Bruno Milly

LA PRISON, ÉCOLE DE QUOI ? UN REGARD SOCIOLOGIQUE

> « Ce fut le rêve des réformateurs du XVIIIe siècle, puis des philanthropes de l'époque suivante, que l'incarcération, pourvu qu'elle soit rationnellement dirigée, ait le rôle d'une véritable thérapeutique pénale ; l'amendement des condamnés devait en être le résultat. Or très tôt on s'est aperçu que la prison menait à un résultat exactement opposé, qu'elle était plutôt école de la délinquance, et que les méthodes plus fines de l'appareil policier et judiciaire, loin d'assurer une meilleure protection contre le crime, amenaient au contraire, par l'intermédiaire de la prison, un renforcement du milieu criminel. »
>
> Michel Foucault [1]

L'expression « école de quoi ? » est polysémique. Elle peut être entendue dans un sens large, interrogeant les fonctions de la prison, ses effets, son utilité sociale. Les plus pessimistes diront en ce sens que la prison est l'école de la délinquance, de la récidive ou l'école de rien ; les plus optimistes, dans l'héritage réformateur et philanthropique, y verront un possible lieu d'insertion, de réinsertion, de réflexion, de correction, voire, avec des perspectives plus moralistes, d'expiation et de rédemption. Mais l'interrogation peut aussi être entendue dans un sens restrictif, en lien avec la place des dispositifs éducatifs dans le système carcéral : quels rôles l'enseignement joue-t-il, ne joue-t-il pas, joue-t-il

1. Michel Foucault, *Journal of Law and Psychiatry*, 1978-1, in *Dits et Écrits*, Gallimard, 2001, p. 457.

bien ou mal, aujourd'hui, dans les prisons françaises ? En acceptant le principe de cet article sur la base de mes travaux sur l'enseignement en prison et son titre tel qu'il m'a été soumis, il me semblait intéressant que les deux questions restent liées. Si nous centrerons notre propos sur la place de l'école dans la prison en France aujourd'hui, nous réfléchirons en conclusion sur ce que cette place dit des missions de la prison et de leur réalisation au sens large.

Ce fil directeur invite à relire Michel Foucault. Dans *Surveiller et Punir* [2], il remarquait que les principes de la réforme Amor de 1945 (par exemple, celui qui touchait le plus directement l'enseignement : « Le traitement infligé au prisonnier hors de toute promiscuité corruptrice doit être humain, exempt de vexations et tendre principalement à son instruction générale et professionnelle et à son amélioration ») rappelaient étrangement des discours du XIXe siècle, comme celui de Charles Lucas en 1838 : « L'éducation seule peut servir d'instrument pénitentiaire. La question de l'emprisonnement pénitentiaire est une question d'éducation. » Foucault estimait que l'homologie de ces formes de discours était un indice formel du caractère a-historique de l'opposition entre les missions de réinsertion et de punition de la prison – ce qu'il appelait le « dédoublement utopique ». Cette thèse a fait couler beaucoup d'encre dans le champ scientifique mais aussi auprès des professionnels intervenant en prison : peut-on se limiter à l'étude des discours et des textes juridiques pour analyser la prison ? La prison « réelle » est-elle aussi immobile ? La mission de réinsertion n'est-elle qu'utopique et ne peut-elle pas au contraire prendre forme dans des pratiques professionnelles et institutionnelles ? Que faire sinon « baisser les bras » devant un tel diagnostic ? Que faire aussi plus largement de la prison dans une société qui n'a pas renoncé à l'employer comme la forme générale de sanction pénale ?

L'enseignement dans la prison

Nous chercherons à explorer ces questions, en étudiant la place de l'école dans la prison en France aujourd'hui. Quels sont ses dispositifs, ses publics, ses points d'intérêt et de fragilité ? Nous fixerons d'abord quelques données juridiques, institutionnelles et démographiques, avant d'évoquer ce qui constituera le cœur de cet article : la faible audience de l'école en prison et ses explications.

2. Michel Foucault, *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*, Gallimard, 1975, p. 275.

L'accès à l'enseignement dans les prisons en France est encadré par de nombreux textes juridiques. Il y a d'abord les textes incitatifs des Nations unies (résolution 45/111 de 1990 : *Principes fondamentaux relatifs au traitement des détenus*) et du Conseil de l'Europe (recommandations de 1987, 1989 et 2006), qui défendent l'accès à l'enseignement comme un droit des personnes détenues. En France, la loi pénitentiaire du 24 novembre 2009 donne aussi officiellement à l'enseignement un caractère de droit fondamental : elle institue même, dans son article 27, l'obligation pour toute personne condamnée (NB : l'article n'évoque pas la situation des personnes prévenues) d'exercer une activité ayant pour finalité sa réinsertion, l'enseignement étant désigné comme l'activité prioritaire pour les personnes qui ne maîtrisent pas les enseignements fondamentaux (langue française, lecture, écriture, calcul). On retrouve l'affirmation de ce « droit » dans les sept articles plus anciens (D.450 à 456) du Code de procédure pénale consacrés à l'enseignement et à la formation professionnelle, mais la formulation y est moins stricte et ambitieuse puisqu'elle soumet l'accès à l'enseignement à des « compatibilités » avec « les exigences de la discipline et de la sécurité » (D.450), avec « les situations pénales et les conditions de détention » (D.453).

Du point de vue institutionnel, l'école en prison recouvre différents dispositifs : les enseignements assurés sur place par les personnels de l'Éducation nationale, l'enseignement par correspondance, les enseignements bénévoles. Le dispositif le plus général repose sur les personnels de l'Éducation nationale intervenant, soit à temps plein, soit en vacations dans le cadre des unités pédagogiques régionales (une par région pénitentiaire) et des unités locales d'enseignement propres à chaque établissement pénitentiaire. Ce cadre est issu de deux conventions (1995 et 2002) signées entre le ministère de la Justice et celui de l'Éducation nationale. Au cours de l'année 2007 [3], 430 enseignants à temps plein (382 enseignants du 1er degré, souvent spécialisés, et 48 enseignants du 2d degré) ont exercé dans ce cadre. À ces effectifs s'ajoutent des enseignants intervenant en vacations (près de 4 000 heures de vacations, dont 70 % pour le 2d degré). Il est difficile de rapporter ces volumes d'heures enseignées au nombre de personnes détenues (et notamment aux flux annuels d'incarcérations) : l'administration pénitentiaire stipule bien

3. Toutes les données statistiques mobilisées dans cet article sont issues de la même source ministérielle : http://www.justice.gouv.fr/art_pix/Chiffrescles1erjanv2008.pdf. Ces données concernent l'année 2007. Ce sont celles qui sont les plus complètes quant aux différents dispositifs et publics d'enseignement. Les données des rapports ultérieurs sont malheureusement beaucoup plus lacunaires.

que 46 036 personnes ont été scolarisées en 2007, et qu'ainsi « 23 % de la population pénale a bénéficié de cours à tous niveaux de formation », mais ces données agrègent des formes d'engagement très différentes des détenus, depuis une simple inscription dans un cursus de formation et un abandon immédiat jusqu'à une implication régulière et intense dans un parcours, avec par exemple la préparation d'un examen. À ce premier dispositif s'ajoutent les enseignements dispensés à distance, par l'intermédiaire du CNED ou d'associations de bénévoles. 4 484 détenus ont étudié dans ce cadre en 2007 : ce sont d'abord des détenus dont les niveaux et les souhaits de formation ne correspondent pas à des formations de l'Éducation nationale dispensées sur place ; ce sont aussi les détenus incarcérés dans des établissements où n'intervient aucun enseignant professionnel ; ce sont enfin des détenus à qui les directions locales refusent l'accès au centre scolaire, soit à titre sécuritaire (par exemple des « pointeurs » – personnes condamnées pour attentats aux mœurs – que la violence des autres détenus met en danger), soit à titre disciplinaire. Un troisième dispositif d'enseignement est celui des enseignements bénévoles du Groupement étudiant national d'enseignement aux personnes incarcérées (GENEPI). Cette association, créée en 1976, propose des actions de soutien scolaire et des activités socio-éducatives aux personnes détenues. Ses membres (plus de 1 300 en 2007) sont étudiants et interviennent généralement quelques heures par semaine en séances individuelles ou collectives. Leurs cours, moins contraignants quant à l'assiduité et à la motivation que ceux des enseignements de l'Éducation nationale, sont souvent nommés les « cours loisirs ».

Rappelons maintenant quelques données sur les niveaux de formation des publics détenus et étudiants en prison. Si l'on se réfère aux données de 2007 sur le repérage des personnes illettrées (avec un test initié en 1995), on constate que 1,4 % des détenus n'ont jamais été scolarisés, 3 % ne parlent pas du tout le français et 4,6 % le parlent de manière rudimentaire, 49 % sont sans diplôme, 75 % ne dépassent pas le niveau CAP, 32 % des personnes sont issues de cursus courts ou d'échecs du système scolaire (primaire, enseignement spécialisé, CPPN, collège avant la classe de troisième), 11,5 % sont en situation d'illettrisme grave ou avéré au regard du test. Il existe donc un noyau dur dans la population carcérale, caractérisé par un niveau d'instruction primaire.

On retrouve ce noyau dans la structure de la population engagée dans des dispositifs de formation en prison : en 2007, 61 % ont suivi une formation dite de base (alphabétisation, remise à niveau, préparation du Certificat de formation générale), 27 % une préparation au brevet, au

CAP ou au BEP, 9 % une préparation au baccalauréat ou au DAEU, 2 % des études supérieures. On retrouve aussi ce noyau dans les résultats aux examens : en 2007, 6 033 personnes détenues adultes ont été candidates à un examen ; 4 383 (72 %) ont été reçues, dont 3 496 au CFG, 294 à un CAP ou un BEP, 410 au diplôme national du brevet, 38 au baccalauréat (+36 partiellement), 89 au DAEU (+37 partiellement), 56 à un diplôme de l'enseignement supérieur (+85 partiellement). Ces données témoignent d'une première réussite formelle de l'école en prison : certains détenus, même s'ils sont très minoritaires, trouvent dans les examens un horizon qui leur convient. D'autres trouvent dans les enseignements qui leur sont proposés des satisfactions immédiates ou prolongées, des moments de suspension dans leurs soucis quotidiens, des façons de donner sens au temps, voire au principe, de la peine. Il est difficile d'évaluer ces formes et degrés de satisfaction, autrement que par les discours des enseignants[4]. Aucune étude qualitative transversale, à notre connaissance, n'est encore venue analyser les motivations et les évaluations des détenus scolarisés en prison. Les derniers travaux de Fanny Salane initient une telle analyse en se focalisant sur les détenus-étudiants (engagés dans des formations du supérieur)[5] ; ils montrent toute la difficulté d'une telle analyse (accéder aux détenus et trouver le format d'interrogation qui convient le mieux au recueil de leurs points de vue), ainsi que les nombreuses complexités du statut d'étudiant en prison. Cette approche mériterait assurément d'être étendue aux détenus – beaucoup plus nombreux – scolarisés dans des niveaux de formation moins élevés.

Il reste que ces premiers propos (sur le nombre de détenus scolarisés et les réussites aux examens) ne doivent pas masquer l'essentiel : une très large partie des personnes détenues ne s'engage pas dans les dispositifs scolaires. Lorsqu'on se réfère à la réalité quotidienne de l'enseignement en prison, lorsqu'on va au-delà des statistiques brutes (que l'on pense aux 90 % de détenus scolarisés qui ne passent pas d'examens, aux 77 % de détenus qui ne suivent aucun enseignement, ou encore à la grande majorité des détenus comptabilisés dans les « scolarisés » alors même qu'ils ont rapidement interrompu leur cursus), le constat s'avère brutal :

4. Bruno Milly, *Professions et Prison. Soigner et enseigner en prison*, thèse de doctorat de sociologie, Université Lyon 2, 2000, et « L'enseignement en prison : du poids des contraintes pénitentiaires à l'éclatement des logiques professionnelles », *Déviance et Société*, 28-1, p. 57-79, 2004.

5. Fanny Salane, *Être étudiant en prison. L'évasion par le haut*, La Documentation française, 2010.

l'enseignement concerne une très faible minorité des détenus, il ne mobilise guère, il ne mobilise pas durablement. Si l'on excepte les mineurs de moins de 16 ans (qui restent assujettis à la règle de scolarité obligatoire), les détenus ont pourtant le « choix » (ce choix est largement contraint, même pour ceux qui sont tentés de le faire, d'où la nécessité d'employer des guillemets) de s'engager ou non dans un cursus de formation, mais peu font ce « choix ». Cette faiblesse peut sembler paradoxale au regard des seules données sur les profils de formation des personnes détenues et de la mission officielle de réinsertion affectée à la prison. L'enseignement ne pourrait-il pas être une voie idéale de réinsertion pour des publics que l'on pourrait penser « en mal de formation » ? Suffit-il pour autant de stipuler que la prison pourrait être l'école de la deuxième chance pour que celle-ci soit ainsi investie par une majorité de détenus, et ce quels que soient leurs niveaux de formation ? Comment expliquer cette faible audience de l'école en prison ?

Les raisons du faible succès de l'école en prison

Quatre ensembles principaux d'explications à cette faible audience de l'école en prison, articulés les uns aux autres, peuvent être dégagés.

Un premier ensemble d'explications peut être recherché du côté des **profils socio-démographiques des détenus**. Tout d'abord, la très grande majorité d'entre eux sont adultes et se situent donc dans un moment du cycle de vie où les études sont considérées comme étant achevées ; bien sûr, le temps de la prison peut être investi par quelques-uns comme l'occasion de terminer un parcours initial jugé inachevé ou de reprendre des études pour s'ouvrir à d'autres horizons (pour occuper le temps de la prison ou préparer l'après-prison), mais cet investissement est rare, autant que l'est plus généralement la reprise d'études par des adultes en milieu libre. S'ajoute à cet effet « cycle de vie », un effet « parcours scolaire ». Une majorité des détenus ont connu des carrières scolaires difficiles, émaillées d'interruptions et d'échecs, et ne voient pas ce que l'enseignement en prison pourrait leur apporter que l'enseignement en milieu libre ne leur a pas apporté : une projection dans de nouveaux parcours de formation leur répugne alors généralement, surtout si ces parcours leur paraissent présenter des formats scolaires (dont les tests de niveaux pratiqués à l'entrée et certaines pratiques pédagogiques magistrales sont des archétypes). Ajoutons à ces deux effets, un effet « revenu ». Beaucoup de détenus disposent de très faibles ressources et sont conduits

à privilégier, dans la mesure du possible, les activités rémunérées (travail et parfois formation professionnelle) aux activités d'enseignement qui ne sont pas rémunérées en France (contrairement aux invitations du Conseil de l'Europe). Pour eux, s'engager dans un cursus de formation générale n'est donc pas un « choix » ; au mieux est-ce considéré comme un pis-aller pour ceux qui n'ont pas eu l'opportunité de trouver une activité rémunérée et qui s'y engagent « faute de mieux ». On touche ici à une difficulté qui met en question l'organisation des enseignements en prison : la non-rémunération des étudiants ainsi que l'impossibilité faite aux détenus de cumuler activité salariée et enseignement réduisent singulièrement le spectre des publics mobilisables.

Un second ensemble d'explications tient aux **conditions de l'incarcération**, dont on évoque rarement les effets à propos de l'enseignement, tant certaines (insalubrité des locaux, surpopulation carcérale…) paraissent engager des enjeux autrement plus « vitaux » (la santé, l'intégrité physique…) que l'accès à la formation. Peu de conditions sont pourtant réunies qui favorisent l'investissement dans les études et les activités qui accompagnent cet investissement (lire, écrire, apprendre, se concentrer) : on pense d'abord à la promiscuité dans les cellules, au bruit dans la détention. Dans certains établissements, des aménagements des conditions de vie (par exemple, des cellules individuelles) sont accordés à certains publics étudiants (notamment ceux qui préparent des examens), mais cela reste peu courant. Par ailleurs, l'incarcération n'est pas, pour la très grande majorité des détenus, un temps propice à une entrée dans les études, à une reprise ou une poursuite d'études. Contrairement à une idée reçue qui ferait du moment de la peine un temps qu'il serait facile d'investir en tant qu'étudiant (parce que justement beaucoup de temps serait « libéré », du moins « suspendu »), l'incarcération est généralement faite de temps courts et incertains, difficilement compatibles avec l'investissement durable dans un projet et un parcours de formation. Pour beaucoup, l'horizon pénitentiaire est flou et le temps de l'incarcération est principalement scandé par les attentes des procédures judiciaires : c'est principalement le cas des personnes incarcérées en maison d'arrêt, avec un statut de prévenu – donc en attente d'un jugement –, mais aussi, pour certains, avec un statut de condamné, en attente d'un transfert éventuel dans un établissement pour peines. Au regard de ces temporalités et incertitudes, on comprend que l'engagement ferme dans un parcours d'enseignement soit exceptionnel et qu'il concerne moins les détenus prévenus que les détenus condamnés, et moins, parmi ces derniers, les courtes peines que les plus longues. La majorité des détenus cherchent plutôt à occuper

le temps de la détention par des activités ponctuelles, qui font « passer le temps », « sortir de cellule », mais qui n'engagent pas sur le moyen terme. On touche ici à ce que le sociologue Erving Goffman nommait les « adaptations secondaires » pour qualifier les usages détournés que peuvent faire les reclus des dispositifs qui les entourent dans les institutions totales. L'enseignement n'échappe pas à ces usages détournés.

Un troisième ensemble d'explications de la faible audience scolaire en prison tient à **la structure des dispositifs de formation** et à certaines pratiques pédagogiques enseignantes. Le dispositif général a été pensé autour d'une incitation (en fait une quasi-obligation) faite aux détenus, désireux de suivre des enseignements, de s'engager dans des cursus complets de formation. Ce mode d'organisation pédagogique apparaît *a priori* peu adapté aux flux permanents de détenus (notamment dans les maisons d'arrêt) et aux temps courts d'incarcération d'une partie de la population détenue. Mais il a ses « bonnes raisons » : il s'agit principalement pour les enseignants professionnels de lutter contre la tendance qu'auraient les détenus (et aussi l'administration pénitentiaire quand elle cherche à occuper les « inos » – inoccupés) à utiliser l'école comme un simple moyen de divertissement, sans engagement et investissement véritables : ces enseignants ne veulent pas de « cours loisirs » auxquels les détenus viendraient assister « à la carte ». Ce choix leur permet incidemment d'asseoir, auprès des détenus et des personnels pénitentiaires, une légitimité professionnelle, différente de celle des bénévoles, différente aussi de celle des animateurs socio-culturels. Il est donc attendu des détenus qu'ils aient un projet à moyen terme, qu'ils s'engagent dans des cursus complets et qu'ils soient « investis » (notamment par l'assiduité) dans les formations. Ce faisant, ces attendus (en termes de projet et d'investissement) produisent l'effet pervers d'exclure des détenus velléitaires ou dubitatifs (notamment ceux qui ont un passé scolaire difficile ou qui attendent une activité rémunérée), dont la motivation première pour l'enseignement n'est guère développée, en tout cas non stabilisée, et dont un engagement dans un dispositif plus souple (cycles de formation courts, avec un nombre hebdomadaire d'heures d'enseignement moins important) pourrait être l'amorce d'un parcours plus long et d'un investissement plus fort. Certains enseignants, notamment ceux qui interviennent à plein temps, sont bien conscients de cet effet pervers et tentent d'assouplir le dispositif, avec des exigences moins élevées sur le projet et l'investissement – mais l'équilibre n'est pas facile à tenir, pour ne pas tomber dans la simple occupation, et pour imposer cet assouplissement aux yeux des autres enseignants.

S'ajoute à cet « effet cursus » un « effet examen » particulièrement dévastateur, aussi bien dans la fréquentation des publics que dans la cohésion des enseignants. Une grande partie du dispositif d'enseignement est organisée autour de cursus préparant à des diplômes : CFG, CAP, BEP, brevet, baccalauréat. La justification des tenants d'un tel choix est double : l'obtention d'un diplôme est un gage de réinsertion ; certains détenus (notamment ceux qui en ont été privés dans leur formation initiale) attachent une importance à cette certification. Ce double argument est battu en brèche par une partie des enseignants, qui, au nom du principe de réalité, soulignent le faible pouvoir de réinsertion professionnelle de ces différents diplômes (notamment ceux de formation générale) dans les parcours post-incarcération et les effets inhibants et infantilisants de la certification sur une majorité de détenus : que certains puissent être motivés par la préparation et l'obtention d'un diplôme leur paraît ne pas devoir conduire à occulter le fait que d'autres voient justement dans ces formats scolaires des répliques des dispositifs qu'ils ont connus, quand ils étaient enfants ou adolescents, et dans lesquels très peu se sont épanouis et beaucoup se sont sentis mis en situation d'échec. Les clivages se font alors particulièrement forts au sein des enseignants intervenant en prison, entre ceux qui voudraient déconnecter les formations des préparations aux examens (c'est particulièrement le cas des enseignants exerçant à plein temps, et plus encore des enseignants du 1er degré, qui militent pour de simples attestations des parcours) et ceux qui défendent cette articulation (c'est notamment le cas des enseignants du 2d degré, intervenant de façon ponctuelle en prison dans le cadre de la préparation au brevet et au baccalauréat). Derrière ce clivage se fait jour une question majeure : dans quelle mesure les standards de l'enseignement de formation initiale en milieu libre sont-ils reproductibles en prison, auprès de publics détenus, adultes, avec des parcours scolaires et des conditions de vie spécifiques ?

Un quatrième ensemble d'explications tient enfin à **l'inscription de l'enseignement dans le dispositif carcéral**, à la place qui lui est faite ou laissée par l'administration pénitentiaire et ses différents personnels. Ces acteurs reconnaissent généralement la nécessité et l'utilité de l'ensemble des dispositifs d'enseignement (professionnels et bénévoles, continus et ponctuels, sur place et à distance) : la majorité les défend au nom de l'objectif de réinsertion assigné à la prison (et parfois, mais plus rarement, au nom du droit à l'enseignement), beaucoup en soulignent aussi l'intérêt disciplinaire direct : celui d'occuper les détenus et particulièrement les plus désœuvrés d'entre eux (les fameux « inos »). Mais cette reconnaissance

rhétorique se heurte à bien des pratiques. Tout d'abord, l'accès à l'enseignement apparaît rarement comme une priorité des directions locales d'établissement : dans les maisons d'arrêt, de nombreux transferts (transferts disciplinaires mais aussi « transferts-désencombrements » effectués pour soulager provisoirement un établissement des effets de sa surpopulation) sont effectués sans prise en compte du statut – scolarisé ou non – des détenus ; rares sont aussi les établissements qui réfléchissent à une articulation possible des activités de travail et d'enseignement. Globalement, et malgré les textes juridiques en vigueur, l'accès à l'enseignement est moins perçu comme un droit, qui serait inaliénable, que comme un privilège devant être réservé aux détenus les plus coopératifs et pouvant être retiré à ceux qui perdraient finalement cette « qualité ». L'accès à l'enseignement reste donc inscrit dans ce qu'Erving Goffman appelait un « système de privilèges », dont les « institutions totales » font un usage courant pour réguler les relations entre les personnels et les reclus. En prison, les détenus doivent « négocier » avec les personnels de direction pour avoir accès aux structures d'enseignement (les plus récalcitrants seront soit privés totalement de cet accès, soit renvoyés à des cours par correspondance). Les détenus engagés dans des formations devront ensuite renouveler les gages de leurs bonnes dispositions, notamment en restant calmes en détention : l'accès à l'enseignement est en effet un privilège qui peut être retiré, à titre de sanction disciplinaire ; les détenus condamnés au quartier disciplinaire (le « mitard ») perdent aussi le bénéfice de leur scolarisation, le temps de leur sanction, et parfois aussi après (par comparaison, l'accès aux soins n'est pas alors suspendu dans les mêmes circonstances, ce qui atteste que l'accès à l'enseignement est beaucoup plus fragile et moins reconnu comme un droit que ce dernier). Par ailleurs, les détenus scolarisés devront quotidiennement négocier avec les surveillants d'étage de pouvoir être conduits à l'heure dans le centre scolaire : en « oubliant » certains détenus, ou en les conduisant avec retard, les personnels de surveillance rappellent régulièrement leur pouvoir de négociation dans les relations qui les lient aux détenus, mais aussi aux enseignants. L'accès à l'enseignement apparaît donc au cœur des complexités du système carcéral, et met en évidence le primat de la logique sécuritaire et disciplinaire sur la logique de réinsertion.

Profils socio-démographiques des détenus, conditions de l'incarcération, structures des dispositifs de formation et pratiques pénitentiaires expliquent que l'école en prison concerne peu de détenus en France, qu'elle ne soit pas encore un droit. Cela ne réduit en rien les satisfactions

que peuvent éprouver certains des détenus scolarisés, qu'ils préparent et réussissent ou non un examen. Mais cela réduit très fortement la généralité et la force de l'école en prison comme dispositif de réinsertion.

Le dédoublement utopique

Pour conclure, nous voudrions réfléchir sur ce que dit ce diagnostic sur la prison en général. Que révèle cette fragilité de l'enseignement, très souvent présenté comme un dispositif central de la mission de réinsertion, sur cette même mission de réinsertion et plus largement sur les missions de la prison et sur le sens de cette forme de pénalité ? L'article 1er de la loi pénitentiaire de 2009 se veut explicite : « le régime d'exécution de la peine de privation de liberté concilie la protection de la société, la sanction du condamné et les intérêts de la victime avec la nécessité de préparer l'insertion ou la réinsertion de la personne détenue afin de lui permettre de mener une vie responsable et de prévenir la commission de nouvelles infractions ». Cette affirmation rappelle étrangement le dédoublement utopique dénoncé par Michel Foucault et évoqué en introduction. Comme on l'a vu avec l'école, c'est un dédoublement utopique qui continue d'apparaître dans les textes officiels et de transparaître dans les réalités carcérales quotidiennes avec un primat des logiques sécuritaires, disciplinaires et punitives sur les logiques de réinsertion.

Pour autant, certaines transformations institutionnelles sont venues atténuer ce dédoublement au cœur des prisons, en donnant une place aux dispositifs de réinsertion que ceux-ci n'avaient pas auparavant : par exemple, en matière scolaire, l'établissement de conventions entre le ministère de l'Éducation nationale et celui de la Justice, la présence d'enseignants professionnels dans la quasi-totalité des prisons, la délivrance quotidienne d'enseignements dans les différents établissements sont autant de signes d'une prison qui évolue. Ces évolutions suffiraient-elles alors à dire que la prison réussit désormais à tenir ensemble réinsertion et punition ? Les récents diagnostics sur la prison, aussi bien scientifiques[6] qu'indigènes (ceux des professionnels exerçant en prison), prouvent que non. L'heure est donc à un diagnostic nuancé : la prison évolue marginalement, mais elle reste fondamentalement contradictoire,

6. Philippe Artières et Pierre Lascoumes (dir.), *Gouverner, Enfermer. La prison, un modèle indépassable ?*, Presses de Sciences Po, 2004 ; Gilles Chantraine, *Par-delà les murs*, PUF-Le Monde, 2004 ; Antoinette Chauvenet, Corinne Rostaing et Françoise Orlic, *La Violence carcérale en question*, PUF, 2010 ; Philippe Combessie, *Sociologie de la prison*, La Découverte, 3e éd., 2009.

diront les pessimistes ; elle reste contradictoire mais évolue, diront les optimistes. Quoi qu'il en soit, ce diagnostic invite à l'action politique. Qu'il s'agisse de prendre des décisions incrémentales visant à modifier de l'intérieur la prison et à garantir l'effectivité de certains droits (par exemple, en rémunérant les détenus scolarisés, en interdisant que les sanctions disciplinaires intracarcérales aient un effet sur leurs scolarité). Ou qu'il s'agisse de débattre à l'échelle sociétale sur la place de la prison dans les formes de pénalité et son utilité dans la société française (par exemple, en discutant de l'usage généralisé de la prison durant les temps d'instruction, à titre de « rétention de sûreté » ou bien pour des illégalismes « mineurs »). À défaut de toute action politique, la prison pourrait bien rester une école de rien.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

Philippe Artières et Pierre Lascoumes (dir.), *Gouverner, Enfermer. La prison, un modèle indépassable ?*, Presses de Sciences Po, 2004.

Gilles Chantraine, *Par-delà les murs*, PUF-Le Monde, 2004.

Antoinette Chauvenet, Corinne Rostaing et Françoise Orlic, *La Violence carcérale en question*, PUF, 2010.

Philippe Combessie, *Sociologie de la prison*, La Découverte, 3e éd., 2009.

Claude Faugeron, Antoinette Chauvenet, Philippe Combessie (dir.), *Approches de la prison*, Bruxelles, PU de Montréal / PU d'Ottawa / De Boeck Université, 1996.

Michel Foucault, *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*, Gallimard, 1975.

Michel Foucault, *Dits et Écrits*, Gallimard, 2001.

Erving Goffman, *Asylums*, 1961 ; trad., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Minuit, 1968.

Bruno Milly, *Professions et Prison. Soigner et enseigner en prison*, thèse de doctorat de sociologie, Université Lyon 2, 2000.

Bruno Milly, « L'enseignement en prison : du poids des contraintes pénitentiaires à l'éclatement des logiques professionnelles », *Déviance et Société*, 28-1, 2004.

Fanny Salane, *Être étudiant en prison. L'évasion par le haut*, La Documentation française, 2010.

RÉSUMÉ

L'enseignement est très généralement considéré comme l'un des dispositifs centraux de la mission de réinsertion fixée à la prison. L'étude de ses contours actuels atteste pourtant de sa faible audience auprès de la population carcérale et de sa fragilité institutionnelle. Cet article envisage différents registres d'explications (profils socio-démographiques des détenus, conditions de l'incarcération, structures des dispositifs de formation et restrictions pénitentiaires du droit à l'enseignement) qui questionnent le faible droit que constitue l'accès à l'école dans les prisons en France, et plus largement le statut utopique de la mission de réinsertion prêtée à l'institution carcérale.