'action claire et positive.

En second lieu, la réalité correctionnelle apparaît soudainement sous des éclairages tout à fait nouveaux. Dans ce contexte, par exemple, la seule définition rigoureuse et acceptable de la prison serait: un lieu de détention aménagé pour

recevoir des individus ayant déjà été jugés et condamnés par les autorités légales — le cas des prévenus ne représentant qu'une différence spécifique de cette vérité première. En d'autres mots, quand la justice pénale punit en condamnant à la prison, cette dernière doit être comprise comme un endroit où c'est le *temps* d'incarcération ou de privation qui définit la peine. L'emprisonnement constitue le juste châtiment. Sans plus. En conséquence de quoi, la prison signifie l'extrême limite de la justice pénale; la justice pénale s'arrête au judas, pour ainsi dire, de la porte de prison. Insistons. Transporter la justice pénale à l'intérieur de la prison, c'est transformer les prisons en appendices miniaturisés et permanents du processus judiciaire; c'est accorder son consentement à une conception de justice sans fin et de châtiment sans limite. Transporter et entretenir la justice pénale à l'intérieur des murs de la prison, c'est transformer les prisons en pénitenciers — endroits où le mal et le crime sont perpétuellement condamnés et punis, ou en institutions correctionnelles, endroits où le mal et le crime sont « scientifiquement » condamnés et punis. Inversement, un modèle de prison éducative suppose que la prison commence là où s'arrête la justice pénale, et suppose encore que ce qui « commence » avec la prison ne dépend plus, ne découle plus, ne réfère plus à la justice pénale.

Évidemment, on pourrait objecter que ni la société, ni l'opinion populaire régnante ne voient les choses tout à fait de cette manière. Peut-être, mais l'opinion populaire n'est pas toujours ni nécessairement la « meilleure » opinion, encore moins la plus près de la vérité. À la fin de la Renaissance, l'opinion populaire croyait encore que le soleil tourne autour de la terre, et les premiers défenseurs de l'héliocentrisme furent exécutés en autodafé. Comme nous le savons, la thèse du géocentrisme était fautive, mais l'opinion populaire l'avait pourtant fait sienne. Comme pour la physique et la cosmologie de la Renaissance, penser l'impensable en matière de prisons, veut également dire défier l'opinion populaire admise.

Dans la logique du modèle de la prison éducative, il devient clair également que la prison ne renferme pas de criminels, de voyous, de bandits, de forçats, de déviants, de délinquants, etc., seulement des prisonniers ou des personnes en détention. La distinction n'a rien à voir avec un caprice de sémantique, un frémissement de purisme linguistique à l'égard des mots, mais a tout à voir avec la signification et la valeur qu'on accorde à des notions fondamentales comme celles de personne et de dignité. Quand la prison refuse de se considérer comme une prolongation déguisée de tribunal judiciaire, elle ne se reconnaît aucun droit de juger ou de condamner, de punir, de corriger ou de « réhabiliter »; elle ne se voit ni ne se donne aucune autorité pour qualifier ou catégoriser des individus sur une échelle de « mauveté », de dangerosité ou de contagiosité criminogène. En d'autres mots, les prisonniers sont d'abord et essentiellement des personnes et commandent qu'on les traite comme telles, exactement comme un cultivateur est une personne, un veuf, un médecin, un bébé naissant ou un malade mourant. Le statut social de la personne en détention est celui de prisonnier.

Certes, cette lecture de la réalité ne s'accepte pas sans effort, sans déchirement même. Peut-on facilement oublier que certains de ces prisonniers ont commis des viols, des meurtres, des fraudes? L'opinion populaire a généralement tendance à répondre dans la négative; elle fait tout, même, pour ne pas l'oublier. Or, nous voici précisément au cœur du problème. Le dilemme, en fait, n'offre que deux solutions: ou bien les prisons s'engagent à oublier et demeurent des prisons c'est-à-dire totalement détachées de la justice punitive; ou bien elles persistent à se rappeler et à se remémorer — et nous voilà revenus au *statut quo* actuel des pénitenciers et des institutions correctionnelles, spécialistes par excellence en réminiscences judiciaires. Dans le premier cas, nos traditions et nos perceptions légales, nos habitudes et nos préjugés de légitimité se trouvent éclatés — mais le renversement ainsi opéré est la condition *sine qua non*, à mon avis, pour que la réalité correctionnelle devienne autre et meilleure. Dans le second cas, la vengeance rétributive se trouve maintenue et renforcée, peu importe nos efforts pour la camoufler à travers les filtres rationalistes des jargons scientifiques — et dans cette perspective, aucun changement, aucune réforme significative ne peut jamais être réalisée ni même espérée.

En supposant un instant qu'une préférence soit accordée aux *prisons* plutôt qu'aux *institutions correctionnelles*, la première question qui surgit est la suivante: les prisons doivent-elles faire quelque chose pour ces prisonniers-personnes? La seconde: si oui, quoi? Nos deux principes stipulent déjà que nous n'avons pas le choix: il faut faire quelque chose. L'hominisation civilisatrice nous a appris que le principe de la considération fraternelle n'est pas seulement une condition de survie — le contrepoids unique à cette vengeance qui ne peut que conduire aveuglément à l'extinction mutuelle de tous les êtres humains — mais une jauge de la moralité publique. Ce principe fait voir, de façon limpide, les valeurs réelles d'une collectivité — son tissu moral, sa couleur métaphysique, son tonus spirituel. Et la vérification de ce principe se révèle tout particulièrement dans la manière dont une société se comporte envers les minorités, les défavorisés, les pauvres, les proscrits, les malades, les prisonniers... «Si vous n'aimez que ceux qui vous aiment, quelle récompense recevez-vous? Si vous ne saluez que vos frères, que faites-vous d'extraordinaire?» Il faut donc faire quelque chose, mais pas n'importe quoi. La valeur logique de notre modèle, surtout au niveau des retombées pratiques, nous oblige à reconnaître que les prisons ne doivent et ne peuvent s'adonner qu'à l'exercice du bien. Or, puisque éduquer signifie nourrir ou donner — faire du bien, en d'autres mots — essayons de démontrer comment l'éducation représente la meilleure alternative pour une prison qui cherche à remplir les conditions de l'obligation fraternelle.

Nous pourrions commencer par l'idée de droit, droit du prisonnier à l'éducation. La pratique est bien connue et courante. Notre philosophie de l'histoire enseigne depuis longtemps que la liberté, une des valeurs fondamentales les plus chéries dans l'histoire de l'éducation, repose sur la nécessaire reconnaissance paradoxale de l'idée de droit. Quoique importante, cette référence juridico-morale n'est pas suffisante. D'un côté, la conclusion inévitable de tout argumentaire sur

l'idée de droit loge dans l'opposition symétrique, la contradiction réciproque. Le droit parfait nie le droit. D'un autre côté, le principe de l'obligation à la fraternité fonde le droit, non pas dans l'ordre de la chronologie, ni même dans celui de l'efficacité fonctionnaliste mais dans celui de la possibilité radicale — l'impératif fraternel dépasse et absorbe la notion de droit.

Nous pourrions concevoir l'éducation en terme de scolarisation, comme c'est parfois le cas auprès de l'opinion populaire. Mais les limitations de cette approche sont presque trop évidentes pour être mentionnées. La scolarisation se réduit à l'apprentissage livresque et au développement intellectuel et sa finalité est rétrécie par les conditionnements de l'économie politique, du statut social, du marché du travail, de l'emploi bien rémunéré, etc. Dans cette perspective, la « vraie » éducation est non seulement radicalement différente de l'idéologie de scolarisation; elle la dépasse considérablement, la déborde et la complète. Mais alors, que peut bien signifier l'éducation en prison? Ce que doit signifier l'éducation partout ailleurs: le développement de la personne. Car éduquer, au sens de nourrir, implique, premièrement, l'acceptation et le respect de l'autre en tant que personne en croissance et, deuxièmement, que les questions de valeur et de sens sont le cœur et le pivot de tout projet éducatif fondamental. Contrairement aux théories sociocentriques c'est-à-dire économiques, l'éducation est affaire d'attitudes envers l'autre: attitudes qui, tout en la précédant, imprègnent et enrichissent « l'activité » éducative. Car l'homme ne naît pas au monde, mais au monde du signe humain, du signe de l'autre. La formule de Martin Buber (1959, p. 25) est précise: « Au commencement était la relation. » L'homme devient un « je » au contact d'un « tu ». Mais naître à l'autre, à travers l'autre; c'est naître *selon* l'autre, selon sa désignation dans l'accueil et le partage, selon son reflux dans l'enrichissement mutuel, selon sa différence sans degré. C'est par cette forme d'éducation que « l'autre » de la conscience fonde effectivement « l'autre » de la personne, et c'est cette relation éducative essentielle avec son semblable qui fait l'homme: par elle, il devient et se devient. Car le semblable, ici, c'est le prochain.

Dans cette conception des choses, la fonction éducative constitue une des tâches à la fois les plus essentielles et les plus ennoblissantes qui soient. Car celui qui est chargé de l'autre, par l'éducation, n'est pas principalement un gardien d'interdits et de règles; ni un magicien de recettes calculées, de consignes imposées ou de neutralité indifférente; si un orthopédiste en mal de lacunes à corriger ou de difformités à prévenir; n'est pas tuteur de mal être ou de mauvais être. Bien au contraire! La responsabilité éducative exige plus que le respect de la pente naturelle qui est fatalité, et beaucoup plus que l'esprit de conservation qui est recroquevillement. La responsabilité éducative, la responsabilité de l'autre, c'est la responsabilité du destin à construire.

Certes, cette vision des choses pourra sembler vague à l'opinion populaire, aux spécialistes disciplinaires, aux experts en curriculum et en mesure et évaluation.

Et avec raison. Le développement de la personne n'est pas seulement difficile à évaluer, mais ne se mesure pas comme se mesurent, par exemple, la productivité industrielle ou l'efficacité d'une loi physico-chimique. L'éducation de la personne, de la croissance humaine, c'est l'éducation par l'autre, par la différence de l'autre en tant que condition de croissance. Pour l'éducation, il suffit de considérer dans l'autre le prochain pour qu'il le devienne. Évidemment, l'éducation auprès des jeunes — où l'idée de « donneur », d'éducateur, est capitale — est différente de l'éducation des adultes — où c'est la notion de partage qui l'emporte sur tout le reste. Mais dans tous les cas, l'enjeu demeure la promotion et le respect de la personne. Aussi importants soient-ils, la formation spécialisée, l'emploi et le statut social viennent après.

Ceci dit, et malgré les conditionnements dont souffre l'opinion populaire, cette conception n'apparaît plus aussi « abstraite » qu'on voudrait le laisser entendre. Ses implications dessinent en creux et très concrètement le contour de toutes les relations et de toutes les médiations humaines. Accepter l'autre en tant que personne c'est le reconnaître inconditionnellement comme un centre de « valuation » positif, capable d'intentions, de décisions, d'appréciations et de choix significatifs c'est-à-dire, investie d'une dignité principale. Accepter l'autre en tant que personne, c'est d'avance lui créditer des qualités invisibles, ces qualités secrètes qui, une fois leur déploiement garanti et encouragé, infiltrent et donnent un sens à tout le reste — habiletés spécifiques, conduites particulières, gestes singuliers, activités propres, etc... Accepter l'autre en tant que personne, c'est, comme dit Max Scheler (1950, p. 152), accepter qu'une personne est une personne par-dessus tout, sans « aucune distinction entre un compatriote et un étranger, entre un criminel et un juste, entre valeur raciale et infériorité raciale, entre instruction et manque d'instruction, voire entre bons et mauvais ». Nous pouvons toujours philosopher sur la dignité de l'enfant, de l'aliéné mental ou du meurtrier en tant que personnes. Par contre, admettre ici le fait avant la preuve ne relève pas d'une erreur méthodologique à éviter, mais de la possibilité même de l'humanité.

Et s'il a été dit que l'éducation implique encore l'accès et le partage de valeurs fondamentales, la raison est simple : les valeurs constituent l'alimentation privilégiée de ces qualités secrètes qui définissent la personne. Par « fondamentales », il faut entendre ces valeurs qui caractérisent spécifiquement le patrimoine commun de tous les hommes et, par conséquent, appartiennent à tous les hommes. Par exemple, l'enfant n'a pas besoin d'un cours en théologie ou en philosophie des religions pour partager son sentiment sur Dieu et la mère n'a pas besoin de diplôme universitaire pour aimer et pour enseigner l'amour à ses enfants. Ainsi, il y a déjà dans éduquer l'idée d'éduquer aux valeurs fondamentales, car l'éducation appartient à l'ordre de la philanthropie, littéralement (*philein*, aimer et *anthropos*, homme) et consiste à souder les hommes par des sentiments de partage, où partager veut dire donner et donner, recevoir. C'est le caractère circulaire et réciproque de l'éducation qui soudain apparaît dans toute sa simplicité. Plus les personnes partagent ces valeurs fondamentales, plus elles croissent. Plus elles croissent, plus leurs qualités secrètes

sont déployées. Et plus sont déployées leurs qualités secrètes, plus elles partagent... Bien sûr, l'éducation peut vouloir dire développer ses talents ou son potentiel dans tel ou tel champ particulier — mécanique quantique, sculpture sur bois, médecine, coiffure, astronomie, etc... Mais d'abord et avant tout, éducation veut dire promotion et développement de la personne où l'essentiel est fondé sur le don et le partage. Car nous créons ce que nous partageons.

Si cette démonstration est juste, les prisons, plus que toute autre institution peut-être, devraient avoir comme mission première, celle d'éduquer. Non pas parce que les prisonniers sont des personnes diminuées ou dégénérées, mais parce qu'ils sont des personnes désavantagées, confinées et empêchées, dépourvues d'accès et de possibilité à ce qui s'appelle don et partage.

En outre, l'éducation est particulièrement significative pour le milieu des prisons à cause de la notion de « donneur » ou de « partageur » qu'elle contient. Car celui qui donne ou qui éduque est manifestement modèle, modèle éclatant de ce que représente, en acte, une personne qui donne; en d'autres mots, modèle à imiter. De sorte que l'éducation en prison n'a pas seulement à faire avec les prisonniers. Elle touche et implique *toutes* les personnes vivant et œuvrant dans la prison, les directeurs, les directeurs-adjoints, les surveillants, les instructeurs d'ateliers, les agents de classement, les professionnels, etc. Tous ces intervenants peuvent, en plus de contribuer à l'éducation, en retirer les bénéfices. Non seulement doivent-ils être des éducateurs pour les prisonniers, ceux envers qui ils sont professionnellement consacrés par définition, mais éducateurs pour eux-mêmes, entre eux-mêmes. Plus important que tout, si éduquer signifie que le « partageur » est modèle, il faut supposer et reconnaître que le prisonnier puisse aussi être considéré comme modèle possible. Je sais, cette déduction paraît terriblement irréconciliable avec l'opinion populaire, essentiellement manichéenne, sur la réalité correctionnelle. Mais encore une fois, le modèle de la prison éducative n'est pas seulement radical. C'est aussi un modèle simple et logique. Les principes de la considération fraternelle et de l'éducation doivent pouvoir s'exercer dans toutes les directions pour être efficaces, ou ne pas fonctionner du tout. Et quand la considération fraternelle et l'éducation ne fonctionnent pas, apparaît vite une solution à sens unique, une alternative sans alternative, celle de la justice correctionnelle.

Je voudrais conclure cette première partie par deux brèves observations. D'abord, il devrait paraître évident désormais que le modèle de la prison éducative ne s'adresse pas aux personnes seulement; il touche aux principes et aux buts, à la philosophie et à la morale, aux structures et à l'administration, aux attitudes et aux pratiques. Dit autrement, le modèle de la prison éducative exige une vision globale de la réalité correctionnelle. Ensuite, il doit découler de ce qui précède que la recherche continue est non seulement nécessaire mais qu'elle ne doit pas être la chasse-gardée de spécialistes en criminologie ou en justice criminelle et correctionnelle. Le temps est sans doute venu pour que d'autres approches soient considérées, d'autres ordres du discours reconnus, d'autres credos invoqués, d'autres structures et d'autres

juridictions examinées. C'est la force première du modèle éducatif de pouvoir pratiquer des ouvertures sur le champ de ces nouveaux possibles.

Limites et faiblesses du système actuel

Comme il est dit dans le rapport MacGuigan (1977), les problèmes du système correctionnel s'enracinent au niveau de la philosophie. Venant d'une source gouvernementale, cette déclaration est particulièrement révélatrice. D'un côté, aucun effort visible ne semble avoir été entrepris pour repenser ou rediriger les orientations majeures du système correctionnel depuis qu'a été rendue publique cette prise de conscience. Aucun scénario n'est apparu à l'horizon qui aurait pu contenir ou énoncer les germes d'une pensée renouvelée. La philosophie officielle est encore vacante de philosophie. D'un autre côté, aux omissions fondamentales s'ajoutent la confusion et la perplexité des insinuations et des sous-entendus. En d'autres mots, la difficulté vient du fait que c'est à travers les attitudes et les pratiques, les structures et l'architecture, les fonctions et le discours qu'il faut chercher à lire et à comprendre les principes voilés qui animent et inspirent le système correctionnel. Et une fois les appareils dépouillés, le système actuel se révèle non seulement dominé par le modèle correctionnel mais contraire et opposé au modèle éducatif. Pour illustrer, commençons au commencement — au niveau des principes.

Même s'il n'est pas écrit ni officiellement déclaré, le principe directeur du système actuel découle d'une conception répandue d'une morale manichéenne: « Tu aimeras ton prochain et tu haïras ton ennemi ». De toute évidence, l'opinion populaire n'a pas de difficulté à admettre ce postulat puisqu'elle voit bien à quel point, dans le présent système, tout en découle directement.

Tout d'abord, les Services correctionnels du Canada tombent directement sous l'autorité, la surveillance et le contrôle du système de la justice criminelle. Leur rattachement n'est pas une simple dépendance symbolique; il est un corollaire délibéré, une extension recherchée, une fonction indiscutée de la justice criminelle et pénale. « Correctionnel », ici, s'identifie à justice en action. Et c'est là une première difficulté de taille car la justice est loin d'être un outil innocent. Au risque d'indisposer l'opinion populaire, il n'est pas inutile de rappeler brutalement ce fait ancien que la justice est par nature ordonnée à « haïr ses ennemis », réactrice par excellence à ce qui s'appelle crime et châtement, vengeance et mal. S'il n'y avait pas d'injustice, dit Aristote, il n'y aurait pas de justice. Parce qu'elle se voit et est vue comme une grosse machine complexe dont on espère plus l'efficacité fonctionnelle que la compréhension, la justice moderne a graduellement oublié qu'elle est fondée sur des buts contradictoires — elle doit produire du mal pour combattre le mal, infliger du mal dans l'espoir de produire du bien. En d'autres mots, la justice moderne a oublié qu'elle est toujours une forme de violence, fille et mère de violence, un substitut rationnel raffiné de la violence sacrificielle archaïque. « Il s'écoule des siècles, dit René Girard, avant que les hommes se rendent compte qu'il n'y a pas de différence entre leur principe de justice et le principe de vengeance » (1972, p. 42).

Par conséquent, la justice moderne paraît inapte à comprendre, ajoute-t-il, que « pour sortir de la violence, il faut, de toute évidence, renoncer à l'idée de rétribution ; il faut donc renoncer aux conduites qui ont toujours paru naturelles et légitimes. Il nous semble juste, par exemple, de répondre aux bons procédés par de bons procédés et aux mauvais par des mauvais, mais cela, avec les résultats que l'on sait ». Bref, il paraît peu probable, peu possible même, que la justice en arrive seule, à concevoir, encore moins à comprendre, le principe d'éducation discuté plus avant. Et les services correctionnels semblent d'avance condamnés à l'impuissance, enfermés comme ils sont dans l'aveuglement non coupable de la logique judiciaire.

En effet, c'est parce qu'il est emmuré dans cette armature judiciaire que le concept de prison apparaît sous l'éclairage qu'on lui reconnaît aujourd'hui. Une prison est un endroit où le mal est emmagasiné et traité, étudié, classé et numéroté, continuellement re-jugé, re-condamné et re-puni. Ou, et c'est la même chose, une prison est un endroit où on cherche à corriger et à réhabiliter. « Un endroit » ? Une *institution* est pourtant le terme accepté qui fait vite penser à hôpital et à laboratoire. L'analogie, on le sait, n'est pas forfuite. Si les spécialistes ne s'entendent pas sur la nature ou sur les causes du crime et de la violence, il y a longtemps que la tradition a étroitement associé le crime et la violence à la maladie. Un crime est une sorte de virus, un microbe, affectant des individus soit naturellement, soit accidentellement. Comme la maladie, le crime est contagieux et dangereux. Il doit être renfermé dans des contenants spéciaux, identifié, analysé, étiqueté. Des causes doivent être isolées et des traitements appropriés expérimentés. Généralement, cette comparaison tente de se justifier en argumentant que la science médicale agit souvent en infligeant un mal dans le but d'en corriger un autre — par exemple, l'ablation chirurgicale de certaines parties du corps ou la vaccination, en tant qu'inoculation microbienne pour des motifs d'immunisation, etc. L'analogie, certes, est intéressante mais insuffisante et incomplète. Le savoir médical, un certain savoir médical, opère à partir d'une connaissance claire et certaine des *causes* de la maladie et dirige ses interventions correctives directement contre ces causes. Mais le savoir criminologique, lui, non seulement avoue ses contradictions quant à la nature de la violence et de causalité criminelle, il admet volontiers son incapacité à en arriver à un consensus au niveau de l'explication et de la compréhension étiologiques.

Dans la pratique, le système actuel n'a d'autre choix, semble-t-il, que d'être tout entier suspendu à la guérison de la maladie criminogène. Et tous les espoirs sont permis qui se fondent sur la recherche et le travail des spécialisations criminologiques. Les faits ne mentent pas. Les premiers devoirs des spécialistes correctionnels sont définis par le système comme étant la sécurité et la surveillance — comme s'il fallait empêcher que les individus concernés ne se contaminent entre eux et, surtout, ne retournent dans la communauté sans décontamination contrôlée. C'est ainsi que les prisons ont été métamorphosées en institutions correctionnelles qui ne renferment plus des prisonniers mais des criminels, des délinquants, des malades, des déviants...

On pourrait peut-être s'arrêter un moment et se demander si, après tout, les pénitenciers ne sont pas un mal nécessaire et si, de fait, les prisons canadiennes sont aussi mauvaises que pourrait le laisser entendre le ton de cette discussion. Les pénitenciers sont-ils nécessaires? Certes, les arguments pour ou contre la prison sont au cœur de notre problématique, n'est-ce pas? Ils sont tous liés à ce malaise irrésolu de la nécessité de punir, à cette frustration profonde et séculaire ressentie par toutes les sociétés, car aucune n'a encore pu rendre compte convenablement d'un phénomène où infliger du mal à son prochain est justifié comme un bien, comme une cause de bien-être, comme une obligation même et un devoir. « Quel peut être écrivait le criminaliste Beccaria au milieu du XVIII^e siècle, ce droit que les hommes se donnent d'égorger leur semblable? » (1980, p. 63). Et devant cette ignorance particulièrement angoissante, il en est plusieurs pour pointer à l'extrême nécessité, à l'urgence même, de poursuivre la recherche sur la violence, le crime, le mal. Et j'en suis. Mais pas à l'intérieur de la prison; la prison n'est pas un laboratoire pour chercheurs mais un lieu de détention. Et pas au détriment des prisonniers, comme cela se fait couramment, c'est-à-dire, pas en fondant l'acquisition de nos connaissances *sur* le détenu considéré comme criminel; pas en cherchant les « pourquoi », les « comment donc » et les « pourquoi faire » en fouillant la personne du détenu, son âme, ses pensées intimes, ses sentiments secrets. La plupart des approches traditionnelles ont adopté cette voie et elles ont toutes abouti à l'échec de la généalogie étimologique, c'est-à-dire, à une taxonomie de stigmates enfouis dans des colonnes de déficits et de lacunes, à une litanie interminable de qualifications et de catégorisations du prisonnier dans ses caractéristiques de criminel. Or, penser l'impensable signifie non seulement regarder ailleurs mais regarder d'une autre façon. C'est précisément ce que prétend réaliser le modèle de la prison éducative. En tant qu'impératif moral et pratique, il suggère qu'il ne peut y avoir d'ennemis à punir en prisons. En tant qu'impératif éducatif, il suggère que seuls des conduites positives peuvent engendrer une idéologie et une pratique des différences étrangères à la réciprocité et à la rétribution haineuses. Dit autrement, le modèle éducatif indique la direction à prendre, suggère par où commencer et comment procéder.

Les prisons canadiennes sont-elles si mauvaises? Le système ne fonctionne-t-il pas avec beaucoup d'efficacité? Personne n'en doute. Mais à quel prix, devons-nous nous demander? En effet, par-delà le fonctionnalisme, il faut voir une machine judiciaire qui s'auto-perpétue, condamnée à elle-même, par elle-même. Car la violence correctionnelle n'est pas isolée de la justice pénale et la justice pénale, c'est la justice en habit de bourreau. Même si elle se définit en tant qu'outil contre le mal, la peine correctionnelle reste un mal en ceci qu'elle est essentiellement contre. Car en s'introduisant dans l'existence par le biais de la négation ou de la correction, la peine correctionnelle se décline à l'indicatif du moins ou, plus exactement, à celui de l'amoindrissement. Celui qui se livre à elle, se livre au mal, contamine et se contamine, subit en lui-même et fait subir à autrui une diminution d'être. Tant et aussi longtemps que les spécialistes en correction s'obstineront à « justifier » la peine

correctionnelle par la justice, force leur sera donnée de devoir céder devant l'impossibilité de conclure. Essayons d'illustrer par des exemples concrets ces propos sans doute surprenants en considérant les comportements qui sont attendus de certains intervenants œuvrant dans le milieu.

Il y a d'abord les administrateurs de prison, les directeurs et les directeurs-adjoints, communément appelés gérants (« managers ») par les autorités centrales. Ce vocabulaire est déjà extrêmement révélateur. Car il est requis de ces gérants qu'ils pensent et agissent comme des hommes d'affaires; ils sont en charge d'une compagnie, la « Compagnie des prisons », un « business » dont le chiffre d'affaires se définit en centaines de millions de dollars, un « business », en somme, en bien des points comparables à n'importe quel autre — avec son conseil d'administration, sa planification budgétaire, ses coûts d'opération et de production, ses organigrammes, son journal, ses rapports annuels, ses comptes de dépenses, son service des relations publiques, son bureau du personnel, ses succursales régionales, son drapeau etc. À y regarder de près, il est même frappant de constater les énormes quantités, d'argent, de temps et d'énergie qui sont consacrées à la gestion du système plutôt qu'aux personnes pour lesquelles il a été créé et qu'il doit servir — les prisonniers. Lorsqu'il est dit qu'un prisonnier coûte 50 000 \$ par année à la société, il faut tenir compte de cet aspect important de la réalité avant de sauter aux conclusions.

De plus, comme la « Compagnie des prisons » est d'abord ordonnée à la surveillance et à la sécurité, tout ce qui touche la sélection et la formation du personnel, la sécurité d'emploi, les conditions de travail, etc. est conçu en conséquence. Par exemple, les gérants de prison sont constamment invités à penser développement et promotion selon les normes établies pour le monde des affaires; ils sont encouragés à suivre des cours et à accumuler des crédits en fréquentant presque exclusivement des facultés d'administration et des écoles d'administration publique, des « business schools ». Ce qui dérange dans cette mentalité, ce n'est pas seulement le mariage forcé entre l'éducation et le « business ». Ce ménage est invivable, par nature, chacun des partenaires défendant des principes, des objectifs et des méthodes opposés. Ce qui dérange, c'est le fait que les institutions correctionnelles soient obligées de se commercialiser c'est-à-dire de se refouler à l'étage de l'administration et de l'économique pour justifier leur existence en déguisant leur vraie identité. Aussi, on leur a caché que « l'administration » ne fait pas partie des solutions aux problèmes qui affligent les hôpitaux et les écoles comme on le pense souvent. Elle fait plutôt partie des problèmes. Entre temps, la « Compagnie des prisons » grossit à vue d'œil et les institutions correctionnelles demeurent des endroits où le mal est emmagasiné, traité, étudié, classé, étiqueté.

Et puis, il y a les gardiens de prison, mieux connus sous le nom d'agents de correction. Il n'y a aucune raison de ne pas supposer que les gardiens soient de bonnes personnes avant de s'engager dans le système correctionnel, et aucune raison de douter qu'ils ne puissent croître ainsi une fois entrés en service. Mais il faut admettre que le système a sa manière bien à lui de fabriquer des images et des symboles et exige

peu de temps, généralement, pour caricaturer et enfermer les gardiens, dans la catégorie des « bons » qui les oppose, évidemment, à la catégorie des « méchants ». Faut-il s'étonner ? Certes, la dichotomie différenciatrice peut s'expliquer de diverses manières. Mais la responsabilité du « système » y est aussi pour quelque chose. Les quelques semaines de formation initiale des gardiens sont déjà un indice significatif de l'origine du malaise. Le curriculum officiel et obligatoire n'a rien à voir avec l'éducation, surtout pas au sens discuté plus haut, mais tout à voir avec le dressage, l'entraînement militaire, les règles et les règlements, le contrôle et la discipline, la sécurité, la manipulation des armes et des clés, les horaires, le port de l'uniforme, la surveillance etc. Les quelques enseignements touchant les prisonniers sont des cours *sur* les détenus en tant que déviants ou délinquants et donnés sous le regard attentif et exclusif des approches psycho-criminologiques. De sorte que, en conditionnant les gardiens à garder en vue l'ennemi, le système actuel définit, malgré lui, ses vraies limites et témoigne de son incapacité institutionnelle à changer. Le « business » correctionnel a besoin d'agents de correction.

Il y a encore les agents de classement, les agents de libération, les professionnels spécialisés. Ce sont aussi de bonnes personnes avant que le système ne les transforme en décrypteurs étiologiques, tous préoccupés par la manipulation et la « conversion des âmes ». Il suffit d'examiner leurs fonctions et leurs pratiques pour s'en convaincre. Elles sont toutes dirigées à l'évaluation des traits de personnalité, à l'analyse psychologique de l'alchimie spirituelle, à l'évaluation criminologique des caractéristiques de dangerosité et aux prédictions comportementales. Les techniques d'entrevue sont construites à partir de questions stéréotypes sur les opinions morales, les sentiments personnels et intimes, la biographie du crime avant le crime, l'histoire sociale et familiale, etc. Un exemple classique. Un prisonnier m'avait demandé de le représenter à la Commission de libération. Après avoir accepté, j'ai rencontré son agent de classement dans le but de mieux présenter et défendre une requête commune. J'ai demandé à cet agent de classement, fraîchement diplômé d'université, s'il lui était possible de mettre de côté, un instant, son épais dossier « historique » et de considérer le potentiel extraordinaire (et reconnu de tous) de notre prisonnier, de tenir compte de ses intentions et de ses projets d'avenir, de reconnaître les qualités morales et personnelles indéniables que ce prisonnier avait déployées depuis deux ans. Je lui ai demandé s'il pouvait cesser, un instant, ses analyses et ses comparaisons correctionnelles, ses jugements et ses appréciations correctionnels. Sa réponse, très sèche : « Je sais, moi ». L'opinion populaire aurait sans doute été d'accord avec lui. Mon ami prisonnier est encore en prison, perdant sa vie à se la faire corriger.

Bref, l'idée à retenir est que les intervenants sont non seulement institutionnellement conditionnés à voir, à agir et à penser correctionnellement ; la routine exigeante de la casuistique quotidienne les paralyse graduellement et les enferme dans la croyance que ce qu'ils font représente ce qu'ils peuvent faire de mieux — corriger.

Devant ce portrait déroutant, pour dire le moins, l'objection suivante pourrait être avancée : mais n'y a-t-il donc pas d'éducateurs dans le système pénitentiaire où plus de 20% de la population carcérale s'adonne, sous une forme ou sous une autre, à des activités d'éducation et d'enseignement professionnel? À n'en pas douter, il y en a quelques-uns. Mais très peu au sens décrit plus haut. C'est que le «business» des prisons n'a pas de place pour une philosophie éducative. Un fait révélateur : dans le système actuel, l'éducation tombe sous la responsabilité d'une sous-division consacrée à l'emploi des détenus, identifiée, jusqu'à très récemment, par le terme «industrie». Ajoutez qu'il existe plusieurs conceptions «acceptées» sur le rôle de l'éducation en prison : technique privilégiée de redressement moral ; naturalisation et légitimation a posteriori du pouvoir de punir ; justification calculée des politiques de renfermement ; prétexte étudié pour fixer les critères de normalité ; classification «scientifique» des écarts et gradation des différences ; occasion unique d'expérimentation en sciences humaines ; dressage des tendances et discipline des attitudes ; localisation des lacunes et isolation de leurs causes ; compensation déculpabilisante, pitié, stratégie économique, etc. Toutes restent accrochées à la vocation première du pénal correctionnel dont elles ne se détachent d'ailleurs qu'en tant que variantes prolongées. Au mieux, l'éducation est perçue par le système actuel comme scolarisation ou comme formation à l'emploi. Dans ce paysage complexe de la réalité correctionnelle, il faut encore mentionner la présence officielle du «modèle à possibilités mosaïques» («opportunities model»). Ce modèle a été conçu et proposé par les services correctionnels en 1977, en réponse à la thèse célèbre de Martinson (1974). Dans ses études sur la réhabilitation en prison, ce dernier avait conclu que «rien ne marche, rien ne réussit». En faisant sienne cette conclusion, le système imagina qu'il ne restait qu'une chose à faire, offrir une mosaïque de possibilités au détenu, entendons de programmes et d'activités, et le laisser décider et choisir par lui-même ceux et celles qui contribueraient le mieux à sa correction et à sa réhabilitation.

Ce modèle est incompatible avec le modèle de la prison éducative. Entre autres, sa faiblesse est d'ordre syllogistique : ses attentes excèdent les limites de ses prémisses correctionnelles. *Prémisse correctionnelle numéro un* : le prisonnier est un criminel c'est-à-dire un être diminué, déficient et malade ; un être incapable de jugement autonome, de valuation, de désir sain ; un être dépourvu de capacités, de talents, d'habiletés et de qualités. *Prémisse correctionnelle numéro deux* : le prisonnier est non seulement perçu comme criminel mais forcé à se voir comme fonctionnellement criminel plutôt que comme fonctionnellement humain ; contraint non seulement à être conscient de son crime, mais contraint à se rendre compte de sa nature criminelle pour la juger et la condamner sans cesse ; obligé, en un mot, à se juger et à se condamner lui-même. *Prémisse correctionnelle numéro trois* : le savoir criminologique accumulé sur le prisonnier est à ce point apodictique qu'il laisse au détenu l'impression de ne plus rien pouvoir apprendre de lui-même et par lui-même et à se découvrir non pas en tant que lui-même mais en tant que l'idée que quelqu'un d'autre

se fait de lui et dit qu'il est, un criminel, et dit qu'il devrait être, un criminel réhabilité. Et de ces prémisses, il est souhaité que le prisonnier-criminel choisisse et prenne avantage des « possibilités » que lui offre le système correctionnel ! Mais quelles possibilités ? Le prisonnier a appris qu'il ne pouvait pas distinguer le bien du mal. Et choisir ? Mais, comment ? Le prisonnier a appris qu'il était peu doué pour construire sa vie, pour s'auto-déterminer et pour déployer ses qualités secrètes. Au mieux, le modèle à possibilités mosaïques est modèle d'éducation négative.

Avant de conclure cette deuxième partie, il faudrait peut-être répondre à cette autre objection : mais est-ce que les autorités centrales ne sont pas conscientes de tous ces problèmes, ne sont-elles pas entourées d'un arsenal important de conseillers spéciaux ? Le fait est que les autorités correctionnelles en pensant comme des hommes d'affaires et des comptables, sont obligées de solliciter des avis qui s'alignent sur l'idéologie du « business » correctionnel. Le fait est que la plupart des spécialistes consultés viennent des mêmes disciplines officiellement reconnues pour leurs intérêts correctionnels — criminologie, psychologie, sociologie, psychothérapie, etc. Le fait est que les fonds de recherche sont exclusivement réservés et accordés à ces mêmes spécialistes — l'éducation, même considérée sous l'aspect peu valorisant de scolarisation, n'est pas encore identifiée comme une *priorité* par le service de recherche du ministère du Solliciteur général. Le fait est que les facultés et les centres de criminologie sont les seuls à recevoir du ministère du Solliciteur général des subventions annuelles continues et automatiques pour la recherche en justice criminelle et correctionnelle. Le fait est que le gouvernement fédéral n'a pas de traditions en matière d'éducation — dans la Constitution canadienne, les questions d'éducation relèvent de juridictions provinciales.

Bref, les limites et les faiblesses du système correctionnel canadien sont telles qu'une proposition de changement, comme le modèle de la prison éducative, doit venir de « l'extérieur ».

Une proposition de changement

En guise de conclusion, je souhaiterais formuler trois recommandations :

Que la Commission de la réforme du droit criminel retienne, pour examen sérieux, le modèle de la prison éducative ;

Que les Services correctionnels du Canada fassent équipe avec les ministères de l'Éducation des provinces pour établir les principes, les objectifs, les programmes et les méthodes de l'éducation en prison ;

Que les gouvernements provinciaux exercent davantage leurs prérogatives éducatives en matière correctionnelle.

RÉFÉRENCES

Beccaria, Cesare, *Des délits et des peines*, Paris: Flammarion, 1980.

Buber, Martin, «Je et Tu», dans *La Vie en Dialogue*, Paris: Aubier-Montaigne, 1959.

Girard, René, *La violence et le sacré*, Paris: Grasset, 1972.

Mac Guigan, Mark, président. Comité permanent de la justice et des questions juridiques, sous-comité sur le régime d'institutions pénitentiaires au Canada, *Rapport au Parlement*, Ottawa, Approvisionnement et Services, 1977.

Martinson, R., «What Works? Questions and answers about prison reform», *The Public Interest*, 35, p. 22-54.

Ministry of the Solicitor General of Canada, *Consultation Paper: Corrections Law Review*, Draft, août 1983.

Scheler, Max, *Nature et Formes de la Sympathie*, Paris: Payot, 1950.