

Formation dans l'exécution des peines (Fep)

Fondation Drosos /
Oeuvres Suisses d'Entraide Ouvrière
(OSEO) - Suisse Centrale

Evaluation externe

Premier rapport intermédiaire

Christin Achermann*
Ueli Hostettler**
Roger Kirchhofer***
Marina Richter***

Fribourg, 30.9.2008

Université de Fribourg
Département Travail Social et Politiques Sociales
Route des Bonnesfontaines 11
1700 Fribourg

Traduction: Anna Neubauer

(Ce document est une traduction du texte original allemand. Seul le texte allemand fait foi.)

- * Université de Neuchâtel, Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population (SFM)
- ** Responsabilité et Direction du Projet, Université de Fribourg, Département Travail Social et Politiques Sociales
- *** Université de Fribourg, Département Travail Social et Politiques Sociales

Résumé	5
Zusammenfassung	8

Introduction

1 Le projet Fep et l'évaluation externe 11

1.1	Objectifs de Fep	11
1.2	Caractéristiques de l'évaluation externe	11
1.2.1	Mission	11
1.2.2	Problématique	12
1.2.3	Systématique	12
1.2.4	Méthodologie	13
1.3	Restriction des objectifs du rapport intermédiaire après un an de projet	14

Aperçu de la première année du projet

2 Evaluation externe de l'offre de formation sur les sites pilotes 15

2.1	Introduction	15
2.1.1	Questions centrales de l'évaluation externe de l'offre de formation	15
2.1.2	Données	17
2.1.3	Remarques sur la structure du chapitre	17
2.2	Enquête à propos des antécédents scolaires	17
2.2.1	Fluctuation	18
2.2.2	Sélection des participant-e-s	18
2.2.3	Education formelle	19
2.2.4	Formation professionnelle	19
2.2.5	Motivation	20
2.2.6	Utilisation des médias pour l'accès à l'information	20
2.2.7	Catégories de délits	20
2.2.8	Taux d'étranger/-ère-s et de détenu-e-s n'ayant pas l'allemand pour langue maternelle	21
2.2.9	Motifs d'admission et de refus	21
2.2.9.1	Motifs d'admission à la formation de base	21
2.2.9.2	Motifs de refus	22
2.2.10	Abandon prématuré de la formation de base	24
2.2.11	Résumé de l'enquête à propos des antécédents scolaires	25
2.3	Contrôle des objectifs pédagogiques	26
2.3.1	Forme de l'enquête	26
2.3.2	Résultats	27
2.3.2.1	Les objectifs pédagogiques et leur réalisation	27
2.3.2.2	Participation aux cours et attitudes	27
2.3.2.3	Domaines d'application des objectifs d'apprentissages selon les pronostics des participants	28
2.3.2.4	Indicateurs des effets de longue durée de formation de base	28

2.4	Evaluation scolaire externe	28
2.4.1	Introduction	28
2.4.2	Analyse quantitative de l'enquête auprès des enseignant-e-s	31
2.4.3	Analyse quantitative de l'enquête auprès des participant-e-s à la formation	34
2.4.4	Organisation de l'apprentissage	36
2.4.4.1	Constitution de groupes	36
2.4.4.2	Formulation des objectifs	36
2.4.4.3	Organisation des cours	37
2.4.4.4	Gestion de la qualité	38
2.4.5	Objectifs de l'enseignement	38
2.4.5.1	Diversité de méthodes	39
2.4.5.2	Rythme	40
2.4.5.3	Le groupe comme champ d'apprentissage social	40
2.4.5.4	Processus d'apprentissage/transfert/pertinence	41
2.4.6	Contenus de la formation	41
2.4.6.1	Compétences de base	41
2.4.6.2	Connaissances générales	41
2.4.6.3	Pratiques quotidiennes	42
2.4.6.4	Actualité	42
3	Evaluation du centre de compétence	43
3.1	Introduction	43
3.1.1	Questions centrales de l'évaluation du centre de compétence	43
3.1.2	Données	43
3.1.3	Structure du chapitre	43
3.2	Prestations du centre de compétence durant la première année du projet	44
3.3	Conditions générales	45
3.4	Description de l'accomplissement de la mission	46
3.5	Assurance qualité interne	47
3.6	Appréciation générale	48
4	Evaluation du contexte	49
4.1	Introduction	49
4.1.1	Questions centrales de l'évaluation du contexte	49
4.1.2	Données	49
4.1.3	Structure du chapitre	50
4.2	Caractéristiques des établissements pénitentiaires	50
4.3	Attitude avant le début du projet	51
4.4	Attentes avant le début du projet	52
4.5	Expérience et attitudes après un an de projet	53
4.6	Effets sur l'établissement	53
4.6.1	Changements institutionnels	53
4.6.2	Intégration dans le quotidien des établissements et échanges avec le personnel enseignant	54
4.7	Problèmes et mesures à prendre	55
4.8	Evaluations et souhaits pour l'évolution de Fep	55
4.9	Conclusions	56

4.9.1	Fep dans le contexte des établissements pénitentiaires	56
4.9.2	Facteurs entravants ou favorisant pour la mise en place de Fep	57
	Evaluation et recommandation pour l'évolution	
5	Evaluation	59
5.1	Introduction	59
5.2	Appréciation	59
5.2.1	Mise en place de l'offre de formation et accès à la clientèle	59
5.2.2	Réalisation des standards et des niveaux de qualité	60
5.2.3	Effets sur le quotidien et les personnes	62
5.2.4	Transférabilité	63
5.2.5	Questions additionnelles	64
5.2.5.1	Charge des enseignant-e-s	64
5.2.5.2	Aspect volontaire de la formation de base	64
5.2.5.3	Continuation du centre de compétence: perspectives d'avenir	64
6	Recommandations pour l'évolution du projet	66
7	Bibliographie	69
8	Annexes	70

OBJECTIF DE FEP

Le projet „Formation dans l'exécution des peines“ (Fep) a pour objectif d'établir une offre de formation de base dans six établissements pénitentiaires pilotes, de la mettre en pratique, de collecter des expériences sur trois ans et de les évaluer systématiquement en vue d'étendre cette formation de base à l'échelle suisse. Durant la première année du projet, les tâches les plus importantes furent les suivantes:

- La mise sur pied de l'organisation du projet et du centre de compétence
- La mise à disposition des infrastructures (salles de classe et équipement) dans les établissements
- Le recrutement et la formation du personnel enseignant
- L'insertion organisationnelle des enseignant-e-s et des activités d'enseignement dans les établissements
- La création de groupes de participant-e-s à partir de l'enquête à propos des antécédents scolaires.
- Le début des cours

Fep est en outre accompagné d'une évaluation externe à caractère formatif. Un rapport est rédigé annuellement afin d'offrir aux responsables du projet un point de vue externe basé sur des données factuelles.

PHASE DE DEMARRAGE ET INTEGRATION DE FEP DANS LES ETABLISSEMENTS

Les cours Fep ont pu débuter dans les six lieux selon le calendrier prévu. Le recrutement du personnel enseignant et la mise à disposition des infrastructures a eu lieu dans la phase préliminaire de Fep. Les enseignant-e-s ont pu commencer leurs activités dès août 2007 et ont donné les premiers cours dès septembre 2007. Durant la phase de démarrage, les tâches qui ont demandé le plus de temps furent les entretiens avec les détenu-e-s dans le cadre de l'enquête à propos des antécédents scolaires pour déterminer les niveaux de formation et le choix des participant-e-s, d'entente avec les établissements. Les salles de classe étaient partout prêtes en temps voulu, mais les infrastructures n'étaient pas de même qualité dans tous les lieux. Ceci a exigé de certain-e-s enseignant-e-s des talents d'organisation pour rendre la disposition des salles plus adaptée à l'enseignement.

Le personnel enseignant a pu s'intégrer rapidement dans l'environnement des établissements. Le niveau d'intégration varie toutefois d'un établissement à l'autre. Dans certains établissements, le personnel enseignant est impliqué dans le plan individuel d'exécution des sanctions, dans d'autres, il participe à des rapports internes ou à un échange d'informations, qui a lieu principalement de manière informelle. Partout, les enseignant-e-s se sont très activement appliqués pour s'intégrer et pour communiquer. Ainsi, Fep a été bien accepté dans tous les établissements.

On peut observer des attentes diverses, souvent trop élevées, et parfois aussi des réserves à l'encontre de Fep parmi les collaborateurs/-trices des établissements. Dans ce domaine, on constate des différences nettes entre d'une part, les personnes des domaines de la direction, la formation et le social, et d'autre part, les collaborateurs/-trices des domaines travail, surveillance/accompagnement et sécurité. Le premier groupe a une attitude en général très favorable à la formation et au projet Fep. On trouve parmi ces personnes, et en partie aussi chez des collaborateurs/-trices des autres domaines, un consensus autour de l'idée que la formation fait de nos jours partie de l'exécution des peines et contribue à la réalisation de ses objectifs. Le deuxième groupe en particulier a exprimé des craintes concernant la sécurité (surcroît de travail pour le service de sécurité en raison des transferts), le travail (absence des déten-u-es sur le lieu du travail) et le sens et but de la formation (motivation, utilité, favorisation des détenu-e-s au détriment du personnel).

Selon les dires des collaborateurs/-trices des établissements, au cours de cette première année, Fep s'est inséré dans le quotidien sans grand problème. Cela a contribué à amoindrir la plupart, mais pas la totalité, des réserves. Les établissements doivent faire face à un défi persistant : les adaptations organisationnelles et institutionnelles des ateliers de travail

ainsi que les efforts généraux, parfois conséquents, en organisation et en coordination que le projet exige.

CENTRE DE COMPETENCE

Durant la première année du projet, le centre de compétence a élaboré avec succès divers éléments du projet et a ainsi gagné une importance centrale. Il a assuré sa tâche principale, à savoir la coordination de la formation de base dans les différents lieux. Le centre de compétence a engagé des enseignant-e-s compétent-e-s et les a préparé-e-s à leur fonction dans le contexte de l'exécution des peines, en collaboration avec le CSFPP, et les a accompagné-e-s de manière intensive durant la première année. Aux différents endroits et dans le centre de compétence lui-même, beaucoup de temps a été investi dans la mise sur pied des infrastructures et le règlement des processus administratifs. Les différences entre les établissements dans la manière de gérer le projet ont exigé un contact étroit entre le centre de compétence et les directions et collaborateurs/-trices des établissements. Le travail pour la mise en place du serveur de la formation, qui doit bientôt être rendu accessible à tous les lieux, a demandé beaucoup de temps. Le départ de la direction du projet en avril 2008 et le recours à une solution intérim ont rendu le travail plus difficile.

La complexité du projet avec la multitude d'acteurs en présence se révèle plus grande que prévue. Aussi bien les collaborateurs/-trices du centre de compétence que le personnel enseignant sont limité-e-s dans leurs possibilités, celle de collaborer ensemble en particulier, par les taux d'activité calculés au minimum.

Les deux années suivantes de ce projet ne laissent pas prévoir une diminution de la quantité de travail et donc de la charge. La mise en service du serveur de formation, la recherche d'une nouvelle direction pour le projet, l'élaboration du curriculum, la définition de nouveaux contenus des cours et la conception d'un matériel didactique adapté, de même que l'échange entre les enseignant-e-s et entre les enseignant-e-s et le centre de compétence continueront de demander beaucoup de temps dans le futur. Pour cette raison, il faudrait penser à redéfinir les taux d'engagement.

CHOIX DES PARTICIPANT-E-S ET DUREE DE PARTICIPATION

Durant la première année du projet, 813 détenu-e-s ont été invité-e-s par le personnel enseignant à faire un entretien dans le cadre de l'enquête à propos des antécédents scolaires. Toutes les personnes des six établissements pilotes qui se trouvaient en exécution des peines ou qui ont été incarcérées plus tard ont été interrogées. Des 813 personnes interrogées, 358 ont pu commencer les cours entre-temps et 220 ont terminé la formation à l'heure actuelle.

L'offre de places de formation ne couvre pas les besoins dans tous les établissements. Dans certains établissements, on recourt à des listes d'attente. Le temps d'attente se situe entre une et dix semaines. Il est en moyenne de cinq semaines dans tous les établissements. Durant la première année de la phase pilote, les participant-e-s suivent en moyenne les cours pendant 14 semaines. La durée individuelle dans les différents établissements se situe entre 9 et 23 semaines et dépend grandement de la durée de la peine, du nombre de places disponibles et des objectifs d'apprentissage fixés.

COURS ET ENVIRONNEMENT

Dans tous les lieux, les cours ont lieu par groupes de quatre à six personnes. Certain-e-s détenu-e-s ne peuvent pas rester longtemps dans la formation (en raison d'un transfert vers un autre établissement ou de la durée limitée de leur peine), provoquant une forte fluctuation des participant-e-s. Pour cette raison, les groupes doivent souvent se réadapter à de nouvelles conditions, ce qui rend le processus plus difficile. L'hétérogénéité des objectifs d'apprentissage et du niveau de formation à l'intérieur des groupes se révèle pour beaucoup de participant-e-s être une barrière à l'apprentissage. Par contre, certain-e-s participant-e-s y voient l'avantage d'un apprentissage réciproque à travers les différences.

Dans les six établissements, les participant-e-s travaillent en fonction d'objectifs d'apprentissage fixés de manière individuelle (objectifs généraux et objectifs spécifiques). La

plus grande partie du temps d'enseignement y est réservée. Pour ceci, les détenu-e-s utilisent du matériel didactique qui s'appuie en grande partie sur l'informatique. Dans la partie de l'enseignement qui se fait en groupes, les participant-e-s peuvent discuter de thèmes d'actualité, faire des exposés à ce sujet ou acquérir des connaissances générales au sein du groupe. L'équilibre temporel entre les deux parties diffère d'un établissement à l'autre et dépend de la composition du groupe.

Très peu d'établissements pénitentiaires offrent un environnement qui favorise aussi l'apprentissage en dehors des cours. Dans les établissements où des devoirs font partie intégrante de l'enseignement, les participant-e-s consacrent volontiers du temps, pour certain-e-s même beaucoup de temps, à l'approfondissement du contenu des cours. La volonté de consacrer aussi ses loisirs à la réalisation des objectifs d'apprentissage dépend autant des objectifs visés (diplôme scolaire ou professionnel) que de l'effet motivant du personnel enseignant et des conditions-cadre dans les établissements.

SUCCES ET UTILITE

Plusieurs indicateurs permettent de décrire le succès de Fep. La description du projet Fep mentionne les indicateurs suivants :

- Les participant-e-s doivent trouver du plaisir à apprendre. L'enseignement doit donner lieu à des expériences d'apprentissage positives.
- Les participant-e-s doivent acquérir des compétences grâce à ces cours, qui les aideront à se réinsérer dans la société après leur mise en liberté.
- La probabilité de nouvelle délinquance devrait décroître grâce à cette meilleure insertion.

Les informations concernant le succès de Fep se fondent sur une enquête auprès des participant-e-s et du personnel enseignant, de même que sur les estimations de l'équipe d'évaluation.

Une enquête quantitative auprès des participant-e-s a démontré une approbation élevée pour les questions concernant la satisfaction avec les enseignant-e-s et avec l'offre, de même que l'utilité de ce qui avait été appris pour le futur. Des entretiens personnels approfondis confirment que les participant-e-s se rendent volontiers, voire très volontiers, aux cours. Même les personnes qui ont des parcours de formation difficiles ont trouvé du plaisir à poursuivre de nouveaux buts de formation ou à les poursuivre à nouveau. Une satisfaction et des attentes plus limitées par rapport à l'utilité de cette formation ont été exprimées par les personnes qui ne participent pas à Fep volontairement. Pourtant, même dans cette catégorie, se trouvent des personnes qui, malgré des réticences initiales, sont très satisfaites avec l'offre.

Les participant-e-s ne voient pourtant Fep que comme une petite pièce du puzzle d'une réinsertion réussie. Pour beaucoup, il est plus important de dépasser leur problème de dépendance, construire un nouveau cercle d'ami-e-s et d'éviter les „temps morts“.

Dans le cadre de la première année du projet, il n'a pas été possible de se lancer dans une évaluation du succès de Fep sur une longue durée. Une analyse directe du but principal de Fep, à savoir la „réduction des risques de rechute au travers d'efforts de formation“ n'est pas possible dans le court laps de temps de la phase pilote.

La formation est une condition importante, mais non la seule, pour une réintégration réussie. Fep y a contribué de manière importante durant la première année du projet. Fep doit cependant toujours être considéré comme une partie d'un concept global pour encourager les personnes dans l'exécution des peines et des mesures. Fep ne doit pas, en comparaison avec d'autres instruments d'exécution des peines, être chargé dès le départ avec des attentes trop élevées ou irréalisables.

ZIEL VON BIST

Das Projekt „Bildung im Strafvollzug“ (BiSt) hat zum Ziel, in sechs Pilotanstalten ein Basisbildungsangebot aufzubauen, in die Praxis umzusetzen und während dreier Jahre Erfahrungen im Hinblick auf eine schweizweite Ausweitung der Basisbildung zu sammeln und systematisch auszuwerten. Die wichtigsten Aufgaben im Rahmen des ersten Projektjahres waren:

- der Aufbau der Projektorganisation und der Fachstelle
- die Bereitstellung der Infrastruktur (Schulungsräume und Ausstattung) in den Anstalten
- die Rekrutierung und Einarbeitung von Lehrpersonen
- die organisatorische Einbettung der Lehrpersonen und des Unterrichtsbetriebes in den Anstalten
- die Bildung von Lerngruppen auf der Grundlage der Erhebung des Bildungshintergrundes
- die Aufnahme der Unterrichtstätigkeit

BiSt wird dabei durch eine externe formative Evaluation begleitet, welche im Jahresrhythmus zuhanden der projektverantwortlichen Kreise eine datengestützte Aussensicht erarbeitet.

STARTPHASE UND INTEGRATION VON BIST IN DIE ANSTALTEN

BiSt konnte an allen Standorten fristgerecht mit dem Unterricht beginnen. In die Vorphase von BiSt fiel die Rekrutierung der Lehrpersonen und die Bereitstellung der Infrastruktur. Die Lehrpersonen konnten ihre Tätigkeit ab August 2007 aufnehmen und unterrichteten ab September 2007 die ersten Teilnehmenden. Eine zeitaufwändige Aufgabe bestand in der Startphase darin, die Interviews zur Erhebung des Bildungshintergrundes und Bildungsabklärung mit den Insassinnen und Insassen zu führen und in Absprache mit den Anstalten die ersten Teilnehmenden auszuwählen. Die Schulräumlichkeiten standen zum vorgesehen Zeitpunkt überall bereit, die Infrastruktur war jedoch nicht an allen Standorten von gleich hoher Qualität. Dies erforderte bei einigen Lehrpersonen Organisationsgeschick, um die Einrichtung der Räume unterrichtstauglich zu gestalten.

Die Lehrpersonen konnten sich schnell in das Anstaltsumfeld integrieren. Die Integration ist jedoch nicht an allen Standorten gleich weitreichend. In einzelnen Anstalten sind die Lehrpersonen in die individuelle Vollzugsplanung eingebunden, andernorts nehmen sie an internen Rapporten teil oder der Informationsaustausch erfolgt in erster Linie auf informellem Weg. Die Lehrpersonen haben sich überall äusserst aktiv um Integration und Kommunikation bemüht und dadurch eine hohe Akzeptanz von BiSt in allen Anstalten erwirkt.

Unterschiedliche, oft zu hochgesteckte Erwartungen und zum Teil Vorbehalte gegenüber BiSt sind unter Mitarbeitenden der Anstalten zu beobachten. Dabei sind deutliche Unterschiede zwischen Personen aus den Bereichen Leitung, Bildung und Soziales und den Mitarbeitenden aus den Bereichen Arbeit, Betreuung/Aufsicht und Sicherheit festzustellen. Die erste Gruppe steht Bildung und dem Projekt BiSt zumeist sehr positiv gegenüber. Es besteht insbesondere unter ihnen, teilweise auch unter Mitarbeitenden anderer Bereiche, ein Konsens, dass Bildung heute zum Strafvollzug gehört und zur Erreichung der Vollzugsziele beiträgt. Vor allem vonseiten der zweiten Gruppe wurden Befürchtungen bezüglich Sicherheit (Mehraufwand für den Sicherheitsdienst durch Transfers), Arbeit (Fehlen der Insassinnen und Insassen an der Arbeitsstelle) und über Sinn und Zweck der Bildung (Motivation, Nutzen, Bevorzugung der Insassinnen und Insassen im Gegensatz zum Personal) geäussert.

BiSt hat sich nach Ansicht der Anstaltsmitarbeitenden im Verlauf des ersten Jahres ohne grössere Probleme in den Alltag eingefügt. Das hat dazu beigetragen, viele, wenn auch nicht alle, der geäusserten Vorbehalte zu entkräften. Als anhaltende Herausforderungen für die Anstalten sind betriebliche und organisatorische Anpassungen der Arbeitsbetriebe sowie der teilweise grosse allgemeine Organisations- und Koordinationsaufwand zu sehen.

FACHSTELLE

Die Fachstelle hat im ersten Projektjahr verschiedene Elemente des Projektes erfolgreich aufgebaut und sich so als Zentrale etabliert. Sie hat ihre Hauptaufgabe, die Koordination der Basisbildung an den Standorten, wahrgenommen. Die Fachstelle hat kompetente Lehrper-

sonen angestellt und diese in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Ausbildungszentrum für das Strafvollzugspersonal (SAZ) auf ihre Aufgabe im Kontext des Strafvollzugs vorbereitet und während dem ersten Jahr intensiv betreut. Viel Zeit wurde in den Aufbau der Infrastruktur und die Regelung der administrativen Prozesse an den einzelnen Standorten und in der Fachstelle selbst investiert. Die unterschiedlichen Abläufe in den Anstalten machten einen engen Kontakt der Fachstelle mit den Anstaltsleitungen und -mitarbeitenden nötig. Die Abklärungen für den Bildungsserver, welcher demnächst allen Standorten zugänglich gemacht werden soll, nahmen viel Zeit in Anspruch. Die Trennung von der Projektleitung im April 2008 und der Übergang zu einer Interimslösung erschwerten die Arbeit zusätzlich.

Es zeigte sich, dass die Komplexität des Projektes mit der Vielfalt an Akteursgruppen grösser ist als erwartet. Sowohl die Mitarbeitenden der Fachstelle als auch die Lehrpersonen sind durch die knapp bemessenen Anstellungspensen in ihren Möglichkeiten, insbesondere jener einer noch effektiveren Zusammenarbeit, eingeschränkt.

Eine essentielle Verringerung des Arbeitsaufwandes und damit der Belastung ist auch für die kommenden beiden Projektjahre nicht absehbar. Die Inbetriebnahme des Bildungsservers, die Suche nach einer neuen Projektleitung, die Ausarbeitung des Curriculums, die Definition neuer Lerninhalte und die Gestaltung der entsprechenden Lehrmittel sowie der Austausch unter den Lehrpersonen und zwischen den Lehrpersonen und der Fachstelle werden auch künftig viel Zeit in Anspruch nehmen. Aus diesen Gründen sollte über eine Neudefinition der Pensen nachgedacht werden.

TEILNEHMENDENAUSWAHL UND TEILNAHMEDAUER

Im ersten Projektjahr wurden durch die Lehrpersonen 813 Insassinnen und Insassen zu einem Interview im Rahmen der Erhebung des Bildungshintergrundes eingeladen. Befragt wurden grundsätzlich alle Personen der sechs Pilotanstalten, welche sich im September 2007 im Vollzug befanden oder zu einem späteren Zeitpunkt eingewiesen wurden. Von den 813 befragten Personen konnten in der Zwischenzeit 358 mit dem Unterricht beginnen und 220 haben diesen bereits abgeschlossen.

Das Angebot an Bildungsplätzen deckt nicht in allen Anstalten den Bedarf. In einzelnen Anstalten werden Wartelisten geführt, wobei sich die Wartezeiten zwischen einer und zehn Wochen bewegen. Im Mittel aller Anstalten liegt sie bei fünf Wochen.

Die Teilnehmenden besuchen den Unterricht im ersten Jahr der Pilotphase durchschnittlich während 14 Wochen, wobei die individuelle Dauer in den einzelnen Anstalten zwischen 9 und 23 Wochen liegt und wesentlich von der Strafdauer, der verfügbaren Kapazität und dem Zeitbedarf der vereinbarten Lernziele abhängt.

UNTERRICHT UND UMFELD

Der Unterricht findet an allen Standorten in Gruppen von vier bis sechs Personen statt. Da die Fluktuation der Bildungsteilnehmenden hoch ist, müssen sich die Gruppen häufig auf neue Bedingungen einstellen, was erschwerend wirkt. Die Heterogenität der Lernziele und des Bildungsstandes innerhalb der einzelnen Gruppen erweist sich für viele Teilnehmende als lernhemmend, andere sehen jedoch den Vorteil, dass die Unterschiede auch ein gegenseitiges Lernen ermöglichen.

In allen sechs Anstalten arbeiten die Teilnehmenden an individuell definierten Lernzielen (Grob- und Feinziele). Der Hauptteil der Unterrichtszeit ist dafür reserviert. Dabei nutzen die Insassinnen und Insassen Lehrmittel, welche zu einem grossen Teil computergestützt sind. Im Gruppenteil des Unterrichtes besteht die Möglichkeit über aktuelle Themen des Zeitgeschehens zu diskutieren, dazu Vorträge zu halten oder allgemeinbildende Inhalte in der Gruppe zu erlernen. Die zeitliche Gewichtung der beiden Teile ist in den Anstalten unterschiedlich und hängt von der Zusammensetzung der Lerngruppe ab.

In den wenigsten Anstalten ist ein Umfeld vorhanden, welches das Lernen auch ausserhalb des Unterrichtes erleichtert. In jenen Anstalten, in denen Hausaufgaben integrierter Bestandteil des Unterrichtes sind, wenden Teilnehmende sehr gerne und zum Teil viel Zeit für die Vertiefung der Lerninhalte auf. Der Wille, sich auch in der Freizeit mit den Bildungszielen

zu befassen, hängt sowohl mit den angestrebten Zielen (Schul- und Berufsabschlüsse) als auch mit der motivierenden Wirkung der Lehrperson und den Rahmenbedingungen in den Anstalten zusammen.

ERFOLG UND NUTZEN

Der Erfolg von BiSt lässt sich anhand mehrerer Indikatoren beschreiben. Im Projektbescrieb BiSt sind folgende aufgelistet:

- Die Teilnehmenden sollen die Freude am Lernen finden. Der Unterricht soll positive Lernerlebnisse vermitteln.
- Die Teilnehmenden sollen durch den Unterricht Handlungskompetenzen erlangen, welche ihnen nach der Entlassung helfen, sich gesellschaftlich einzugliedern.
- Durch die bessere Eingliederung soll die Wahrscheinlichkeit erneuter Delinquenz verringert werden.

Die Informationen zum Erfolg von BiSt basieren auf Befragungen von Teilnehmenden und Lehrpersonen sowie Einschätzungen des Evaluationsteams.

Eine quantitative Befragung von Teilnehmenden ergab eine durchwegs hohe Zustimmung bei den Fragen nach der Zufriedenheit mit den Lehrpersonen und mit den Angeboten sowie der Nützlichkeit des Gelernten für die Zukunft. In vertiefenden Einzelinterviews bestätigte sich die Einschätzung, dass die Teilnehmenden den Unterricht gerne bis sehr gerne besuchen. Auch Personen mit belasteten Bildungsbiografien fanden Freude daran, neue – oder überhaupt wieder – Bildungsziele zu verfolgen. Eine geringere Zufriedenheit und Nutzenerwartung formulierten jene Personen, welche BiSt nicht freiwillig besuchen. Es fanden sich jedoch auch in dieser Gruppe Personen, die nach anfänglichen Vorbehalten mit dem Angebot sehr zufrieden sind.

Die Teilnehmenden sehen BiSt jedoch nur als kleines Puzzleteil für eine erfolgreiche Eingliederung in die Gesellschaft. Für viele sind die Bewältigung ihres Suchtproblems, der Aufbau eines neuen Kolleginnen- und Kollegenkreises und die Vermeidung von "Leerzeiten" wichtiger.

Im Rahmen des ersten Projektjahrs konnte noch keine Evaluation des langfristigen Erfolges von BiSt vorgenommen werden. Eine direkte Analyse des in BiSt eingeschriebenen übergeordneten Ziels „Reduktion der Rückfallgefahr durch Bildungsbemühungen“ ist im kurzen Zeitraum der Pilotphase nicht möglich.

Bildung ist eine wichtige, aber nicht die einzige Voraussetzung für eine erfolgreiche Reintegration. BiSt hat dazu im ersten Projektjahr einen entscheidenden Beitrag geleistet. BiSt muss jedoch immer als Teil eines Gesamtkonzepts zur Förderung von Menschen im Straf- und Massnahmenvollzug betrachtet werden und soll, im Vergleich zu andern Vollzugsinstrumenten, nicht zum Vornherein mit zu hohen oder unerfüllbaren Erwartungen belastet werden.

Introduction

Ce premier rapport intermédiaire, restitue l'appréciation du projet « Formation dans l'exécution des peines », par une évaluation externe. Ce compte-rendu s'appuie sur des données quantitatives et qualitatives, recueillies dans la période du 01.05.2007 au 31.08.2008, puis analysées par l'équipe d'évaluation.

La partie *introduction* de ce rapport s'ouvre sur la description du contexte du projet Fep, de la nature de la mission et de la logique qui sous-tend l'évaluation externe. La seconde partie, intitulée *Aperçu de la première année du projet*, présentera les données sur lesquelles se fonde l'évaluation externe et donnera un aperçu de la première année du projet. Dans une troisième partie, sous le titre *Estimations et recommandations pour l'évolution du projet*, les questions centrales relatives à l'évaluation externe seront abordées puis portées à appréciation.

1 Le projet Fep et l'évaluation externe

1.1 Objectifs de Fep

Le projet „Formation dans l'exécution des peines“ (Fep) a pour objectif d'établir dans six établissements pénitentiaires pilotes – la prison Affoltern a. Albis, l'établissement cantonal Bitzi, les établissements Hindelbank, l'établissement pénitentiaire Realta, l'établissement pénitentiaire Schöngrün et les établissements pénitentiaires Thorberg – une offre de formation de base, de la mettre en pratique, de collecter sur une période de trois ans des expériences et de les évaluer systématiquement, en vue d'étendre cette formation à toute la Suisse (SAH Zentralschweiz 2007). Les instruments essentiels d'intervention sont:

- La mise sur pied de l'organisation du projet (centre de compétence, comité directeur, groupes de travail)
- La mise à disposition des infrastructures (salles de classe et équipement) dans les établissements
- Le recrutement et la formation du personnel enseignant
- L'insertion organisationnelle du personnel enseignant et des activités d'enseignements dans les établissements
- La composition des groupes sur la base de l'enquête à propos des antécédents scolaires.
- Le début des cours et
- L'évaluation interne systématique des expériences du projet Fep.

1.2 Caractéristiques de l'évaluation externe

1.2.1 Mission

L'évaluation externe à caractère formatif mandatée est partie intégrante du projet Fep (Hostettler 2006; 2007; SAH Zentralschweiz 2007). Celle-ci accompagne le projet Fep pendant toute sa durée et applique, pour toutes les composantes du projet et leurs instruments respectifs d'intervention, les méthodes d'évaluation adéquates, en vue de livrer à l'équipe en charge du projet un point de vue externe, basé sur des données concrètes¹. Plus particulièrement, l'évaluation externe doit :

¹Une analyse directe de l'objectif primordial inscrit dans Fep, à savoir la "réduction du risque de récidive par des efforts d'éducation", ne fait pas partie de la mission de l'évaluation externe. Voir à ce sujet les réflexions contenues dans la description du projet Fep (SAH Zentralschweiz 2007:28).

- accompagner de manière formative le développement du projet et contribuer à l'optimiser (offres de formation sur les différents sites du projet, centre de compétence, curriculum)
- examiner de manière formative, par le biais d'analyses du contexte, l'adaptation du projet dans les environnements d'exécution respectifs ; mettre en valeur et adapter ces expériences, en vue de l'expansion du projet à d'autres contextes semblables.
- rendre compte, dans le sens d'une méta-évaluation (incluant une analyse des coûts et des avantages) sommative, du projet global vis-à-vis des institutions porteuses du projet.

1.2.2 Problématique

La mise en pratique de tous les instruments d'intervention et la réalisation des objectifs fixés déterminent le succès du projet Fep. En découlent les questions majeures suivantes :

- Le projet Fep parvient-il à implanter son offre de formation et à intéresser les détenu-e-s, c'est-à-dire la clientèle spécifique du projet ?
- Cette offre correspond-elle aux standards visés, et est-elle de qualité égale sur l'ensemble des sites pilotes ?
- L'accroissement des compétences d'action escompté chez les clients spécifiques du projet, en vue de leur réinsertion, a-t-il été atteint ?
- Les ressources mises en oeuvre ont-elles été utilisées de manière effective et efficace ?
- L'offre de formation aura-t-elle été suffisamment développée et testée à la fin du projet, pour permettre de la transférer sur l'ensemble du système pénitentiaire suisse ?

1.2.3 Systématique

Les composantes du projet peuvent être attribuées aux niveaux du système suivants (Tableau 1). Les perspectives de l'évaluation font à leur tour référence à celles-ci (Tableau 2).

Tableau 1: Niveaux du système de Fep et leurs caractéristiques

Niveaux du système	Caractéristiques
(1) Détenu(e)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parties prenantes et population cible des objectifs majeurs, à savoir la formation, la réinsertion et la réduction du risque de récidive ▪ Hétérogénéité élevée et multidimensionnelle (sexe, âge, origine, parcours éducatif, situation sociale et disposition psychique)
(2) Offre de formation – Personnel enseignant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Curriculum ▪ Mise en pratique de l'offre de formation par le personnel enseignant
(3) Centre de compétence – Personnel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion des connaissances, développement ▪ Pilotage, mise en réseau, coordination ▪ Gestion du personnel ▪ Suivi du personnel enseignant
(4) Etablissement – Site Fep	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contexte du processus de formation escompté ▪ Mise à disposition d'infrastructures (salles de classe, équipement) ▪ Organisation hiérarchique complexe, très structurée ▪ Intérêts divergents et attentes contradictoires liées au processus de la formation ▪ Primauté sécurité
(5) Projet intégral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contexte du déroulement du projet sur fond d'exécution des peines en Suisse

Tableau 2: Perspectives de l'évaluation externe de Fep

Composantes	Focus	Niveaux du système	Type d'évaluation	Démarche
Evaluation offre de formation	Offre de formation	1 + 2 + 3 + 4	Evaluation du processus Evaluation de l'output (méta-évaluation)	formative
Evaluation du centre de compétence	Centre de compétence	3	Evaluation du processus Meta-évaluation	formative
Evaluation contexte	Contexte	5 + 4	Evaluation du contexte	formative
Evaluation du curriculum	Curriculum	3 + 2 + 1	Evaluation de processus Analyse du curriculum	formative
Analyse coûts-avantages	Projet global	1 + 2 + 3 + 4 + 5	Méta-évaluation Analyse coûts - avantages	sommative

1.2.4 Méthodologie

Pour pouvoir répondre aux questions formulées à l'intérieur de l'interaction complexe entre projet, cadre institutionnel et parties prenantes, des méthodes tant qualitatives que quantitatives seront combinées, selon le niveau et la perspective d'analyse (Tableau 3). Il s'agit notamment d'interviews d'expert-e-s, d'interviews individuelles et collectives basées sur une grille d'entretien, des analyses systématiques de documents, d'observation et de questionnaires standardisés à analyser quantitativement. En ce qui concerne l'appréciation du curriculum, de l'offre de formation et des résultats scolaires individuels, nous avons utilisé une procédure déjà éprouvée en Suisse dans l'évaluation externe d'établissements scolaires, spécialement réadaptée à la situation de l'exécution des peines.

Tableau 3: Tableau synoptique des méthodes utilisées

Evaluation de l'offre de formation	
Focus	Offre de formation dans les établissements / progrès scolaires des participant-e-s
Méthodes	Méthodes quantitatives et qualitatives, analyse de documents
Objectifs	Consignation systématique des forces, des faiblesses et des possibilités de modifications sur les six sites pilotes Vérification des objectifs d'enseignements conjointement établis pendant le processus de formation. Appréciation générale du renforcement des compétences individuelles des participant-e-s et du changement dans leurs attitudes et leurs comportements, à moyen terme.
Evaluation du centre de compétence	
Focus	Déroulement du processus au niveau du centre de compétence (du point de vue stratégique et opérationnel)
Méthodes	Méthodes qualitatives, analyse de documents
Objectifs	Détermination de l'accomplissement des tâches par le centre de compétence dans le domaine de la gestion stratégique et des affaires opératives Appréciation de l'assurance qualité interne

Evaluation du contexte	
Focus	Contexte institutionnel au niveau des sites pilotes (établissements pénitentiaires) et du projet dans son ensemble
Méthodes	Méthodes qualitatives, analyse de documents
Objectifs	Consignation des transformations institutionnelles qui se produisent ou sont visées dans le cadre du projet (problèmes, entraves) Consignation des changements de valeurs, d'attitudes, d'attentes ainsi que des pratiques quotidiennes et des expériences des acteurs impliqués
Evaluation du curriculum	
Focus	Développement du curriculum de la formation de base
Méthodes	Analyse de documents
Objectifs	Déterminer dans quelle mesure le curriculum stimule et permet de façon équilibrée le renforcement des compétences visées par le projet (professionnelles et extra-professionnelles). Les consignes formulées dans le projet au sujet du curriculum conditionnent que l'offre soit adaptée aux besoins des participant-e-s, s'attaque à leurs déficits cognitifs et sociaux et prenne en compte leur parcours éducatif.
Vue d'ensemble de Fep	
Focus	Projet global sur la durée globale de Fep
Méthodes	Analyse coûts-avantages, analyse de documents
Objectifs	Evaluation de la rentabilité et de l'efficacité par rapport à la réalisation des objectifs et la mise en oeuvre des ressources Analyse de l'impact sur la population cible selon les effets souhaités ou non

1.3 Restriction des objectifs du rapport intermédiaire après un an de projet

Le premier rapport intermédiaire repose exclusivement sur les perspectives d'évaluation suivantes (Tableau 4).

Tableau 4: Perspectives d'évaluation du premier rapport intermédiaire

Composantes	Focus	Eléments
Evaluation de l'offre de formation	Offre de formation	Enquête à propos des antécédents scolaires Contrôle des objectifs éducatifs Interviews individuelles avec les participant-e-s à la formation Evaluation externe de l'offre de formation
Evaluation du centre de compétence	Centre de compétence	
Evaluation de contexte	Contexte	

Le compte-rendu des premiers résultats provenant de la perspective d'évaluation « curriculum » a été reporté sur la deuxième année du projet en accord avec la direction de Fep et la perspective « aperçu général du Fep » correspond au rapport final après trois ans.

Aperçu de la première année du projet

Cette partie présente les données sur lesquelles se fonde l'évaluation externe et livre un aperçu de la première année du projet.

2 Evaluation externe de l'offre de formation sur les sites pilotes

2.1 Introduction

2.1.1 Questions centrales de l'évaluation externe de l'offre de formation

Dans le cadre de la mission d'évaluation de Fep, il s'agit de juger de manière externe l'offre de formation et le progrès scolaire et ainsi répondre à la question suivante: le programme formation de base peut-il être mis sur pied avec succès dans les circonstances données? Les objectifs du Fep dans les domaines de la formation de base et du progrès scolaire ont été rassemblés dans le tableau 5.

Table 5: Objectifs du Fep pour l'offre de la formation de base

Objectifs du Fep	Aspects partiels	Caractéristiques
Enquête à propos des antécédents scolaires.	Antécédents scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Parcours éducatif/expériences scolaires • Parcours professionnel • Compétence linguistique
	Comportement d'apprentissage/motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Procuration active/passive d'informations • Propension à participer et engagement
	Sélection	<ul style="list-style-type: none"> • Choix des participant-e-s sur la base des besoins en formation et d'autres critères
Contrôle des objectifs pédagogiques	Réalisation des objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôle du degré de réalisation des objectifs • Efforts en vue de la réalisation des objectifs • Changement du comportement d'apprentissage
	Environnement de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> • Changement du comportement au sein de l'établissement • Accroissement de compétence
	Avantages à long terme	<ul style="list-style-type: none"> • Applicabilité des objectifs pédagogiques après la fin de la peine (estimations)
Organisation de l'apprentissage	Formation de groupes	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe de 6 personnes • Répartition en fonction des compétences professionnelles/linguistiques et/ou des critères relatifs à la détention
	Formulation des objectifs éducatifs	<ul style="list-style-type: none"> • Définition des objectifs généraux/spécifiques conjointement avec les participant-e-s • Mise en relation avec la planification individuelle de l'exécution des peines
	Organisation des cours	<ul style="list-style-type: none"> • Phase de groupe/individuelle (1:2) • Enseignement de groupe/individuel en fonction des exigences
	Gestion de la qualité	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant-e est responsable de l'évaluation et de l'assurance qualité

Objectifs de Fep	Aspects partiels	Caractéristiques
Objectifs d'apprentissage	Diversité des méthodes/médias	<ul style="list-style-type: none"> • Diversité des méthodes • Diversité des médias
	Rythme	<ul style="list-style-type: none"> • Séquençage de l'enseignement
	Groupe comme champ d'apprentissage social	<ul style="list-style-type: none"> • Processus relationnels • Apprendre du/en groupe • Compétences sociales
	Processus d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Transfert • Pertinence
Contenus de la formation	Compétences de base	<ul style="list-style-type: none"> • Allemand (ou langue maternelle) • Mathématiques • Informatique • Utilisation de ressources
	Connaissances générales	<ul style="list-style-type: none"> • Thèmes d'importance générale
	Pratiques quotidiennes	<ul style="list-style-type: none"> • Thèmes du quotidien • Exigences du quotidien • Questions vitales
	Actualités	<ul style="list-style-type: none"> • Thèmes/problèmes actuels

Source: SAH Zentralschweiz (2007)

Dans ce qui suit, trois dimensions de l'évaluation seront exposées :

- L'analyse de l'enquête à propos des antécédents scolaires pour la période allant de septembre 2007 à août 2008 (813 interviews standardisées).²
- l'analyse du contrôle d'apprentissage individuel et des entretiens qualitatifs individuels l'accompagnant, pour la période de mars à août 2008 (33 interviews individuelles avec les participant-e-s, au total 96 estimations portant sur le succès scolaire, recueillies auprès des participant-e-s, du personnel enseignant et des collaborateurs/-trices des établissements)
- l'appréciation de l'offre de formation dans les six établissements au moyen d'une évaluation scolaire externe (visite sur place de deux jours par l'équipe chargée de l'évaluation, en juin et août 2008).

² Durant la première année du projet, 813 interviews ont été réalisées dans le cadre de l'enquête de base. 358 personnes ont pu débiter Fep, et 220 personnes ont terminé leur formation. En ce qui concerne les explications ci-dessous, le terme «participant-e» a été utilisé pour les 358 personnes qui ont débuté Fep et le terme «groupe de référence» pour les 813 personnes ayant répondu à l'enquête.

2.1.2 Données

Cette description s'appuie sur l'ensemble de données suivant (Tableau 6)

Tableau 6: Tableau synoptique des données base

	Ac-teurs/Aspects	Quantitative		Qualitative			
		Questionnaire [nombre]	Cible [nombre]	Entretien individuel (grille) [nombre/durée]	Entretien de groupe (grille) [nombre/durée]	Observation (grille) [nombre/durée]	Documents
Enquête à propos des antécédents scolaires	Détenu-e-s	813					
Contrôle de l'apprentissage individuel	Personnel enseignant Participant-e-s Collaborateurs/-trices établissement	23 21 48		33 [60' chacun]			
Offre de formation	Direction de la formation de base			1 [240']			
	Responsables de la formation			6 [60' chacun]			
	Personnel enseignant	9		9 [90' chacun]		8 unités de cours [180' chacun]	X
	Participant-e-s		47		11 groupes [45' chacun]		
	Infrastructure					6	

2.1.3 Remarques sur la structure du chapitre

Les thèmes dans ce chapitre sont dans l'ordre *Enquête à propos des antécédents scolaires*, *Contrôle des objectifs éducatifs* et *Evaluation scolaire externe*.

2.2 Enquête à propos des antécédents scolaires

L'enquête à propos des antécédents scolaires a été introduite dans tous les établissements et est utilisée comme fondement pour la sélection des participant-e-s. Parfois une sélection préalable de détenu-e-s est effectuée avant l'enquête, qui sert à écarter les détenu-e-s qui pour diverses raisons (durée de peine trop courte, type de peine etc.) ne remplissent pas les critères pour bénéficier de la formation de base. Cette enquête à propos des antécédents scolaires livre aussi, à travers la récolte des informations pour tou-te-s les participant-e-s, des réponses aux questions suivantes, tout en sachant que tous les facteurs sont variables et spécifiques à chaque établissement :

- *Fluctuation*: une fluctuation élevée des participant-e-s à la formation conduit inexorablement vers une augmentation des tâches administratives. Les nouveaux/-elles arrivant-e-s doivent être pris-e-s en compte dans l'enquête à propos des antécédents scolaires. Une fluctuation élevée perturbe aussi la dynamique de groupe.
- *Sélection des participant-e-s pour le programme de formation de Fep* : Conformément à la description du projet, les détenu-e-s sont choisi-e-s en fonction de leurs besoins en formation de base. Cette définition des besoins a été conçue avec largesse et offre une grande marge de manœuvre ; cependant l'application dans les établissements dépend fortement de la disponibilité des places de formation.
- *Caractéristiques des participant-e-s*: Les différents établissements se distinguent en partie par des propriétés spécifiques, comme par exemple un pourcentage élevé de personnes de langue étrangère, des problèmes de drogues ou un niveau scolaire hétérogène.

2.2.1 Fluctuation

La fluctuation dans les groupes d'apprentissage diffère beaucoup entre les établissements et dépend essentiellement de ces quatre facteurs :

- *Nombre de places de formation disponibles proportionnellement à la taille de l'établissement*
- *Fluctuation à l'intérieur de l'établissement (durée moyenne de détention)*
- *Régime d'exécution (détention/mesures)*
- *Définition des contenus et objectifs pédagogiques*

Ces quatre facteurs s'influencent réciproquement. Les objectifs pédagogiques ne sont pas définis seulement par le besoin de formation des participant-e-s, mais de manière très marquée par la durée d'incarcération et le nombre de places de formation. Les participant-e-s à la formation ont achevé leur formation ont suivi les cours en moyenne pendant 14 semaines. La durée varie cependant entre 9 semaines (à Affoltern) et 23 semaines (Hindelbank).³

2.2.2 Sélection des participant-e-s

Durant la première année du projet, le personnel enseignant a mené des entretiens avec 813 détenu-e-s ; 358 parmi eux ont débuté le cours ou l'ont déjà terminé. Les tableaux suivants montrent le nombre de personnes interviewées par établissement, ayant entamé ou terminé la formation de base.

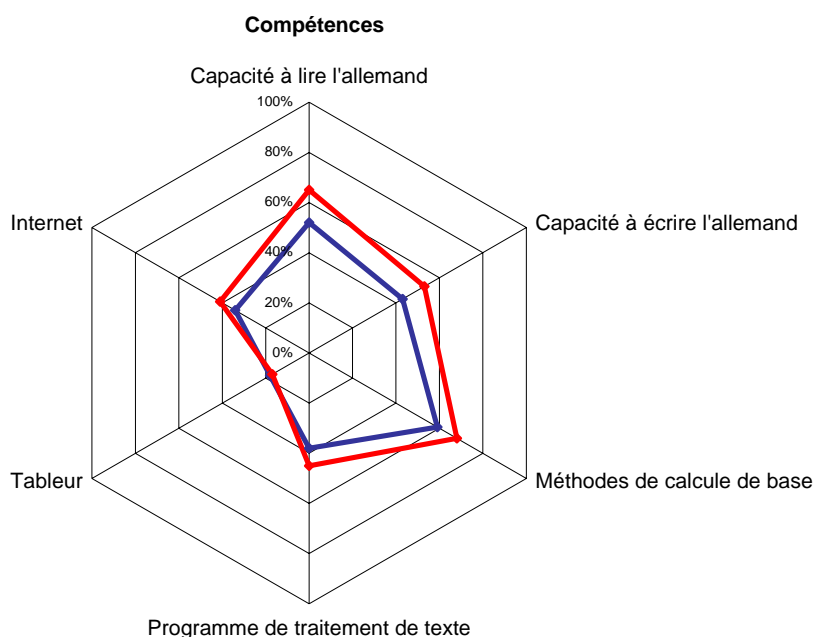
Tableau 7: Enquête à propos des antécédents scolaires: participant-e-s à la formation de base

	Affoltern	Bitzi	Hindelbank	Realta	Schöngrün	Thorberg	Total
Nombre d'entretiens lors de l'enquête à propos des antécédents scolaires	209	54	172	152	101	125	813
Nombre de personnes ayant débuté la formation de base	113	29	49	65	67	35	358
Nombre de personnes ayant terminé la formation de base	92	11	24	45	35	13	220

Aussi bien dans le groupe des participant-e-s que chez ceux qui n'ont pas encore débuté, on peut relever un déficit de formation. La majeure partie des interviewé-e-s laissent entrevoir des lacunes dans un ou plusieurs domaines (allemand, méthodes élémentaires de calcul et utilisation de l'informatique). Le graphique qui suit fait ressortir la distribution des compétences entre groupe témoin et participant-e-s, selon leur évaluation personnelle.

³ Les autres chiffres se trouvent en annexe.

Graphique 1: Nombre de personnes maîtrisant les compétences de base (selon évaluation personnelle)



La ligne bleue représente toutes les personnes interviewées, la rouge seulement celles qui participent à la formation de base.

Durant l'interview, les participant-e-s à la formation de base ont mentionné un peu plus fréquemment que le groupe témoin de tous les interviewé-e-s qu'ils/elles disposaient de compétences de base. Ce critère à lui seul ne suffit toutefois pas pour expliquer le choix des participant-e-s à la formation de base.

2.2.3 Education formelle

Les 813 détenu-e-s interviewé-e-s avaient en moyenne été scolarisé-e-s 9.7 années durant. Chez les participant-e-s à la formation de base, la moyenne est légèrement moins élevée (9.3). Le pourcentage de ceux qui ont un cursus scolaire inférieur à 8 années est de 19% chez les participant-e-s, comparé à 25% chez l'ensemble des interviewé-e-s. Les participant-e-s à Fep présentent une durée de formation formelle légèrement inférieure, mais leur groupe est plus homogène quant à la durée de formation que la totalité des détenu-e-s. Les différences entre les deux groupes en matière de scolarité effectuée ne sont cependant pas significatives.⁴

2.2.4 Formation professionnelle

Le pourcentage des détenu-e-s de tous les six établissements ayant une formation professionnelle est de 38%. Cependant ce pourcentage varie fortement d'un établissement à un autre et se situe entre 12% (Thorberg) et 54% (Schöngrün). Dans l'établissement de Thorberg, il existe cependant une présélection. Beaucoup de détenu-e-s ayant terminé leur apprentissage ne sont pas du tout invité-e-s à une interview.

⁴ Dans ce rapport, la notion de "signification" est utilisée au sens statistique. Les différences entre deux groupes ne sont significatives que si la probabilité d'une erreur sur la base d'un échantillon se trouve en dessous d'un certain niveau (par exemple, moins de 1%).

Parmi les participant-e-s à la formation de base le pourcentage des personnes avec une formation professionnelle est nettement plus faible avec 31%. La différence par rapport au groupe total d'interviewé-e-s est significative. Et pourtant, peu de participant-e-s utilisent la formation de base comme étape préparatoire pour une formation professionnelle future.

2.2.5 Motivation

Selon la description du projet, la motivation à apprendre des participant-e-s est certes une condition préalable importante, mais elle ne constitue pas un critère de sélection. Il doit être possible de motiver des personnes initialement sceptiques, mais chez qui des déficits éducatifs évidents ont été décelés lors de l'entretien.

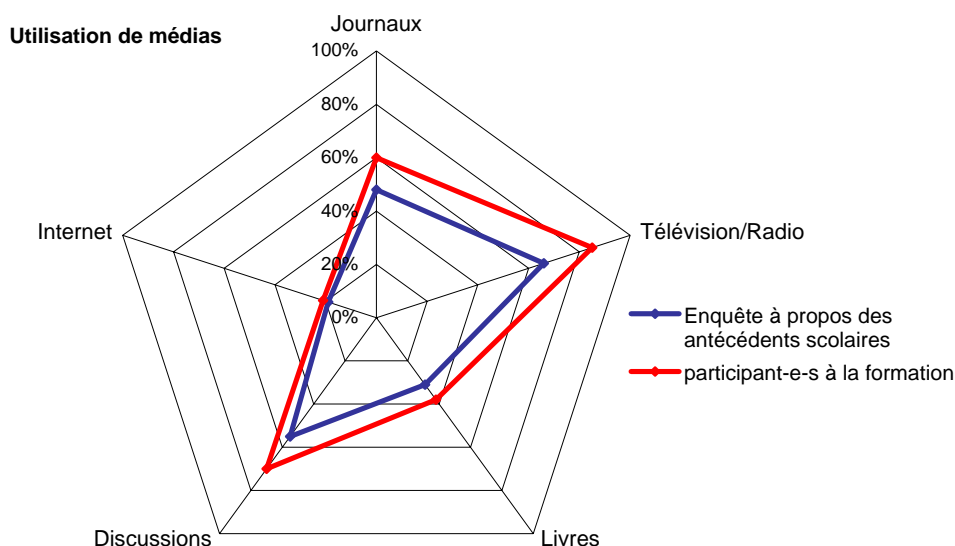
Les détenu-e-s sont très motivé-e-s à suivre les cours. 81% ont affirmé qu'ils souhaiteraient volontiers ou très volontiers participer. 45% seraient même prêt-e-s à consacrer une partie de leurs loisirs à l'approfondissement des contenus pédagogiques. Ils/Elles y investiraient en moyenne 1.5 heures par semaines.

La motivation des participant-e-s à la formation de base est encore plus élevée. 92% ont signalé, avant leur participation au projet, qu'ils/elles se verraient très volontiers ou volontiers y prendre part. 63% parmi eux/elles se disaient disposé-e-s à investir chaque semaine 2 heures de leurs loisirs dans l'apprentissage personnel.

2.2.6 Utilisation des médias pour l'accès à l'information

Les participant-e-s à la formation de base n'étaient pas seulement plus motivé-e-s, ils/elles disposaient aussi d'une plus grande expérience en ce qui concerne le maniement de différentes formes de médias pour accéder à l'information. La télévision, la radio et les journaux sont les supports d'information les plus utilisés par les deux groupes. Les détenu-e-s s'informent beaucoup plus rarement au moyen de l'internet et de livres. Cela est cependant fortement lié aux possibilités d'accès à ces deux médias. Dans la plupart des établissements pénitentiaires, l'accès à internet n'est pas possible et le choix de livres est limité.

Graphique 2: Utilisation de divers médias pour l'obtention d'informations

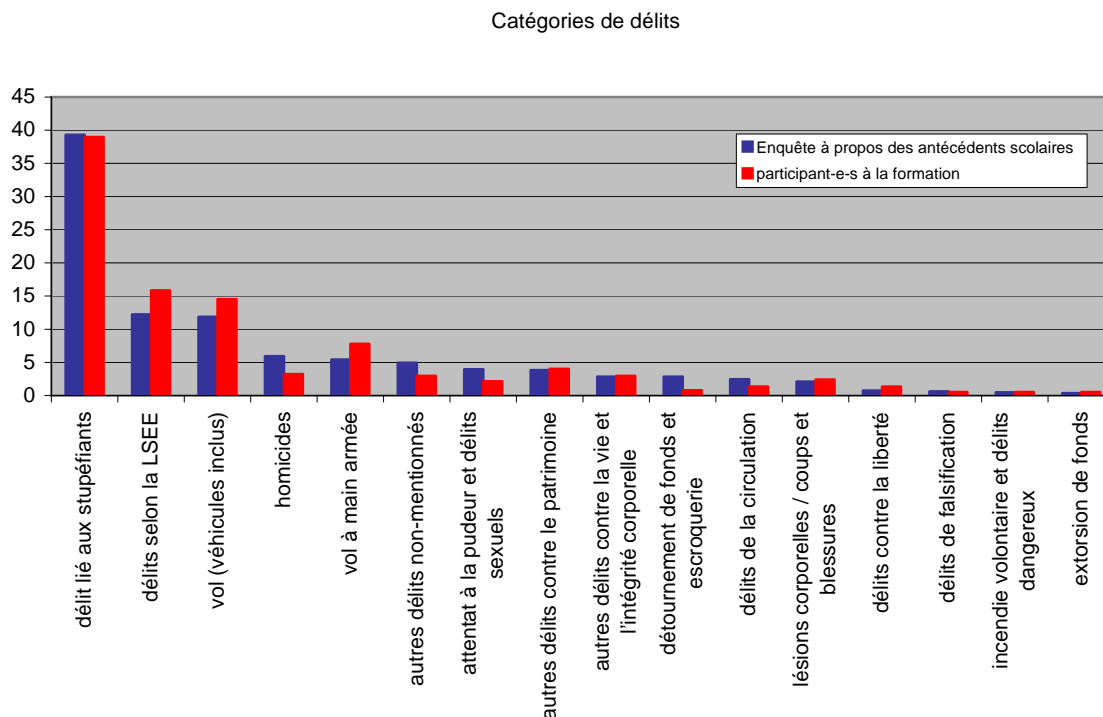


2.2.7 Catégories de délits

Les délits des détenu-e-s ne devraient pas, selon le projet, avoir d'influence sur la probabilité de participation. Les catégories de délits les plus fréquentes sont réparties de manière presque identique chez les participant-e-s que chez les détenu-e-s interrogé-e-s. Les per-

sonnes ayant commis des homicides, des délits sexuels et des délits d'abus sont sous-représentées dans Fep.

Graphique 3: Pourcentage par catégorie de délits (délits principaux)



2.2.8 Taux d'étranger/-ère-s et de détenu-e-s n'ayant pas l'allemand pour langue maternelle

La maîtrise de la langue nationale est un facteur important autant pour les fréquentations à l'intérieur de l'établissement, que pour la vie à la fin de la détention (en cas de remise en liberté en Suisse). Un objectif de la formation de base est donc de transmettre cette compétence aux détenu-e-s.

Le taux d'étranger/-ère-s dans les six établissements pénitentiaires avoisine 62%, mais varie énormément d'un site à l'autre. Avec un taux de 67%, les étranger/-ère-s sont nettement sur-représenté-e-s. Les graphiques 4 et 5 montrent leur taux, ainsi que celui des personnes dont l'allemand n'est pas la langue maternelle dans chaque établissement.

2.2.9 Motifs d'admission et de refus

L'enquête à propos des antécédents scolaires constitue le fondement pour décider de la participation d'un-e détenu-e. En ceci, les mécanismes de décision diffèrent d'un établissement à l'autre. Parmi les 813 personnes interrogées durant la période du rapport, 358 (44%) ont été intégrées à la formation de base et débuté la formation. 164 détenu-e-s (20%) ont été refusé-e-s et 291 personnes (36%) étaient quant à elles soit retenues pour une date ultérieure, soit aucune décision n'avait encore été prise.

La latitude est laissée au personnel enseignant de nommer les motifs qui plaident en faveur de la participation ou du refus. Plusieurs raisons peuvent être évoquées par interview.

2.2.9.1 Motifs d'admission à la formation de base

Pour les 358 participant-e-s à formation de base, au total 654 conditions ont été citées. Il était permis de citer plusieurs raisons. Ces motifs peuvent être classés en trois groupes (Graphique 6)

- Déficit de compétences: De loin, la raison la plus fréquemment avancée est le déficit de compétences (formation scolaire, connaissance de l'allemand). Avec un total de 279 fois, elle a été mentionnée pour 78% des participant-e-s.
- Compétence personnelle et sociale : chez 42% des participants (149 mentions) le manque de compétence personnelle et/ou sociale est une raison pour l'admission au projet.
- Préparations pour la vie après la détention : Elles englobent la préparation dans le domaine de la formation, du travail et de la vie pratique et furent évoquées 58 fois (16% des participant-e-s).
- Recommandation de l'établissement : 27 personnes (8% des participant-e-s) ont été acceptées sur recommandation de l'établissement.

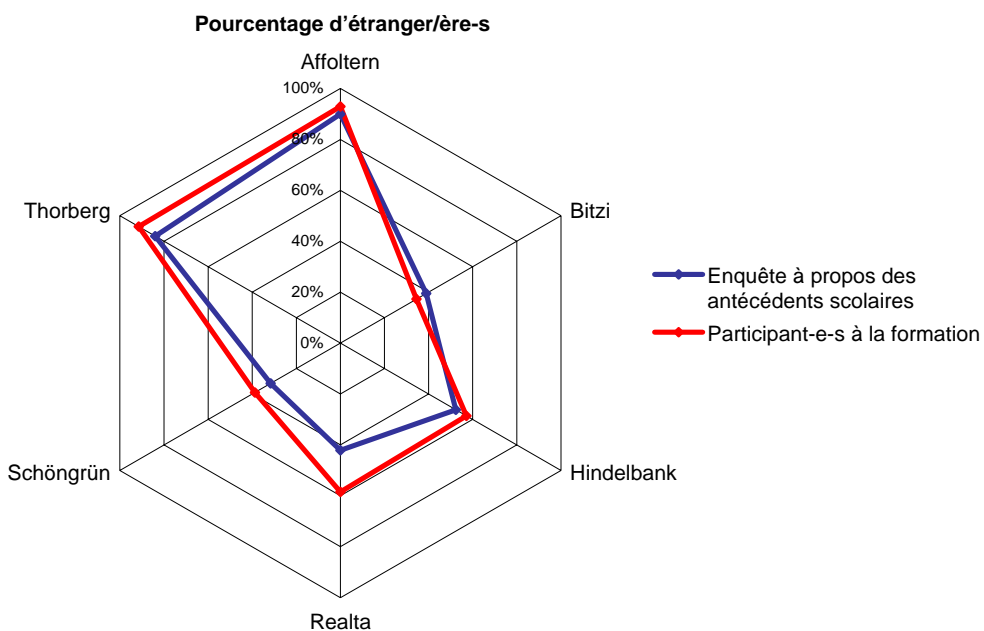
2.2.9.2 Motifs de refus

Pour les 164 personnes exclues de la formation de base, en tout 250 raisons ont été mises en avant. Dans aucun établissement, des personnes interrogées ne furent exclues à cause du risque qu'elles représentaient pour les cours ou pour d'autres personnes.

Les raisons de ces refus se divisent en 3 trois groupes comme le montre notre prochain graphique (Graphique 7) :

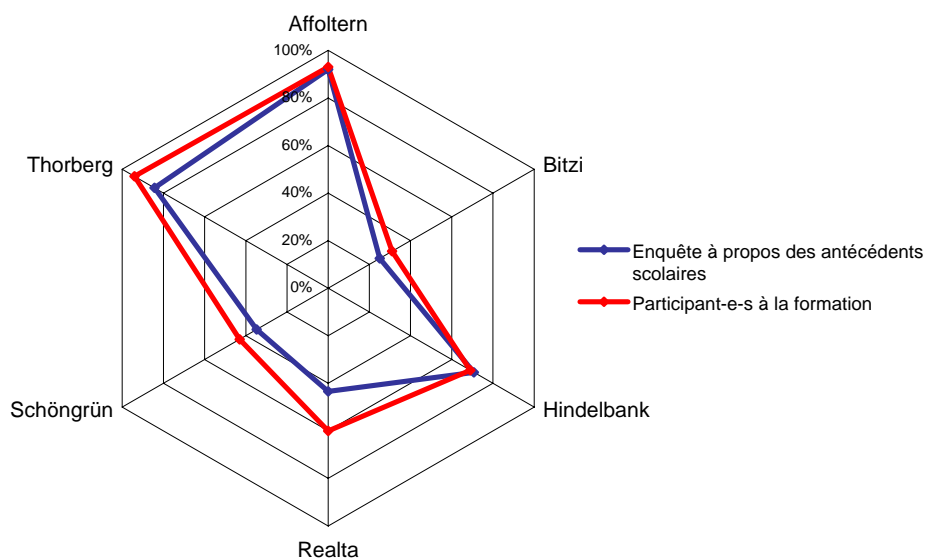
- Raisons structurelles relatives à la durée de la détention : 94 des détenu-e-s (57% des personnes recalées), dont la mise en liberté se situait dans un futur trop lointain ou dont la durée de détention était trop courte, n'ont pas été autorisées à participer à la formation de base (dans un premier temps).
- Aucun besoin de formation: chez 65 personnes (40%) aucun besoin de formation de base ne fut constaté.
- Manque de motivation: 41 personnes (25%) ont été exclues de la formation de base car leur motivation à prendre part était très faible.

Graphique 4: Pourcentage étranger/-ère-s dans les établissements

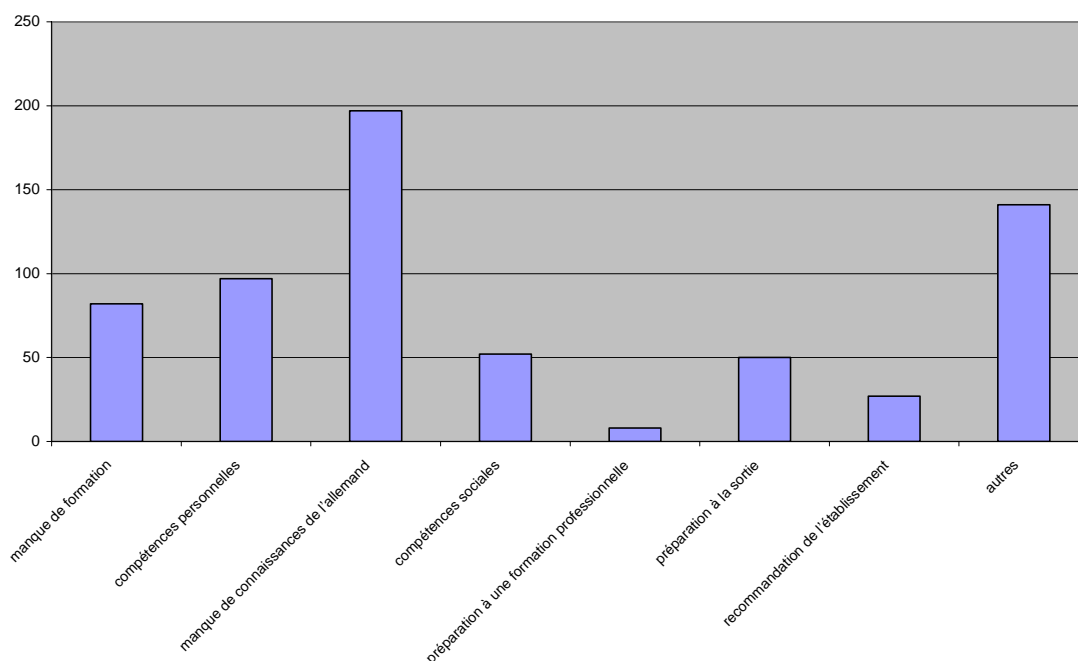


Graphique 5: Pourcentage de personnes n'ayant pas l'allemand pour langue maternelle

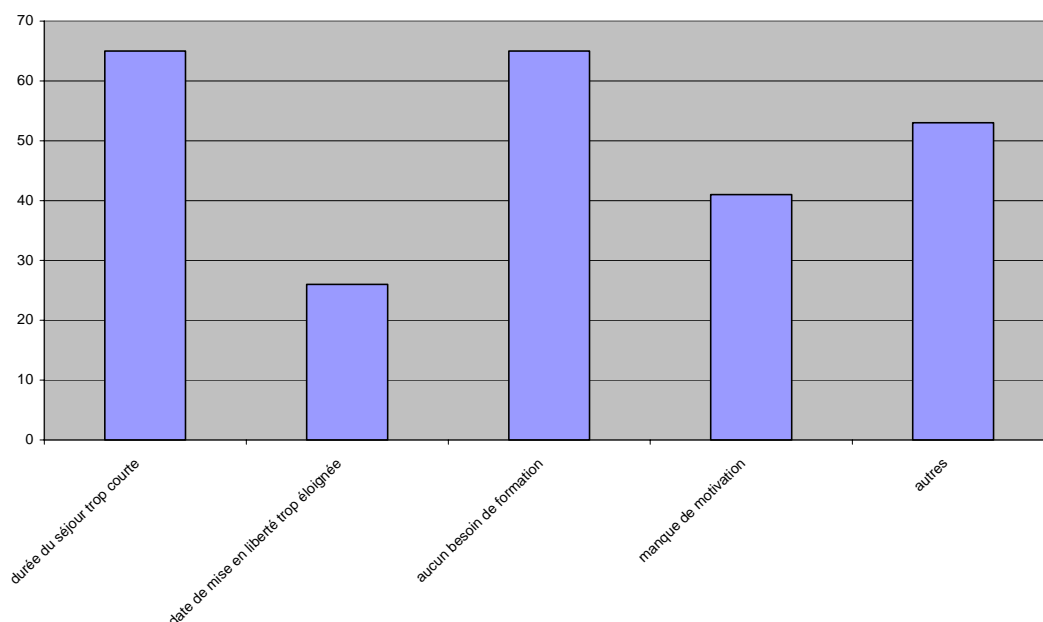
Pourcentage de personnes n'ayant pas l'allemand pour langue maternelle



Graphique 6: Motifs de l'admission dans la formation de base (nombre de fois cité)



Graphique 7: Motifs de refus pour la formation de base (nombre de fois cité)



2.2.10 Abandon prématuré de la formation de base

Au total 34 personnes ont interrompu la formation avant d'avoir atteint leur objectif pédagogique. Ceci correspond à un pourcentage de 9,5% de tou-te-s les participant-e-s à la formation de base. Les motifs de ces abandons sont plus à rechercher dans le domaine du structurel et moins dans la motivation ou la capacité d'apprentissage. Chez les personnes en dé-

tention provisoire et dont la peine n'est pas encore connue, la fréquence d'interruption de la formation est deux fois plus élevée que chez les autres participant-e-s. En conséquence, les raisons d'abandon les plus évoquées demeurent la mise en liberté et le transfert dans un autre établissement. Les motifs d'abandon suivants ont été cités :

Tableau 8: Motifs de l'abandon

Raison de l'abandon	Nombre de personnes
Sortie de prison	13
Transfert dans une autre prison	7
Maladie/accident	3
Dispense de cours	1
Fuite	1
Refus	1
Début d'apprentissage	1
Raison non indiquée	7
Total	34

2.2.11 Résumé de l'enquête à propos des antécédents scolaires

De l'enquête à propos des antécédents scolaires résultent les critères suivants, qui se repercutent sur la probabilité et la durée de la participation :

- Il existe un rapport étroit entre la durée de la peine et la durée de la participation. Dans les établissements hébergeant des détenu-e-s à peines limitées, la durée de participation à la formation de base est plus courte, ce qui conduit à une plus grande fluctuation à l'intérieur des groupes participant à la formation.
- Les participant-e-s disposent avant même leur participation aux activités éducatives de compétences plus élevées au niveau de la formation de base que le groupe témoin de tou-te-s les détenu-e-s interrogé-e-s. Cet "avantage" se situe cependant à un niveau relativement bas, et le besoin de formation de base chez les participant-e-s reste évident.
- Les participant-e-s possèdent beaucoup plus rarement une formation professionnelle terminée que le groupe témoin.
- A un niveau très élevé, les participant-e-s à la formation sont encore plus motivé-e-s que le groupe témoin. Aussi bien le pourcentage des personnes désirant volontiers participer, que celui de ceux et celles qui seraient prêt-e-s à consacrer leurs loisirs à l'apprentissage est plus élevé.
- Les participant-e-s ont plus tendance à couvrir leur besoin en information à travers différents canaux (télévision, radio, livres, journaux, internet, conversations) que le groupe témoin.
- Les étranger/ère-s et les personnes, dont l'allemand n'est pas la langue maternelle sont sur-représenté-e-s parmi les participant-e-s à la formation.

Les problématiques suivantes sont liées aux critères de sélection :

- La définition de la formation de base formulée dans la description du projet Fep est souvent interprétée de manière flexible. Dans certains cas, la question se pose de savoir si cet assouplissement se produit dans le but de pourvoir un plus grand nombre de places de formation, d'assurer un déroulement sans heurts dans les établissements ou à la faveur des besoins éducatifs d'une personne.
- Pour finir, il existe des critères de sélection préalables, dont la définition et l'emploi ne sont pas transparents dans tous les établissements, et ne sont pas uniformes non plus.

La question de la sélection des personnes habilitées à prendre part à la formation a une influence importante sur la possibilité d'atteindre la clientèle spécifique et sur le degré de réussite du projet. Se pose alors la question de savoir quel degré de flexibilité est accordé en

interne au terme « formation de base », et quelle marge de manœuvre est admise. En d'autres termes, il s'agit de vérifier si le profil des participant-e-s choisi-e-s pour prendre part à Fep correspond encore à celui de la clientèle spécifique envisagée au départ du projet.

Tableau 9: Caractéristiques des établissements: Enquête à propos des antécédents scolaires et formation des groupes

Affoltern	Bitzi	Hindelbank	Realta	Thorberg	Schöngrün
fluctuation élevée	fluctuation faible	fluctuation faible	fluctuation élevée	fluctuation moyenne	fluctuation moyenne
Matières obligatoires	définition flexible du groupe-cible	critères de sélection pas définis clairement	définition groupe-cible proche des consignes du projet	Sélection faite par le personnel enseignant	définition flexible du groupe-cible
peines courtes Pourcentage élevé de détenus de langue étrangère	de peines longues à gardes Difficultés d'apprentissage	pourcentage élevé de détenus de langue étrangère	pourcentage moyen de détenus de langue étrangère grandes différences d'âge problèmes de drogues	longues peines pourcentage élevé de détenus de langue étrangère	part de détenus de langue étrangère problèmes de drogue
prise d'influence de la sphère de travail	influence direction	soutien explicite de la part de travail et sécurité	intégration claire dans l'organisation de l'établissement, volontairement peut de prise d'influence de l'établissement	en partie opposition venant de l'activité artisanale	Sélection s'effectue d'entente entre personnel enseignant et responsable de la formation

2.3 Contrôle des objectifs pédagogiques

La réussite de l'intervention éducative à travers le projet Fep est mesurable à différents niveaux. Les domaines suivants devraient être couverts par le contrôle des objectifs pédagogiques :

- Degré de réalisation des objectifs pédagogiques
- Complexité des objectifs pédagogiques
- Méthode de travail des participant-e-s (concentrée, active etc.)
- Effets de la formation de base sur la motivation de l'individu à acquérir de nouvelles connaissances de façon autonome.
- Répercussions des compétences nouvellement acquises sur le quotidien de l'établissement
- Appréciations des répercussions sur la vie après la remise en liberté

2.3.1 Forme de l'enquête

Les réponses aux questions relatives à la réalisation des objectifs ont été recueillies auprès de trois groupes d'acteurs, au moyen de questionnaires standardisés :

- *Participant-e-s*: les participant-e-s remplissent leurs formulaires à leur sortie du projet. Ils/Elles sont questionné-e-s sur tous les domaines nommés.
- *Le personnel enseignant*: Les membres du corps enseignant quant à eux remplissent un questionnaire pour chaque personne quittant le projet. Ils/Elles sont interrogés sur le degré de réalisation des objectifs pédagogiques et la motivation des participant-e-s, mais

pas sur les conséquences probables sur la vie des participant-e-s après leur remise en liberté.

- *Environnement de l'établissement.* Une collaboratrice ou un collaborateur de l'environnement de la participante ou du participant (par exemple : encadreur/encadreuse, personne de référence, chef-fe d'atelier) remplit un petit questionnaire, une première fois avant l'admission du participant ou de la participante au projet, puis une deuxième fois à sa sortie. Ce formulaire met l'accent sur la motivation à travailler et les bonnes manières.

2.3.2 Résultats

L'instrument de contrôle des objectifs pédagogiques a été introduit dans les six établissements pénitentiaires en mars 2008. Le nombre des participant-e-s, qui entre-temps ont achevé leur formation, et de questionnaires retournés remplis est pour le moment encore insuffisant pour tirer des conclusions quantitatives probantes. Jusqu'ici nous avons reçu 23 appréciations d'enseignant-e-s, 21 appréciations personnelles de participant-e-s, 40 questionnaires d'encadreurs ou encadreuses avant l'admission et 8 questionnaires d'encadreurs ou encadreuses après la sortie. Les tendances suivantes peuvent être constatées malgré ce faible nombre.

2.3.2.1 Les objectifs pédagogiques et leur réalisation

La réalisation des objectifs pédagogiques individuels ne semble poser aucun problème à la quasi-totalité des personnes participant au projet, lorsque qu'aucun élément extérieur (sortie, transfert) ne vient provoquer l'interruption de la formation. L'adaptation de la durée de participation à Fep est l'affaire de chaque établissement et peut être effectuée de manière flexible, dans l'optique d'éviter que les participant-e-s doivent quitter Fep pressé-e-s par le temps, avant que les objectifs ne soient atteints. Pour 3 personnes (13%), le personnel enseignant a indiqué que l'objectif n'avait pas été atteint, ou du moins pas suffisamment. Lors de l'évaluation personnelle des participant-e-s, c'était le cas pour 2 personnes (10%). 5 participant-e-s ont reporté qu'il leur fut difficile d'atteindre l'objectif pédagogique et 3 autres (14%) ont estimé que les objectifs n'étaient pas adaptés à leurs capacités. Le personnel enseignant a jugé les objectifs pédagogiques légèrement mieux définis. Il a affirmé que seulement 2 participants (9%) avaient des difficultés à atteindre les objectifs pédagogiques et que les objectifs étaient inadaptes aux capacités chez 2 autres (9%).

2.3.2.2 Participation aux cours et attitudes

Les opinions du corps enseignant et celles des participants divergent, lorsqu'il s'agit de porter un jugement sur le comportement d'apprentissage. Les participant-e-s s'estiment plus actives, plus concentré-e-s et indépendant-e-s et se disent plutôt disposé-e-s à travailler en collaboration avec d'autres personnes, que ne le fait le personnel enseignant. Le tableau suivant montre en pourcentage le nombre de personnes ne remplissant pas ou à peine un critère.

Tableau 10 : Evaluation de l'apprentissage par les participant-e-s et le personnel enseignant

	Participant-e-s (n=21)	Personnel enseignant (n=23)
Participation active	0% (0)	13% (3)
Collaboration concentrée	5% (1)	26% (6)
Respect des règles	0% (0)	9% (2)
Respect des participant-e-s	0% (0)	9% (2)
Respect de l'enseignant-e	0% (0)	4% (1)
Coopération	19% (4)	30% (7)
Indépendance	5% (1)	13% (3)

Pourcentage des personnes qui, sur une échelle de 1 (ne correspond pas) à 4 (correspond), ont choisi les valeurs 1 et 2. Le chiffre entre parenthèses représente le nombre de personnes.

Il n'existe ni chez le personnel enseignant ni chez les participant-e-s de réserves fondamentales en ce qui concerne le comportement d'apprentissage et la participation active aux cours. Le taux de présence aux cours et les interviews avec le personnel enseignant et les participant-e-s confirment cette perception.

2.3.2.3 Domaines d'application des objectifs d'apprentissages selon les pronostics des participants

Les objectifs d'apprentissage des participant-e-s sont orientés vers diverses sphères de la vie pendant le séjour en établissement pénitentiaire et après la sortie de prison. Les objectifs ne couvrent cependant qu'une partie de la vie. Pour les 5 domaines suivants, les participant-e-s pouvaient exprimer dans quelle mesure leurs objectifs pédagogiques pourraient les aider dans le futur. L'échelle de variation se situe entre 1 (n'a pas du tout d'influence) et 4 (m'aidera beaucoup). Le tableau montre la valeur moyenne des participants (n=21).

Tableau 11 : Champ d'application des objectifs d'apprentissage – Préviation des participant-e-s

Domaine	Participant-e-s (n=21) valeur moyenne
bénéfice personnel	3.86
future recherche d'emploi ou activité professionnelle	3.23
recherche d'appartement	2.31
Vie quotidienne	3.42
Loisirs	2.88

Les participants s'attendent surtout à ce que la formation leur serve dans une future recherche d'emploi, une activité professionnelle et à surmonter les situations de la vie quotidienne (fréquentation d'administrations, d'assurances etc.)

2.3.2.4 Indicateurs des effets de longue durée de formation de base

L'effet de longue durée de la formation de base sur l'insertion dans la société après la remise en liberté doit si possible être analysé au moyen d'interviews après la sortie de prison. Lors des interviews individuelles avec les participant-e-s durant la première année de la phase pilote du projet, de premiers contacts pour des interviews ultérieures ont pu être pris. La première série d'entretiens aura probablement lieu à partir de janvier 2009. Pour la publication des résultats, il faudra donc attendre le second rapport intermédiaire.

2.4 Evaluation scolaire externe

2.4.1 Introduction

L'appréciation suivante de l'offre de formation dans les 6 établissements émane de l'évaluation scolaire externe réalisée par l'équipe d'évaluation entre juin et août 2008, grâce à des visites de deux jours à chaque fois. Celle-ci repose sur l'observation des cours,

l'inventaire des infrastructures, des interviews à l'aide une grille d'entretien avec les participant-e-s, le personnel enseignant, les responsables de formation et sur l'évaluation quantitative de la formation de base par les participant-e-s. Au préalable, on avait fourni un questionnaire détaillé quantitativement exploitable au personnel enseignant. De plus, la direction du secteur de la formation de base de Fep fut interrogée à son tour en détail sur son rôle et ses expériences.

Dans le tableau ci-dessous (tableau 12) sont présentées de manière succincte les conditions générales observées dans les différents établissements.

Tableau 12 : Conditions générales dans les différents établissements

	Affoltern	Bitzi	Hindelbank	Realta	Schöngrün	Thorberg
Importance de la formation						
Antécédents en matière de formation	Projet pilote avec Fep depuis 2006 auparavant offres de formation ponctuelle sans durabilité	Pas de tradition de formation car nouvel établissement	Longue tradition de formation, domaine indépendant avec responsable de la formation, fonds pour la formation	Programmes de formation (en partie thérapeutique) et formation professionnelle, jusqu'à présent non centralisée	Concept de formation avec diverses options en matière de formation professionnelle et scolaire Expérimentation avec OSEO Solothurn (depuis 2002), expériences plutôt négatives	Ecole interne, projet du service social depuis 2004, plutôt ponctuel, sauf cours d'allemand pour nouveaux arrivants / nouvelles arrivantes et divers cours de loisirs
Autres offres de formation	En ce moment pas d'offre en plus de la formation de base	Possibilité de suivre des cours externes	Offre additionnelle à Fep disponible	pas d'offre de formation en plus de Fep	Offre additionnelle à Fep disponible	Offre de formation linguistique, PC et atelier créatif
Infrastructure						
Salle de cours	Salle de cours adéquate avec infrastructure correspondante	Salle de cours adéquate avec infrastructure correspondante Placé dans un bâtiment à usage multiple Beamer manque	Salle de cours adéquate avec infrastructure correspondante	Salle de cours adéquate avec infrastructure correspondante Nombreuses salles à disposition (dont une cuisine), Situation plutôt excentrique	Salle de cours adéquate avec infrastructure correspondante Pas d'eau courante dans la salle de cours	Salle de cours adéquate avec infrastructure correspondante Rétroprojecteur manque
Bureau des enseignant-e-s	Pas de salle de préparation séparée pour le personnel enseignant	Bureau enseignant-e-s disponible	Bureau enseignant-e-s disponible, pas de photocopieuse	Bureau enseignant-e disponible	Pas de salle de préparation séparée pour le personnel enseignant	Bureau enseignant-e disponible

	Affoltern	Bitzi	Hindelbank	Realta	Schöngrün	Thorberg
Communication						
Formelle	Différents canaux d'échanges existent. Enseignant-e-s ne participent pas aux séances des collaborateurs, reçoivent les informations parfois tard	Enseignant-e reçoit la majorité des informations	Enseignant-e-s reçoivent la majorité des informations	Voies de communication claires	Enseignant-e-s reçoivent la majorité des informations	Enseignant-e-s reçoivent la majorité des informations
Culture	Culture du feedback et du conflit peuvent être améliorées	Peu mais suffisamment de communication	Culture du feedback prononcée	Bonne culture de la communication	Peu mais suffisamment de communication	Peu mais suffisamment de communication
Informelle	Bonnes relations personnelles aux autres collaborateurs	Bonnes relations personnelles aux autres collaborateurs	Bonnes relations personnelles aux autres collaborateurs	Bonnes relations personnelles aux autres collaborateurs	Bonnes relations personnelles aux autres collaborateurs	Bonnes relations personnelles aux autres collaborateurs
Insertion						
Contribution des enseignant-e-s à la planification de la détention	Les enseignant-e-s participent à la réunion générale de l'exécution des peines	Enseignant-e apporte sa perspective par l'intermédiaire du responsable de formation et du directeur de l'intégration professionnelle	Enseignant-e-s participent aux réunions avec direction des habitats groupés, encadrement et maîtres socioprofessionnels	L'enseignant-e participe à la réunion de détention	Enseignant-e-s apportent leur perspective à travers la réunion générale de l'exécution des peines	Enseignant-e apporte sa perspective à travers assistant-e social-e

2.4.2 Analyse quantitative de l'enquête auprès des enseignant-e-s

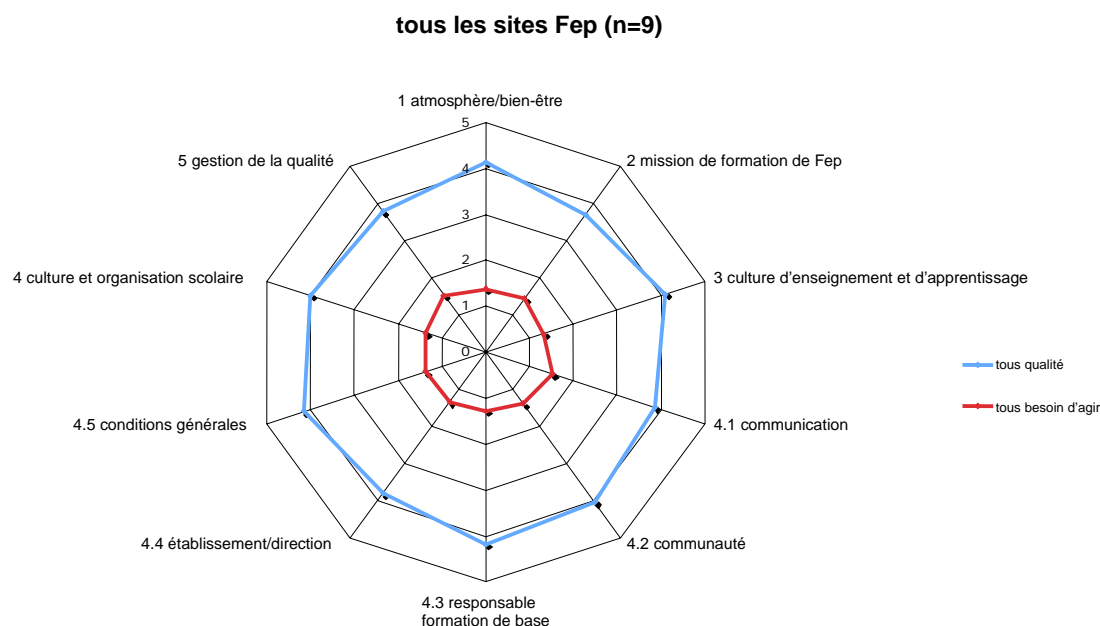
L'analyse se fonde sur un questionnaire qui a été envoyé à tous le personnel enseignant le 28.04.08. Il comporte 70 questions (dont quelques unes avec des sous-questions), couvrant ces 5 domaines

- (1) Atmosphère et bien-être,
- (2) Mission de formation de Fep
- (3) Culture d'enseignement et d'apprentissage
- (4) Culture et organisation scolaire
- (5) Gestion de la qualité

Le personnel enseignant devait d'une part noter le niveau de qualité sur une échelle de valeurs de 1 à 5 (très faible / faible / suffisant / élevé / très élevé), d'autre part classer le besoin d'agir sur une échelle de 1 à 3 (faible / moyen / élevé). Les représentations graphiques des

5 domaines ont été réalisées en calculant dans un premier temps les valeurs moyennes de tout le corps enseignant (graphique 8), puis celles des membres du corps enseignant pris individuellement (graphiques 9 et 10). Par ailleurs, des valeurs apparaissent dans les graphiques pour les sous-domaines d'organisation et culture scolaire (4). Il s'agit de communication (4.1), communauté (4.2), responsable formation de base (4.3), établissement/direction (4.4) et conditions générales (4.5).

Graphique 8: Résultats de l'enquête auprès des enseignant-e-s 2008 – valeurs moyennes

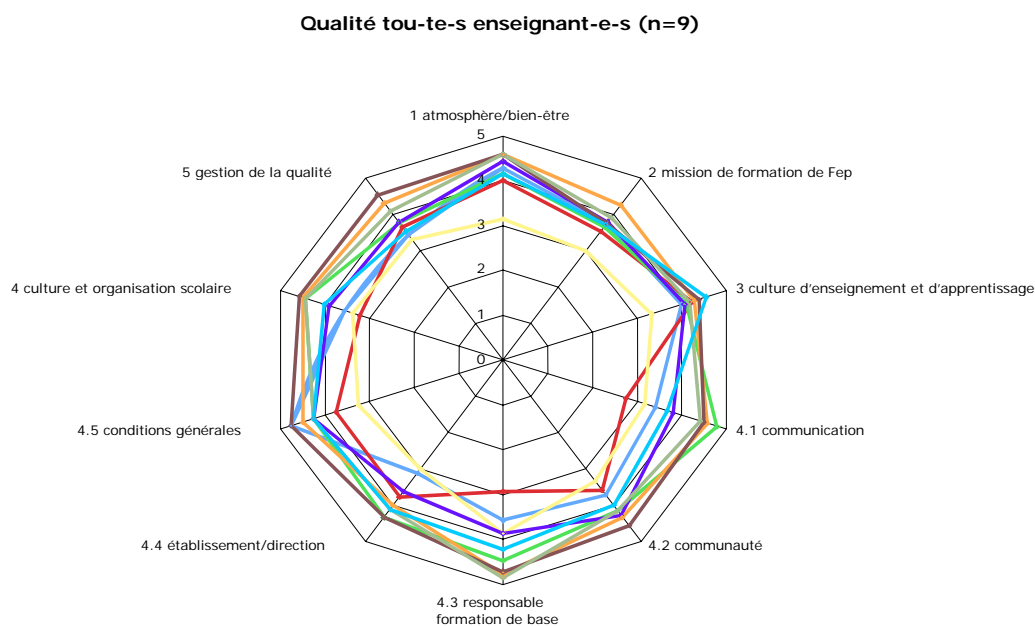


La ligne bleue désigne l'appréciation de la qualité (5 = très élevé), la rouge le besoin d'agir (3 = élevé)
Evaluation de la qualité: les 9 membres qui composent le corps enseignant de Fep ont attribué la note « bien » dans tous les domaines. Les valeurs tournent autour de la note 4 pour les domaines et sous domaines

Besoin d'agir: dans tous les domaines, le personnel enseignant donne des mentions se situant entre « aucun besoin d'agir » à « besoin moyen d'agir »

Le domaine 5 « Gestion de la qualité » et le sous-domaine 4.1 « Communication » sont moins bien jugés et présentent, toujours de manière relative, le besoin d'agir le plus élevé.

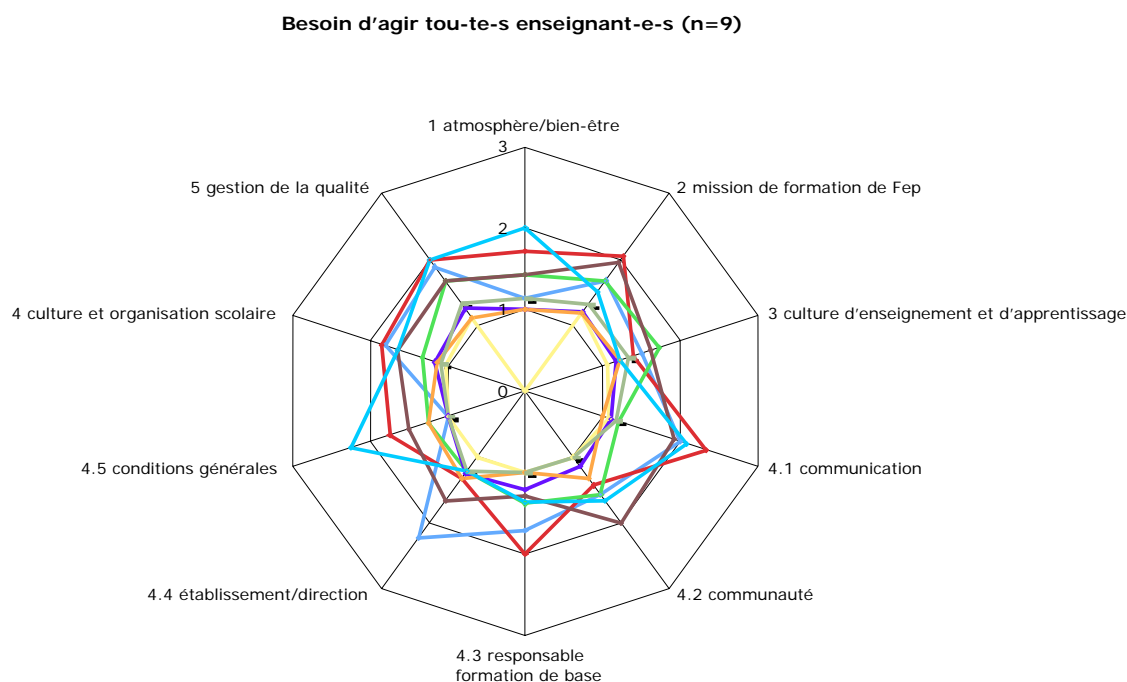
Graphique 9: Evaluation de l'enquête auprès des enseignant-e-s 2008 – qualité par enseignant-e



Les neuf lignes représentent l'appréciation de la qualité (5 = très élevée) par les enseignant-e-s. Les couleurs des graphiques 9 et 10 correspondent à l'appréciation d'une même personne.

Variation de l'évaluation de la qualité: Dans tous les domaines et sous-domaines, l'appréciation de la qualité par chaque membre du personnel enseignant se situe, avec une seule exception, au dessus de la moyenne. Les personnes de l'équipe pédagogique sont généralement satisfaites, voire très satisfaites en ce qui concerne l'accomplissement de leur tâche et l'efficacité de leur travail. Encore selon eux, Fep a bien, sinon très bien fonctionné du premier coup durant la première année du projet.

Graphique 10: Evaluation de l'enquête auprès des enseignant-e-s 2008 – besoin d'agir par enseignant-



Les neuf lignes représentent l'appréciation de la qualité (5 = très élevée) par les enseignant-e-s. Les couleurs des graphiques 9 et 10 correspondent à l'appréciation d'une même personne. La valeur 0 indique que dans ce cas, il n'y a pas d'appréciation.

Variation de l'évaluation du besoin d'agir: Les estimations du besoin d'agir émises par chacun des membres du personnel enseignant, oscillent – à quelques exceptions près - entre aucun besoin d'agir et besoin moyen d'agir, pour l'ensemble des domaines et sous-domaines. Les exceptions représentent les appréciations de certain-e-s enseignant-e-s dans les domaines (4.5) conditions générales, (4.4) établissement/ Direction, (4.1) communication, (4.3) responsable formation de base et (2) mission de formation Fep. Ici, les mentions besoin moyen d'agir et besoin élevé d'agir ont été cochées. Le besoin d'agir décrit comme faible par les enseignant-e-s confirme l'appréciation relativement positive de la qualité de Fep.

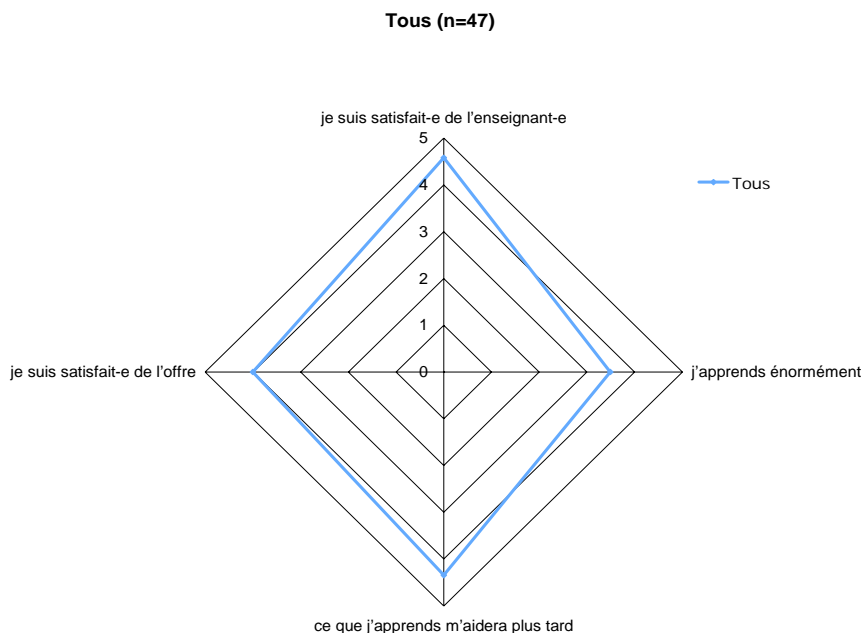
2.4.3 Analyse quantitative de l'enquête auprès des participant-e-s à la formation

Lors d'entretiens collectifs - 11 au total - menés avec les participant-e-s au projet (en tout 47 personnes), ceux-ci ont été priés d'indiquer sur une cible (sur une échelle à 5 éléments, 5 = plus haut degré d'adhésion), au moyen de points autocollants, leur degré d'adhésion aux 4 affirmations suivantes :

- « Je suis satisfait-e de l'enseignant-e. »
- « J'apprends énormément »
- « Ce que j'apprends m'aidera plus tard. »
- « Je suis satisfait-e de l'offre. »

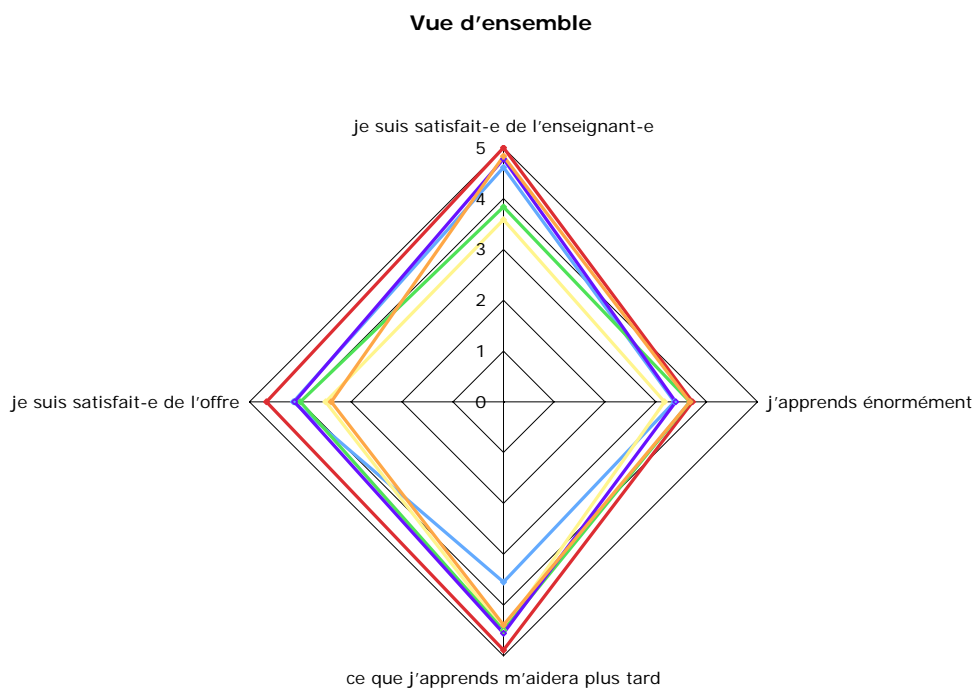
Pour le graphique 11, les valeurs moyennes de toutes les 47 appréciations ont été calculées et pour le graphique 12, les valeurs moyennes par établissement.

Graphique 11: Résultats l'enquête auprès des participant-e-s 2008 – moyenne de toutes les évaluations



Evaluation de la qualité: Trois questions ont reçu, de la part des participant-e-s à l'enquête, une approbation forte jusqu'à très forte. Seulement dans le cas de l'affirmation « j'apprends énormément », la valeur est inférieure.

Graphique 12: Résultats de l'enquête auprès des participant-e-s 2008 – moyenne par établissement



Chaque couleur correspond à un établissement.

Variation de l'évaluation de la qualité : Les valeurs moyennes des appréciations par établissement se partagent entre forte approbation (valeur 5) et approbation moyenne (valeur 3).

2.4.4 Organisation de l'apprentissage

L'organisation de l'apprentissage est l'élément clé sur lequel reposent les objectifs primordiaux visés par Fep dans la réalisation de la formation de base sur le site. En font partie : la constitution des groupes, la formulation des objectifs pédagogiques, la répartition des heures de cours en phases collective ou individuelle et la gestion interne de la qualité.

2.4.4.1 Constitution de groupes

Les personnes chargées de l'enseignement sur l'ensemble des sites ont laissé entendre qu'une répartition parfaite des participant-e-s en groupes n'était pas possible. Le nombre de groupes par établissement est trop insignifiant pour constituer ces unités de façon optimale, en tenant compte du niveau de langue, du niveau scolaire, de la durée de la détention et de la motivation des participant-e-s. L'hétérogénéité au sein des groupes augmente la complexité des cours et pose des exigences élevées aux enseignant-e-s. Une bonne dynamique au sein du groupe (bonne atmosphère dans la salle de classe, soutien réciproque et respect) facilite le processus d'apprentissage justement dans ce type de groupes composites et permet le travail commun sur un thème. Une grande fluctuation des participant-e-s perturbe considérablement la dynamique de groupe. Il est important de souligner que chaque nouvelle arrivée conduit au recommencement des processus de motivation et d'introduction.

L'hétérogénéité de la composition des groupes eu égard aux facultés scolaires et au niveau linguistique est évaluée différemment par les participant-e-s. Tandis que certains ne se prononcent pas ou restent neutres, d'autres se sentent handicapé-e-s dans leur processus d'apprentissage par ce manque d'homogénéité (longues phases d'explication durant le cours, répétitions etc.), d'autres en revanche y voient aussi un facteur positif.

Il semble beaucoup plus important que la motivation des participant-e-s qui composent les groupes soit homogène. Les agitateurs perturbent considérablement les cours. L'enseignant-e est alors accaparé-e par ceux ou celles qu'il faut motiver. Les situations décrites représentent cependant des cas isolés, dépassant rarement le seuil de tolérance.

En général, l'atmosphère au sein des groupes est décrite de manière élogieuse : les participant-e-s se traitent respectueusement, la relation à l'enseignant-e est empreinte de respect mutuel. Personne ne souhaite explicitement des cours particuliers.

Précisions relatives à chaque établissement :

Tableau 13: *Caractéristiques des groupes par établissement*

Affoltern	Bitzi	Hindelbank	Realta	Thorberg	Schöngrün
Les participant-e-s expriment à plusieurs reprises le souhait de groupes plus homogènes (langue, compétences, motivation).	Participants très divers, de difficulté d'apprentissage à très performant, nettement au-dessus de la formation de base (diplôme secondaire)	Les participant-e-s expriment à plusieurs reprises le souhait de groupes plus homogènes (langue, compétences, motivation). Les responsables de la formation influencent fortement la répartition des groupes.	La procédure d'entrée et la répartition des groupes sont clairement définies et de la responsabilité de l'enseignant-e.	Répartition des groupes est de la responsabilité de l'enseignant-e. Il y a plus de participants potentiels que l'offre de formation ne peut accommoder.	La procédure d'entrée est clairement définie et la répartition des groupes est de la responsabilité de l'enseignant-e.

2.4.4.2 Formulation des objectifs

Sur tous les sites de formation, les objectifs généraux et les objectifs spécifiques représentent la pierre angulaire de l'enseignement individuel. Partout, ils sont arrêtés conjointement

avec les participant-e-s. En fonction de leur maîtrise de l'allemand, les participants peuvent plus facilement faire intégrer leurs souhaits. La formulation finale des objectifs se fait de différentes manières. Dans certains cas les objectifs sont négociés et fixés directement entre les enseignant-e-s et les participant-e-s. Dans d'autres établissements les avis par exemple du service social ou encore du travail sont pris en compte (généralement par le biais de la planification d'exécution des peines). Dans d'autres établissements par contre les objectifs scolaires sont une partie intégrante de la planification d'exécution des peines.

Dans certains établissements, les objectifs pédagogiques et les objectifs spécifiques sont définis à la base, mais adaptés continuellement pendant la durée de la fréquentation de Fep et partiellement remplacés par des objectifs complètement nouveaux. Une variante consiste à poursuivre différents objectifs pédagogiques simultanément. L'adaptation ou la redéfinition des objectifs sont surtout possibles dans les établissements où les places de la formation de base sont disponibles en nombre suffisant et où il n'existe pas de liste d'attente.

On observe également différentes tendances dans l'intégration des objectifs dans les cours. Certain-e-s enseignant-e-s utilisent ces objectifs comme lignes directrices claires et rigides du processus d'apprentissage, formulent des objectifs journaliers concrets et discutent de la réalisation des objectifs après chaque leçon. De cette manière, un bon équilibre naît entre encouragements et exigences. D'autres laissent aux participant-e-s le soin d'estimer la réalisation de leurs objectifs dans le sens d'une évaluation personnelle. Cette variante a été observée plus rarement lors des visites dans les écoles. D'autres encore définissent les objectifs de manière plus générale, de sorte qu'ils restent valides plus longtemps.

Dans le domaine de la définition des objectifs et de leurs applications, un potentiel d'optimisation existe certainement encore. Une application conséquente des objectifs augmente la transparence pour toutes les personnes concernées.

Les objectifs sont d'autant plus significatifs qu'ils représentent le point de croisement entre différents éléments et fonctionnement :

- Grâce aux objectifs, les besoins des participant-e-s peuvent être décelés et surtout retenus
- Une modularité de la transmission des contenus et du matériel pédagogique exige une formulation claire des objectifs, qui seront définis et éventuellement standardisés dans leurs aspects concrets.
- Les objectifs et surtout leur réalisation progressive servent la documentation des progrès scolaires (pour les participant-e-s, les enseignant-e-s, l'établissement et vis-à-vis de l'extérieur).
- En cas de transfert dans un autre établissement une formulation claire et éventuellement standardisée des objectifs permet la poursuite du programme de formation sans problème.
- L'offre de formation est orientée vers un traitement efficace des lacunes particulières des participant-e-s et évite le principe de l'arrosoir. Cela présuppose une formulation claire et concrète des objectifs.

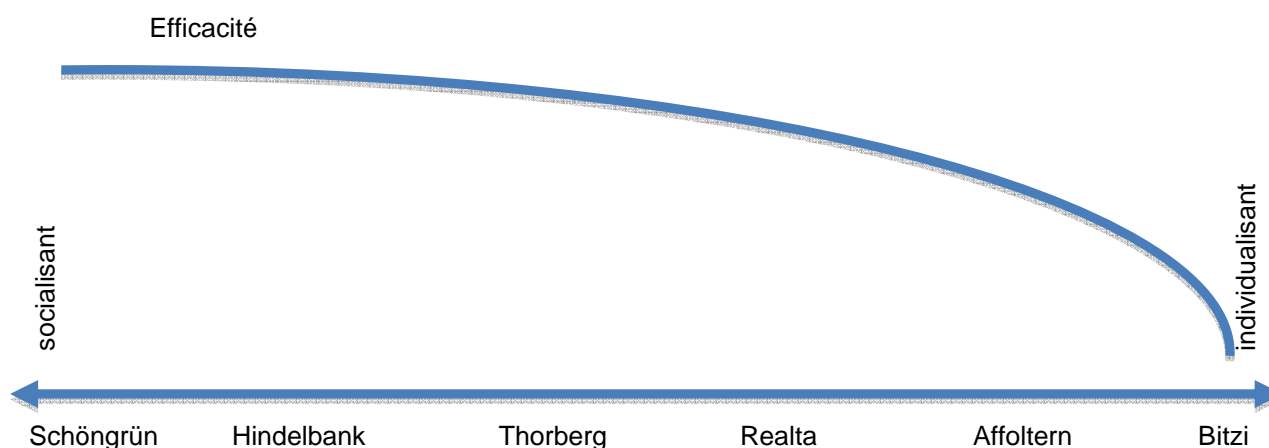
2.4.4.3 Organisation des cours

Sur tous les sites, l'enseignement est divisé en une phase de groupe et une phase individuelle. La phase de groupe vise à traiter des contenus communs et à travailler à l'amélioration des compétences sociales. Durant la partie individuelle, les participant-e-s travaillent à des tâches faites sur mesure, selon les objectifs individuellement formulés.

La phase de groupe diverge d'un site à un autre en ce qui concerne la forme et le potentiel d'impact. Sous la notion « forme d'organisation », il faut comprendre un éventail allant de fortement socialisant (les participant-e-s se réfèrent les un-e-s aux autres, discussions et échanges) à fortement individualisant (interaction entre enseignant-e et participant-e-s, et non directement entre les participant-e-s). L'impact de l'éducation de base en ce qui

concerne la compétence d'action sociale et le progrès des participant-e-s dans ce domaine diminue plus l'individualisation augmente. Cet éventail est déterminé par le triangle didactique enseignant-e, participant-e-s et contenu/didactique. Les possibilités dans les différents établissements dépendent aussi de facteurs externes, tels que les caractéristiques des participant-e-s ou du contenu transmis. Les établissements se répartissent de la manière suivante sur l'éventail.

Graphique 13: Possibilités et restrictions de la conception des cours en comparaison



2.4.4.4 Gestion de la qualité

La gestion de la qualité de Fep se compose actuellement des éléments suivants :

- Entretiens avec les collaborateurs/-trices (enseignant-e-s avec responsable de la formation de base)
- Visites des cours par le/la responsable de la formation de base (une fois par année)
- Controlling de la formation (Temps de travail du personnel enseignant et nombre d'heures par participant-e)
- Enquête auprès des participant-e-s

Le personnel enseignant (enquête auprès des enseignants au moyen de questionnaires) a évalué la gestion de la qualité à 3.8 sur un maximum de 5 points. Les enseignants ont accès à certains éléments de gestion de la qualité (controlling de la formation, visites de cours, etc.). Ils contribuent eux-mêmes à cette enquête par l'évaluation de la réalisation des objectifs avec les participant-e-s. Dans le même temps, l'interaction de ces différents instruments et leurs effets ne sont pas tout à fait clairs pour le personnel enseignant.

Souvent, le travail de l'organe d'évaluation est méprisé pour de la gestion de la qualité. Pour le moment, la gestion de la qualité ne remplit pas encore les exigences du projet. D'une part la gestion de la qualité nécessite plus d'attention, d'autre part un projet pilote sert justement à tester les d'instruments appropriés pour aboutir à une gestion de qualité efficace et effectif. Cette chance, il faut l'utiliser.

2.4.5 Objectifs de l'enseignement

La littérature spécialisée définit un „bon enseignement“ à travers les caractéristiques suivantes (Meyer 2004):

- Diversité de méthodes, différentes techniques de mise en scène, diversité de modèles d'actions, déroulement varié
- Structuration claire, un "fil conducteur" visible pour tous

- Contenu clairement défini au moyen d'exercices clairs, séquençage plausible, au but précis et déterminé
- Forte proportion du temps réel d'apprentissage ("time on task")
- Climat favorable, à savoir respect mutuel, respect des règles, justice et équité, assistance mutuelle
- Communication productive, enseignant-e-s et participant-e-s accordent une signification personnelle au processus apprentissage-enseignement et à ses résultats.
- Encouragement individuel, temps d'apprentissage suffisant, moyens de promotion spécifiques, matériel d'apprentissage adapté
- Entraînement intelligent, les exercices s'adaptent exactement au niveau d'apprentissage
- Transparence en matière d'attente de résultats, y compris feed-back sur les progrès scolaires enregistrés
- Environnement d'apprentissage régi par l'ordre, une institution fonctionnelle, outils didactiques adéquats.

Ces caractéristiques peuvent être considérées comme cadre de référence pour les objectifs pédagogiques de la formation de base. Les termes diversité de méthodes, rythme, groupe en tant que champ d'apprentissage social, processus d'apprentissage/pratique de transfert résument l'objectif de la qualité de l'enseignement dans le cadre du projet,

2.4.5.1 Diversité de méthodes

Tous les établissements possèdent l'infrastructure technique nécessaire pour l'utilisation de médias audiovisuels. Ceux-ci sont utilisés par tou-te-s les enseignant-e-s en fonction de leurs préférences personnelles, des objectifs et du cadre des unités de cours. Les enseignant-e-s de font preuve de créativité et varient l'utilisation des méthodes en fonction des tâches. Tou-te-s les enseignant-e-s sont très exigeant-e-s envers eux/elles-mêmes dans le domaine de la compétence des méthodes et pour satisfaire leurs exigences, passent beaucoup de temps à l'élaboration du matériel pédagogique et de son contenu. L'éventail des contenus demandés, la grande liberté accordée pour l'élaboration des contenus, le manque de matériel d'enseignement dûment testé et, jusqu'à présent, le manque relatif de clarté en matière de curriculum génèrent un surcroît de travail. Du point de vue des enseignant-e-s, le rapport entre énergie investie et résultat obtenu n'est pas encore satisfaisant. Ces trois citations de différent-e-s enseignant-e-s illustrent bien la situation :

« Je dois beaucoup travailler à l'organisation des cours et j'ai besoin de plus de temps que je n'en dispose. Mais cela tient aussi au fait que je le fais volontiers. En fait, je ne suis pas en tant que tel sous pression. J'ai également le sentiment que c'est un peu un apprentissage pour moi. Il ne s'agit pas seulement d'un travail ici à l'intérieur, mais cela m'intéresse aussi. Ainsi, je lis aussi des livres pour la formation qui m'intéressent personnellement. Cela vient du fait que pour moi cela ne compte pas comme du travail. C'est aussi de l'auto-formation ou de la formation continue. Je touche ainsi à des domaines pour lesquels je me suis peu intéressé auparavant. J'ai aussi un besoin d'en savoir plus. Je me familiarise volontiers avec de nouveaux domaines, c'est la raison pour laquelle je n'ai pas le sentiment d'être sous le coup du stress ».

« On est complètement livré à soi-même. Choix des matières, du matériel didactique: on le fait seul. Cela représente beaucoup de liberté, mais c'est aussi fatigant. Lorsque le programme d'enseignement, les matières, le matériel pédagogique sont prescrits, on peut passer à l'étape suivante. Mais ici, je dois fixer moi-même mes objectifs, et adapter le contenu d'apprentissage. Le passage à l'étape suivante me manque. Parfois je ne sais pas si j'ai vraiment travaillé avec eux. C'est comme une planification en mouvement. »

« Je dois toujours gagner du temps lors de la préparation des cours, il y aurait là un potentiel de développement ; si on avait du temps, il faudrait parler de la structure. L'hétérogénéité dans le processus d'apprentissage avec des objectifs et des tâches diverses, parfois, c'est tout simplement trop difficile. Je suis parfois stressé par le fait que les participants changent

si vite. Cela demande beaucoup d'énergie et d'organisation pour pouvoir garder une vue d'ensemble ».

Les participant-e-s apprécient les infrastructures modernes de l'audiovisuel - y compris les postes de travail équipés d'ordinateurs - et perçoivent leur usage comme un enrichissement. Beaucoup de participant-e-s ne s'attendaient pas à un tel niveau d'équipement et sont surpris-e-s. D'une part, ils voient cette circonstance comme une preuve de l'estime qui leur est apportée en tant que participant-e au programme de formation et, d'autre part, ils croient y reconnaître le professionnalisme de l'offre de formation. L'un et l'autre encourage la motivation et le succès.

Dans la phase individuelle, l'ordinateur en lui-même (habileté et connaissances en rapport avec son usage) et comme support (via logiciel de formation) a un effet magnétique et motive les participant-e-s. En revanche, son utilisation peut déborder les enseignant-e-s et les participant-e-s, et du coup contribuer à masquer le succès scolaire et à détourner l'attention des thèmes centraux et des objectifs.

Tous les participants ont déploré le fait qu'ils n'avaient pas accès à Internet, ou seulement un accès très restreint (ponctuellement à travers les enseignant-e-s et pour des questions précises). Cela a été exprimé plus vigoureusement sur les sites où une connexion existait initialement, qui a été interrompue. En règle générale, ce n'est pas seulement la fonction d'ouverture vers l'extérieur qui rend l'accès à Internet ainsi souhaitable, mais plutôt l'accès à des informations spécifiques en rapport avec les contenus et les objectifs éducatifs. Souvent, cette limitation est interprétée comme une entrave au maintien de la compétitivité professionnelle pendant la détention.

Par ailleurs, au cours des derniers mois, l'usage des ordinateurs a été interdit dans les cellules, respectivement les chambres, dans la plupart des établissements. Ainsi, selon les participant-e-s, les possibilités de s'exercer et l'apprentissage individuel à l'aide d'ordinateur en dehors des heures de cours ont été affectés.

2.4.5.2 Rythme

La routine quotidienne et la logique institutionnelle de l'exécution des peines ont tendance à promouvoir des comportements passifs chez les détenu-e-s. Aux multiples problèmes pour surmonter le crime, la condamnation, la détention et faire face au retour dans la société viennent souvent s'ajouter des troubles de la personnalité et des problèmes de toxicomanie. Dans ce contexte, la nécessité d'instaurer un rythme dans la mise en scène de l'enseignement gagne en importance. Susciter et maintenir l'intérêt est un objectif cher à tous les enseignant-e-s. Les préférences individuelles et compétences des enseignant-e-s, ainsi que leur insertion dans des situations de cours concrètes interviennent dans un processus continu. D'un côté, les situations de cours sont marquées par la tranquillité, un minimum d'instructions de la part des enseignant-e-s et de longues phases de travail dans la concentration. De l'autre il y a des situations durant lesquelles le dense enchaînement d'inputs toujours renouvelés venant des enseignant-e-s créent un sentiment d'essoufflement et éveillent le sentiment que l'impact de bons éléments de cours "part en fumée", en raison justement de leur succession rapide. À certaines heures de la journée, il est impossible d'atteindre certaines personnes sous traitement de substitution à l'héroïne ou dans d'autres programmes de substitution, même avec une parfaite rythmicité, par exemple lorsque l'effet des substances commence à disparaître.

Les enseignant-e-s accordent une grande importance au séquençage des cours et les participant-e-s déclarent ne pas s'ennuyer.

2.4.5.3 Le groupe comme champ d'apprentissage social

L'extension des capacités dans le domaine des compétences sociales est un objectif central du projet Fep. Cet objectif doit être poursuivi dans l'offre de formation, notamment durant la phase d'enseignement en groupe. Un comportement adapté, le respect et la considération doivent être vécus et mis en pratique en groupe. Dans toutes les séquences de cours visi-

tées, une bonne ambiance régnait au sein des groupes d'apprentissage. Les participant-e-s se sentaient visiblement à l'aise, la situation était détendue, le respect était de mise, les règlements respectés et ainsi une des conditions pour le bon déroulement des cours remplie. Dans les groupes où un fort taux de rotation des participant-e-s existe et où la communication entre les participant-e-s était restreinte ou difficile, les opportunités d'apprentissage dans le groupe ou en groupe sont souvent moins manifestes. L'obligation de suivre la formation a aussi une influence déterminante sur les effets potentiels du groupe en tant que "école de la vie".

Au sortir des entretiens avec les enseignant-e-s, il apparaît clairement qu'ils attachent beaucoup d'importance aux aspects de groupe et à l'amélioration continue de l'interaction et la communication entre les participant-e-s, en vue de travailler à l'accomplissement des objectifs pédagogiques. Selon les enseignant-e-s, ceci est plus facilement réalisable sur la durée dans un groupe stable. Le respect et la reconnaissance de chacun-e des participant-e-s à la formation par les enseignant-e-s sont évoqués comme les fondements de ce travail. Les réactions des participant-e-s le démontrent clairement, et nombreux sont ceux parmi eux qui voient dans cette reconnaissance en tant qu'"individu malgré tout," une forme de valorisation qu'ils ont très rarement la chance de ressentir dans leur quotidien, pendant l'exécution de leur peine. C'est la raison pour laquelle beaucoup perçoivent la formation de base comme une sorte d'île, associée à une série de connotations positives. Que les participant-e-s se changent, se lavent et se préparent spécialement pour se rendre au cours, ce qu'on a pu observer partout, est une conséquence de ces expériences faites avec Fep.

Les participant-e-s parlent de la bonne atmosphère lors des cours et ajoutent que cette situation leur permet d'admettre leurs faiblesses, par exemple dans le domaine scolaire, et de travailler à les surmonter. Personne ne rapporte qu'une personne se serait servie de sa connaissance des faiblesses d'un autre, pour ridiculiser ce dernier, dans ou en dehors du contexte de cours. Cela est d'autant plus surprenant, qu'il ait été rapporté que des formes "d'échec" sur le lieu de travail sont fréquemment utilisées de manière ciblée par d'autres pour diffamer un-e camarade.

2.4.5.4 Processus d'apprentissage/transfert/pertinence

Les participants constatent dans les conversations, que l'éducation en général est quelque chose de bien et, en tout cas d'utile. La phrase « ce que j'apprends me servira plus tard » a obtenu, de la part des participant-e-s la note 4.34 (graphique 11) et tou-te-s ont en mesure d'associer concrètement les acquis à des avantages actuels ou futurs. Participant-e-s et enseignant-e-s sont d'accord : on apprend, cela se fait avec engagement et avec la conviction que ces efforts valent la peine. Dans certains cas, cela permet même aux enseignant-e-s de convaincre des participants qui au départ étaient sans motivation.

2.4.6 Contenus de la formation

A part la forme, c'est en premier lieu le contenu qui définit l'offre de formation de base. Fep classe ceux-ci dans les domaines compétences de base, culture générale, pratique quotidienne et actualités. Dans le rapport intermédiaire de la deuxième année du projet, plus d'attention encore sera portée au contenu, dans le cadre de l'appréciation du curriculum.

2.4.6.1 Compétences de base

Cours de langues (allemand), mathématiques et initiation au maniement et à l'utilisation de l'ordinateur sont au centre de tous les efforts de formation sur chaque site et répondent aux exigences du projet. Au total, la réponse « Je suis satisfait de l'offre » a obtenu, de la part des participant-e-s, la note 4.0 (graphique 11). Les enseignant-e-s évaluent l'exécution de la mission de formation de Fep par 3.7 et rapportent un besoin d'agir d'une valeur de 1.44 (graphique 8).

2.4.6.2 Connaissances générales

Les contenus des séquences d'enseignements consacrés à la formation générale sont suggérés aussi bien par le personnel enseignant, que par les participant-e-s. Profitant de la li-

berté que leur accorde Fep, les enseignant-e-s associent les thèmes de leurs enseignements avec d'autres questions scolaires (langues, mathématiques, culture etc.). En général, les contenus de culture générale sont traités durant la phase de groupe et trouvent leur place dans des travaux en groupe, qui s'étalent sur plusieurs modules d'enseignements et souvent culminent dans des « produits » concrets tels que des conférences, des exposés ou la confection d'affiches. L'élaboration du contenu et de la forme sont associées au renforcement des compétences dans l'utilisation de l'ordinateur et naissent ainsi des processus individuels d'apprentissage globaux, intégrés et sociaux.

Certain-e-s participant-e-s parlent avec fierté de ces succès scolaires et de ces expériences faites avec le processus d'apprentissage motivé intrinsèquement et largement autodéterminé.

2.4.6.3 Pratiques quotidiennes

La contenu éducatif pour la pratique quotidienne s'oriente selon les besoins individuels, lesquels sont dérivés des objectifs généraux et spécifiques préalablement définis et sont en règle générale traités dans la phase individuelle des modules d'enseignement. La base thématique dans ces unités est large. Il s'agit souvent de l'élaboration ou la mise à jour de dossiers de candidature, de questions liées à la gestion de l'argent (budget, paiements), de correspondance en rapport avec la peine et la mise en liberté, etc. Les enseignant-e-s acceptent souvent les suggestions des supérieur-e-s des participant-e-s dans le milieu du travail. Celles-ci peuvent se rapporter à un apprentissage en cours ou en prévision. Ainsi donc un-e participant-e qui travaille dans l'horticulture et désire passer une certification dans ce domaine, peut rafraîchir ses connaissances en botanique de manière ciblée avec l'aide des enseignant-e-s. Du point de vue des participant-e-s, ce travail de formation taillé sur les besoins individuels, fait dans un but précis et orienté vers la pratique est l'une des meilleures choses offertes par la formation de base. Pour les enseignant-e-s, l'étendue thématique de ces sujets orientés vers le quotidien représente un grand défi. Certains doivent avec un certain effort travailler de manière continue à élaborer des contenus éducatifs.

2.4.6.4 Actualité

Les explications développées préalablement au point culture générale valent aussi pour les sujets touchant à l'actualité.

3 Evaluation du centre de compétence

3.1 Introduction

Le centre de compétence du projet Fep est établi au siège des Œuvres Suisses d'entraide ouvrière (OSEO) - Suisse Centrale et comprend les quatre personnes de la direction de projet, de la direction de la formation dans l'exécution des peines (Fep), de l'administration et de la direction du projet à l'OSEO.

En conformité avec le contenu du projet, les objectifs suivants ont été définis pour le centre de compétence:

- La mise en place d'un centre de compétence constitue la base de toutes les autres activités autour du thème de la formation en milieu carcéral.
- Dans l'optique d'une définition d'objectifs à long terme, le centre de compétence met en réseau et favorise la formation en milieu carcéral sur l'ensemble de territoire suisse.
- Elle améliore aussi bien qualitativement que quantitativement la formation dans l'exécution des peines et lui assure un statut au sens de l'article 75 du Code pénal.

3.1.1 Questions centrales de l'évaluation du centre de compétence

L'évaluation du centre de compétence se focalise sur le déroulement des processus au niveau du centre de compétence du point de vue stratégique et opérationnel. Les objectifs de l'évaluation sont les suivants:

- Détermination de l'accomplissement de la mission du centre de compétence dans le domaine de la gestion stratégique et opérationnelle
- Evaluation de l'assurance qualité interne.

3.1.2 Données

L'évaluation du centre de compétence repose sur les données suivantes (tableau 14) : des entretiens séparés ont eu lieu le 12 juin avec chacun-e des trois membres du centre de compétence et avec la personne responsable de l'administration et de la direction du projet à l'OSEO. En plus de ces quatre entretiens, des informations de l'enquête sur le contexte ont été incluses.

Tableau 14 : Données pour l'évaluation du centre de compétence

Nombre	Type de données
Données primaires	
4	Interviews sur la base d'une grille d'entretien: Entretiens d'environ une heure.
Données supplémentaires: Evaluation du contexte	
6	Etablissements, environ 6 Interviews dans chacun (avant le lancement du projet)
6	Etablissements, environ 6 interviews dans chacun (un an après le lancement du projet)

3.1.3 Structure du chapitre

La description et l'évaluation du travail accompli par le centre de compétence pendant la première année du projet s'articule comme suit :

Prestations du centre de compétence dans la première année du projet : Il s'agira ici de décrire les prestations fournies par le centre de compétence pendant la première année du projet

Conditions générales: Le travail du centre de compétence est encadré de conditions spécifiques.

Appréciation de l'accomplissement de sa mission (objectif de la première évaluation) : Par ailleurs, les résultats atteints seront comparés avec les consignes du projet, pour déterminer le stade de développement du centre de compétence et mettre en évidence les tâches importantes restées en suspens.

Evaluation de l'assurance qualité interne (deuxième objectif de l'évaluation) : Dans cette section, la gestion de la qualité par le centre de compétence sera soumise à appréciation, qui sert à l'assurance qualité.

Appréciation générale : Cette dernière partie sera consacrée à l'évaluation globale et à l'appréciation d'ensemble des accomplissements du centre de compétence.

3.2 Prestations du centre de compétence durant la première année du projet

Durant la première année du projet, le centre de compétence a réussi à implanter et établir divers éléments du projet avec succès. Le centre de compétence est parvenu de cette manière à se positionner comme la centrale du projet, En tant que lieu central de direction et de coordination de la formation de base, il a assuré sa fonction dans les différents établissements.

La formation de base a bien démarré dans tous les établissements et a pu s'établir partout pendant la première année du projet. Les tâches énumérées ci-dessous du centre de compétence y ont contribué:

- Le centre de compétence a recruté des personnes qualifiées comme personnel enseignant
- Les enseignant-e-s ont été préparé-e-s à leur travail dans le contexte de l'exécution de la peine, en collaboration avec la Centre Suisse de Formation pour le Personnel Pénitentiaire (CSFPP).
- Avec le concours des différents établissements, les infrastructures nécessaires au bon fonctionnement de la formation ont été aménagées
- Le centre de compétence lui-même même a été mis en place.
- Fep intervient dans l'organisation et le déroulement quotidien de l'établissement. Les démarches organisationnelles relatives aux entrées, au recensement des détenu-e-s, à la définition des objectifs, aux processus de décision, à la planification de l'exécution des peines, à la position des enseignant-e-s dans l'organigramme des établissements etc. ont été clarifiés et arrêtés en fonction de l'environnement spécifique de chaque établissement.
- Les procédures administratives du côté du centre de compétence (contrôle de la formation, recrutement des enseignants, etc.) sont garanties.
- Les enseignant-e-s sont soutenu-e-s de manière intense par le centre de compétence. Cela signifie un gros volume d'efforts à fournir pour le centre de compétence.

Dans le domaine de la communication, la conférence de presse donnée en janvier 2008 dans l'établissement pilote d'Affoltern am Albis est à mettre en évidence tout particulièrement. Celle-ci a contribué dans une large mesure à la notoriété de Fep et a trouvé un écho favorable dans les médias et auprès du grand public en général.

La mise en place du groupe directeur est à ajouter sur la liste des réalisations de la première année du projet. Les travaux de planification pour le serveur de formation sont également

situés dans cette première année du projet. Ceux-ci ont nécessité plus de temps que prévu, étant donné que diverses exigences relatives au serveur ont été formulées par différentes sources et que ce projet partiel a de ce fait pris de l'ampleur.

3.3 Conditions générales

Le travail du centre de compétence est soutenu par les directions des établissements, du groupe et du comité directeur. Cela est d'autant plus important que le projet Fep présente une forme complexe d'organisation, avec beaucoup d'acteurs différents. Un engagement clair de la part de la direction des établissements donne au projet et aux personnes impliquées (centre de compétence et personnel enseignant) la légitimité nécessaire et le soutien dans les différents établissements.

La charge qui incombe au centre de compétence est toutefois perçue comme lourde. Dans la plupart des cas, le contact se fait à travers le responsable du secteur formation de base. Les directions ont très peu de contact avec la direction du projet et le responsable du projet OSEO. En ce qui concerne la démission de la précédente direction du projet, la direction des établissements s'est sentie trop peu informée. Les circonstances et les motivations de cette décision ne sont pas connues et suscitent des doutes. Certains refusent catégoriquement des solutions avec nomination externe. Selon eux, tou-te-s collaborateurs/-trices doivent être subordonné-e-s à la direction en ce qui concerne leur embauche et leurs instructions. D'autres établissements pourraient, sans s'engager à un arrangement concret, accepter l'idée d'une nomination externe. En outre il est clair pour certains qu'un rattachement étroit du personnel enseignant au centre de compétence comporterait les avantages d'un effet d'uniformisation et d'une meilleure assurance qualité.

Les établissements souhaitent comme prestations du centre de compétence: un contenu et des méthodes de base, la formation les enseignant-e-s, une formation continue des enseignant-e-s, le choix uniforme du matériel pédagogique, explication du curriculum, le soutien dans le développement organisationnel en ce qui concerne les questions d'éducation dans les différents établissements, une sorte de consultation externe avec les instruments correspondants. La complexité du projet se manifeste dans le volume de travail du centre de compétence. Le centre de compétence a atteint les limites de sa capacité de travail, ceci est également valable pour les enseignant-e-s. La justesse des postes pourvus a conduit à des négociations concernant le paiement des heures supplémentaires. La charge des enseignant-e-s a eu un impact sur le centre de compétence (par exemple en ce qui concerne la formation des enseignant-e-s). Les investissements en temps ont largement dépassé le budget prévu à plusieurs égards:

- Le processus d'élaboration des matériaux par les enseignant-e-s a été soutenu par le centre de compétence.
- La négociation des déroulements dans les établissements et la prise de contacts dans les établissements nécessiterent un niveau élevé de ressources.
- Dans les différents établissements les divergences d'intérêts durent être équilibrées: par exemple, les intérêts conflictuels entre les ateliers et ceux de l'école, questions de compétences en ce qui concerne l'accueil des détenu-e-s à la formation de base.
- Après la première année du projet se pose donc la question de savoir si le temps alloué est suffisant pour passer du format de projet pilote à celui de projet institutionnalisé.

En ce qui concerne les ressources, le centre de compétence doit respecter le cadre négocié avec la Fondation Drosos. Il y a peu de marge de manœuvre pour soulager le centre de compétence avec des ressources supplémentaires. En ce qui concerne les ressources, la séparation d'avec la directrice du projet et la solution par intérim actuelle représentent une charge supplémentaire.

3.4 Description de l'accomplissement de la mission

Les tâches du centre de compétence sont décrites dans le projet. Le tableau 15 ci-dessous livre des informations sur les tâches déjà réalisées ou en cours et sur celles qui, après la première année du projet, sont en attente.

Tableau 15: Aperçu schématique des missions du centre de compétence

Mission	accomplie/en cours	à accomplir
Inventaire	Analyse du besoin en formation au moyen d'analyses et de tests	Catalogue des offres de formation existantes dans chaque établissement
Coordination	Connexion et soutien de la formation en détention	Une offre de formation uniforme est souhaitée, en même temps elle est aussi fortement adaptée aux différents établissements (voir évaluation scolaire)
Mission	accomplie/en cours	à accomplir
Mise en réseau	La connexion entre les différents acteurs dans le domaine pénitentiaire (CCDJP, CSFPP, CSED) est en construction.	Connexion avec des experts suisses et étrangers
Soutien et encouragement	Centre de compétence soutient le personnel enseignant et les responsables de la formation dans les établissements. Centre de compétence (en collaboration avec CSFPP) est responsable de la formation du personnel enseignant	Centre de compétence pour la formation en milieu pénitentiaire est reconnu comme tel. Organisation de congrès et soutien de publications, possibilités d'échange
Consultation	Centre de compétence est lieu de consultation pour les établissements pénitentiaires et les autorités responsables	Sensibilisation des autorités responsables aux exigences de la formation en milieu pénitentiaire.
Documentation		Le centre de compétence est responsable de la documentation. Création d'une bibliothèque et d'une médiathèque sur le thème de la formation en milieu pénitentiaire
Contenu et mise en pratique de la formation	Centre de compétence est responsable pour les contenus des différentes offres de formation. Centre de compétence est chargé de l'organisation, de la planification et de la mise en pratique des offres de formation. S'occupe de la gestion personnelle et professionnelle et de l'encadrement du personnel enseignant	le centre de compétence développe des instruments et du matériel pédagogique dans le cadre d'un curriculum.
Mission	accomplie/en cours	à accomplir

Assurance de la qualité	Présentement, les instruments suivants sont mis en oeuvre: Entretiens avec les collaborateurs Enquête auprès des participant-e-s Controlling de la formation	Le centre de compétence formule les standards de qualité et les mesures d'assurance de la qualité pour son offre et contrôle leur respect.
Institutionnalisation	Le centre de compétence veille à ce que la formation en milieu pénitentiaire continue à progresser à la fin de la phase pilote.	

Il ne faut pas s'attendre à ce que toutes les tâches soient accomplies déjà pendant la première année. Pour la réussite future du projet, les tâches suivantes sont donc à poursuivre en priorité:

- Documentation du centre de compétence: Pour une institutionnalisation il est impératif de documenter les procédures, la structure et les tâches du centre de compétence.
- Elaboration d'un curriculum: Après que la formation de base soit instaurée dans les établissements et que les procédures se soient renforcées, un débat de fonds s'impose. Le curriculum en tant que cadre du contenu de la formation de base constitue un élément important.
- Plate-forme d'échanges pour les enseignant-e-s: les opportunités d'échanges pour les enseignant-e-s sont une autre contribution à la discussion de fond. A cet égard une plate-forme électronique est déjà en construction, mais la nécessité d'un canal favorisant l'échange direct et le contact personnel se fait pressante. Les expériences des enseignant-e-s peuvent aussi être intégrées dans la discussion de fond.
- Pour décharger les enseignant-e-s, il faut disposer d'un fond de matériels pédagogiques appropriés, d'instruments et de méthodes, qui soient adaptés aux contenus définis et soient ajustés au contexte de l'exécution des peines.
- La mise en service du serveur de Fep comme support de l'enseignement (Mise à disposition d'exercices, d'informations, etc) est prévue pour l'automne 2008.
- Une solution satisfaisante doit être trouvée pour la direction du projet. Les rôles et les tâches au sein du centre de compétence doivent être fixés après le mandat intérimaire, afin qu'une nouvelle direction du projet puisse se concentrer pleinement sur les tâches qui incombent à son domaine de compétence.
- Développer des modèles pour une continuation de Fep après la fin du projet et poursuivre des discussions avec les acteurs correspondants. Dans la deuxième année, des jalons doivent être posés pour la période après le projet pilote.

3.5 Assurance qualité interne

En conformité avec la description du projet, il revient au centre de compétence de formuler pour son offre des standards de qualité et des mesures les garantissant, et de veiller à leur application. Ces normes n'ont pas été définies jusqu'à présent, ou du moins pas explicitement, raison pour laquelle leur respect ou leur réalisation n'étaient pas vérifiables. Les instruments d'assurance qualité mis en œuvre sont des discussions avec les employé-e-s, des enquêtes réalisées auprès des participant-e-s, le controlling de la formation et des visites de cours. Cependant leur rapport et leur impact restent souvent peu clairs pour les enseignant-e-s. L'assurance qualité (formulation de normes et développement d'outils) constitue donc une tâche importante pour les prochaines années du projet.

3.6 Appréciation générale

Il a été démontré à quel point une direction centralisée ainsi qu'une certaine indépendance vis-à-vis des établissements sont importantes. Étant donné que chaque établissement est spécifique, la direction centrale de Fep est d'autant plus importante et elle a besoin des ressources correspondantes. La démarcation entre CSFPP et Fep n'est pas toujours claire.

- Le/La responsable de la formation de base encadre les établissements de Fep, au même titre que les établissements de OSEO Schachen et Bostadel. Il existe des lacunes dans la "facturation des heures de travail"
- Fep est un projet qui est dirigé par OSEO, mais il se présente à l'extérieur en tant qu'entité indépendante
- Traitement des demandes d'autres établissements pour un coaching par Fep? Comment cela est-il géré? A qui appartient Fep en tant que produit?

A l'exception de la conférence de presse, la communication vers l'extérieur (politique, public) a été trop peu exploitée. Il y a aussi eu quelques changements de personnel: la séparation d'avec la direction du projet, le changement du groupe directeur. Cela a conduit à des retards. Pour le moment, il manque "un visage" vers l'extérieur. Seuls les accomplissements dans les établissements sont perçus. Le centre de compétence en tant que tel est à peine visible.

Pendant la première année du projet, Fep s'est essentiellement occupé de processus, de l'organisation etc et de la mise en place du projet et de l'école dans les établissements. Le travail de fond a très peu été touché pour le moment.

La gestion de la qualité est restée au stade de projet, à cause de la séparation d'avec la direction du projet, la gestion de la qualité a été mise en veilleuse au profit des opérations courantes.

Serveur Fep: Celui-ci démarre avec du retard, étant donné que le projet a gagné en volume par rapport à ce qui avait été prévu initialement. Mais il offre la chance d'intéresser d'autres établissements au projet, en leur proposant des services informatiques. Dans le même temps, avec des ressources déjà rares, le risque existe que le centre de compétence se disperse à cause d'un projet supplémentaire.

4 Evaluation du contexte

4.1 Introduction

Le modèle CIPP (Context-Input-Process-Product) de Stufflebeam et al. (1971), sur lequel repose la présente évaluation, prend en compte les principaux éléments d'intervention (centre de compétence, curriculum, offre de formation) et leurs conditions contextuelles. Concrètement, on entend par là les établissements pilotes en tant que cadre institutionnel qui influence le déroulement du projet et sera lui-même modifié par l'introduction de la nouvelle offre.

4.1.1 Questions centrales de l'évaluation du contexte

Dans le cadre de l'évaluation du contexte des réponses sont cherchées aux questions suivantes:

- Qu'est-ce qui caractérise les différents établissements pilotes en général et quelle est la situation de départ avant le début des offres de la formation de base?
- Quels changements institutionnels peuvent être observés en relation avec Fep?
- Quels problèmes ou obstacles sont identifiés?
- Comment les attitudes, le quotidien et l'expérience des acteurs impliqués dans les établissements et dans leur environnement proche changent-ils?

4.1.2 Données

Méthodologiquement, l'évaluation du contexte repose en grande partie sur des interviews avec les collaborateurs/-trices des établissements pilotes, ainsi qu'avec des expert-e-s. Les informations sur le contexte institutionnel des établissements sont tirées des documents internes (lignes directrices, concepts, rapports annuels, etc). Pour pouvoir recueillir les changements de valeurs et d'attitudes des collaborateurs/-trices des établissements, une première série d'entretiens a été réalisée en juillet 2007 avant le début de l'enseignement. Des représentant-e-s de tous les domaines d'activité des établissements ont été interrogé-e-s, en particulier ceux qui sont concernés par Fep:

- Ateliers
- Encadrement et surveillance
- Responsable de la formation
- Direction
- Service de sécurité
- Service social

Des entretiens individuels ou à deux furent menés avec les collaborateurs/-trices à différents niveaux hiérarchiques. En juillet 2008, après un peu moins d'une année d'implantation de Fep, de nouveaux entretiens furent menés et, si possible, avec les mêmes personnes.⁵ Les discussions basées sur une grille d'entretien ont tourné autour des attentes et des attitudes vis-à-vis de Fep, de l'information et de la participation à la mise en œuvre de Fep, du déroulement du projet (2e tour seulement), des effets escomptés ou actuels sur l'établissement et l'intégration dans le quotidien de l'établissement, pour déterminer le besoin d'agir, ainsi que les perspectives d'avenir. Les interviews ont été menées par deux membres de l'équipe d'évaluation si possible en un jour dans chaque établissement. Elles ont duré entre 60 et 90 minutes et ont été enregistrées avec l'accord des personnes questionnées. Au cours de l'en-

⁵ Cette démarche réussit dans l'ensemble. Dans de rares cas, d'autres représentant-e-s ont dû être interrogé-e-s lors de la seconde phase d'évaluation, en raison d'absences ou de roulement du personnel.

tretien, le membre de l'équipe d'évaluation qui ne menait pas la conversation prenait des notes.

Dans le courant de l'été 2008, des entretiens d'expert-e-s ont été menés avec des représentant-e-s du concordat suisse de l'exécution des peines et avec le président du groupe directeur de Fep.

Toutes les personnes interrogées dans le cadre de l'évaluation du contexte se sont montrées intéressées par l'évaluation et ont apporté tout leur soutien à l'équipe d'évaluation.

Tableau 16: Vue d'ensemble des personnes interrogées pour l'évaluation du contexte

Etablissement	Nombre de personnes interrogées 2007	Nombre de personnes interrogées 2008	Total
Affoltern	6	5	11
Bitzi	7	8	15
Hindelbank	7	7	14
Realta	8	8	16
Schöngrün	6	6	12
Thorberg	8	8	16
Expert-e-s	-	5	5
Total	42	47	89

4.1.3 Structure du chapitre

Dans les paragraphes qui suivent, nous donnons les réponses, de manière résumée, aux questions listées plus haut pour les établissements pilotes et les personnes interrogées. Les aspects discutés sont les suivants: caractéristiques des établissements, l'attitude avant le début du projet, les attentes avant le début du projet, après un an d'expérience avec Fep, l'impact sur l'établissement, les problèmes et interventions nécessaires, perspectives d'avenir et les conclusions. Il ne s'agit pas d'une comparaison systématique entre les contextes respectifs des différents d'établissements, ou entre représentant-e-s de différents secteurs. Ces différenciations sont faites lorsque des différences sont apparentes et qu'une explication est requise.

4.2 Caractéristiques des établissements pénitentiaires

Les six établissements pilotes dans lesquels la formation de base a été mise en place un an avant, présentent, outre les caractéristiques mentionnées jusqu'à présent, d'autres particularités qui affectent le contexte dans lequel la nouvelle offre de formation est mise en place (tableaux 9, 12 et 13). L'importance de la formation et les activités dans ce domaine varient d'un établissement à l'autre. Tandis que l'établissement de Hindelbank par exemple affiche une longue tradition dans la formation des adultes et a depuis de nombreuses années une collaboratrice chargée de ces questions, dans la plupart des autres établissements la formation était limitée à des cours de perfectionnement dans les domaines de l'informatique et des langues. Toutefois, les établissements d'Affoltern, de Schöngrün et de Thorberg ont lancé ces dernières années des projets individuels ciblés de formation qui peuvent être considérés comme des précurseurs de Fep de manière directe ou pour le moins au niveau de l'établissement.

La nature et l'orientation des ateliers de travail sont particulièrement pertinentes pour les différents contextes: quelle est la flexibilité des ateliers en ce qui concerne les détenu-e-s disponibles pour participer au travail? Cela peut dépendre des contrats ou des conditions climatiques. Les ateliers et leurs responsables ont-ils une orientation plutôt socio-professionnelle, plutôt thérapeutique, ou plutôt à but lucratif? Quelles sont les exigences des emplois pour les détenu-e-s: doivent-ils être formés ou s'agit-il plutôt de travaux répétitifs, où la précision et la vitesse sont plus importantes que des connaissances spécifiques?

Une autre différence entre les établissements concerne le fonctionnement interne et la coopération entre les différents secteurs de l'établissement. Dans certains établissements, les différents secteurs sont relativement autonomes les uns par rapport aux autres et peu de formes de collaboration formelle sont prévues. Dans d'autres, une collaboration plus étroite existe entre certains domaines (en général affaires sociales, encadrement, administration) qu'avec les autres. Dans le cadre de l'élaboration des plans d'exécution individuels, mis en place dans la plupart des établissements avec l'entrée en vigueur de la révision du code pénal, on a pu observer une augmentation de la coopération et des échanges entre les secteurs affaires sociales, assistance/surveillance et travail.

Une autre différence repose dans l'expérience d'un établissement avec les projets pilotes. Les établissements de Hindelbank, Realta et Schöngrün ont fait l'expérience de la mise en place (et de l'évaluation) de nouvelles offres, notamment sur des projets dans le domaine des drogues (traitements de substitution et échange de seringues). Cette expérience peut influencer l'attitude vis-à-vis d'autres nouveautés. En général, il faut noter que dans tous les six établissements, des plus petits ou plus grands changements sont en cours ou viennent d'être réalisés. Cela va de la transformation de l'établissement en un nouveau type d'établissement avec un nouveau mandat (passage de détention provisoire à exécution des peines à Affoltern ou d'exécution des peines à exécution des mesures à Bitzi) à des restructurations organisationnelles (Hindelbank, Schöngrün, Thorberg) en passant par un changement de direction (Realta).

4.3 Attitude avant le début du projet

Les collaborateurs/-trices d'établissements et expert-e-s interviewé-e-s sont d'accord pour dire que l'éducation en général et l'éducation dans les prisons en particulier sont une bonne chose. Mais les avis divergent sur la nature et l'orientation de l'offre de formation, ainsi que sur son intégration dans le quotidien de l'établissement et son adaptation aux détenu-e-s.

En général, la direction et les collaborateurs/-trices dans les domaines des affaires sociales (y compris les personnes de référence lorsqu'elles existent) et de l'éducation sont très favorables à l'idée de Fep. Parmi eux en particulier, et partiellement aussi parmi les collaborateurs/-trices d'autres sections, il existe un consensus, à savoir que la formation fait aujourd'hui partie de l'exécution des peines et participe à la réalisation de ses objectifs. Cette attitude se fonde d'une part sur la partie générale révisée du code pénal, d'autre part, sur les expériences que la plupart des responsables d'établissements ont faites lors de visites d'établissements à l'étranger.

Les commentaires sceptiques viennent principalement d'une partie des collaborateurs/-trices des secteurs travail, sécurité et encadrement/surveillance. Les réserves se fondent sur des doutes par rapport aux avantages pour les détenu-e-s ou les inconvénients qu'ils/elles craignent pour leur propre travail. Une résistance ouverte ou l'espoir d'une fin rapide du projet Fep n'ont toutefois été exprimées nulle part. Les collaborateurs/-trices sceptiques expriment plutôt une attitude retenue et attentiste et acceptent la formation de base comme une nouvelle offre au sein de leur établissement. Il semblerait que l'attitude critique et sceptique vis-à-vis de la formation de base est largement liée à la façon de concevoir l'exécution des peines et mesures, les détenu-e-s et leur propre travail dans les établissements et a peu de relation concrète avec le projet Fep. Ainsi, certaines collaborateurs/-trices estiment que la plupart des détenu-e-s ne savent pas profiter d'une telle offre de formation et que c'est donc peine perdue. D'autres, à l'inverse, fondent leur position critique et prudente sur une concurrence présumée entre leur propre activité et la nouvelle offre: ainsi, certain-e-s collaborateurs/-trices dans les secteurs travail et encadrement/surveillance estiment que leur contribution à la réinsertion des détenu-e-s, qui peut également contenir des aspects éducatifs, est peu reconnue et appréciée. En outre, les ateliers de travail craignent avant tout de ne plus avoir à leur disposition assez de détenu-e-s en mesure de travailler et de remplir leurs contrats.

En particulier le fait que la formation ait lieu pendant le temps de travail et qu'elle doive être rémunérée, se heurte à des critiques de la part des sceptiques. Tandis que d'autres y voient un encouragement et pensent que cela permet d'augmenter les chances d'une participation, ces collaborateurs/-trices craignent que les détenu-e-s suivent la formation de base seulement pour éviter le travail. À leur avis, les détenu-e-s devraient fournir une preuve tangible de leur motivation et de leur engagement, en acceptant de suivre la formation durant leurs temps de loisirs.

4.4 Attentes avant le début du projet

Lors d'entretiens avant le début du projet, les collaborateurs/-trices furent interrogé-e-s sur leurs attentes à l'égard du projet pilote Fep. Les réponses peuvent être classées en trois groupes. Pour tou-te-s ceux/celles (collaborateurs/-trices et professionnel-le-s) qui n'ont pas participé directement à la préparation de Fep, il était difficile, à ce moment-là, de formuler des attentes, car ils disposaient de trop peu d'informations pour pouvoir se faire une idée sur les résultats potentiels. Ces personnes soulignent qu'il faut attendre de voir ce qui arrive. Cela peut aussi être une des raisons pour lesquelles la plupart des attentes ne portent pas sur des objectifs d'apprentissage ou sur des effets du programme. En même temps, beaucoup de collaborateurs/-trices insistent sur le fait qu'une attitude pragmatique en matière de résultats leur semblait appropriée, et qu'il serait faux d'avoir des attentes irréalistes et trop élevées.

Les attentes ou les espoirs vis-à-vis des participant-e-s sont que, d'une manière ou d'une autre, ils tirent profit de la formation et sachent saisir cette chance. La prévention de la récidive comme objectif fondamental est moins citée par les collaborateurs/-trices des établissements que par les expert-e-s. Cela est dû à l'attitude pragmatique décrite plus haut et au fait que les collaborateurs/-trices argumentent par rapport aux processus observés au sein de leurs établissements. Les responsables d'établissements expriment l'espoir d'avoir à disposition un instrument additionnel contribuant à la réalisation des objectifs de l'exécution des peines et mesures. En ce qui concerne l'établissement, on cite l'espoir d'un impact positif sur l'image et la réputation de l'établissement, et de l'intérieur la perception d'un enrichissement et d'un "vent nouveau". Les secteurs travail et encadrement/surveillance qui, jusqu'à présent, dans la plupart des établissements collaborent peu avec d'autres secteurs de l'établissement et sont rarement intégrés dans l'élaboration du plan d'exécution individuel, attendent de Fep une prise en compte accrue et un renforcement de l'échange. Des attentes particulièrement concrètes sont formulées par les services sociaux et les personnes de référence: ils espèrent une décharge immédiate, puisque les enseignant-e-s Fep peuvent reprendre des tâches, dont eux s'occupaient jusqu'à présent. Les attentes négatives ou les craintes sont liés en partie à l'insécurité que le manque de clarté ou l'absence d'informations sur la mise en œuvre de Fep suscite. Ainsi, les craintes d'une charge trop importante ou de la longue absence d'un grand groupe de détenu-e-s sont exprimées par le domaine du travail. En ce qui concerne les participant-e-s, les collaborateurs/-trices de différents secteurs - et surtout les sceptiques désignés ci-dessus - craignent qu'ils montreraient peu d'intérêt et ne s'engageraient pas. En outre, l'endurance est mise en doute. Souvent, ces attentes sont dictées par des expériences négatives avec des cours et des offres de formation par le passé. Les ateliers de travail ne craignent pas seulement de manière générale que la main-d'œuvre leur fasse défaut en raison d'absence due à la participation aux cours de la formation de base. Ils craignent surtout que ce soit les «bon-ne-s détenu-e-s», qui sont si utiles dans les ateliers et difficilement remplaçables qui participent à la formation de base et soient donc absents. On reconnaît clairement ici, à côté de la question générale d'une pénurie de main-d'œuvre, une concurrence à propos de certain-e-s détenu-e-s. Le service de sécurité, ou certain-e-s surveillant-e-s, s'attend à un travail additionnel lié à la formation de base en raison des déplacements supplémentaires des détenu-e-s.

Il ressort enfin des entretiens avant le début du projet que tout le monde a des attentes très élevées à l'égard des enseignant-e-s. Pour beaucoup, la réussite du déroulement du projet et son intégration dans la vie quotidienne de l'établissement dépendent essentiellement de

leur comportement. En outre, les collaborateurs/-trices des établissements attendent des enseignant-e-s qu'ils/elles établissent le contact avec toutes les sections et qu'ils/elles respectent leur besoins, en particulier ceux des ateliers de travail.

4.5 Expérience et attitudes après un an de projet

Dans les discussions après un peu moins d'une année de Fep, un ton prudemment positif ressort. Cela signifie que dans les six établissements pilotes, le projet a bien démarré, a pu se faire une place au cours de l'année et fait maintenant partie du quotidien. Certes, la nouveauté a provoqué une certaine inquiétude au début, à laquelle les différent-e-s collaborateurs/-trices ainsi que les détenu-e-s ont dû s'adapter, mais cela s'est estompé avec le temps. On souligne que le principal impact, à savoir l'absence aléatoire des détenu-e-s au travail, n'est pas quelque chose de complètement nouveau. Il s'agit à côté des thérapies, des visites médicales, des visites de proches ou judiciaires, d'une raison supplémentaire pour les absences. On n'entend pas de déclarations négatives sur Fep ou ses effets nocifs. Les commentaires enthousiastes ne forment certes pas la majorité, mais on en entend. Quant aux craintes, surtout dans le domaine du travail, des solutions ont été trouvées pour la majorité d'entre elles et un *modus vivendi* s'est instauré. A cela s'ajoute, dans les établissements ouverts (Schöngrün et Realta) la baisse des effectifs de détenu-e-s et une pénurie générale de main-d'œuvre. Les collaborateurs/-trices ont pour la plupart peu de connaissances concrètes de la mise en œuvre de Fep, des contenus etc, ce qui fait que le projet demeure peu tangible et favorise la spéculation (positive ou négative). Certain-e-s ont obtenu des détenu-e-s un récit des cours, d'autres se sont fait une idée en assistant à l'enseignement. On rapporte des cas sporadiques d'effets d'apprentissage dus à la formation de base chez certain-e-s détenu-e-s.

Des allusions positives sont souvent faites à propos des enseignant-e-s. Le bon fonctionnement et l'intégration réussie de Fep leur sont essentiellement attribués et ils/elles en sont félicité-e-s. La plupart des collaborateurs/-trices l'expliquent par le fait que l'établissement "a eu de la chance" avec l'enseignant-e choisi-e. Dans certains établissements, par exemple, les craintes d'une concurrence pour l'attribution des détenu-e-s ou d'un manque d'intérêt pour la participation ont pu être dissipées et les collaborateurs/-trices voient maintenant Fep comme un enrichissement pour leur propre travail ou pour l'établissement dans son ensemble. Du côté des assistant-e-s sociaux/-ales, la décharge attendue est constatée, car les détenu-e-s préparent en cours des dossiers de candidature par exemple, ou apprennent à se servir de l'internet pour rechercher un emploi. En ce qui concerne les détenu-e-s participant à la formation, on souligne souvent qu'ils se rendent volontiers aux cours et que le taux d'abandon est faible. Du côté de la direction des établissements et des responsables de l'éducation, on sent une certaine fierté d'être un établissement pilote, ce qui est ressenti comme un atout.

Comme point négatif, on cite de divers côtés l'effort associé avec Fep. Il s'agit notamment de la coordination des différents rendez-vous de chaque détenu-e, de la coordination avec le centre de compétence, ainsi que pour l'effort en matière d'évaluation. Certain-e-s collaborateurs/-trices des services du travail et d'encadrement/ surveillance rapportent qu'une partie des participant-e-s ne voulait pas participer à la formation de base et qu'ils devraient y être motivés. Les commentaires critiques et négatifs après la première année viennent des personnes qui étaient préalablement sceptiques. Pour certains d'entre eux, les aspects critiqués témoignent de l'absence d'informations sur l'historique et le contenu de la formation de base, mais de temps en temps aussi d'un manque de volonté de s'informer.

4.6 Effets sur l'établissement

4.6.1 Changements institutionnels

Au cours de la première année, la mise en place de Fep n'a provoqué des changements importants dans aucun des établissements pilotes. Comme déjà mentionné ci-dessus, la nou-

velle offre a pu être intégrée le plus souvent en peu de temps et sans problèmes majeurs, sans même que des changements institutionnels se fassent ressentir. Certain-e-s responsables de la formation ont déterminé que Fep a déclenché dans leur établissement un "boom de la formation", qui va au-delà de la formation de base et de ses participant-e-s. Ailleurs, on observe que grâce à Fep, la formation a reçu dans l'établissement une place qu'elle n'avait pas auparavant.

Comme changements de moindre importance on note que grâce à l'enquête à propos des antécédents scolaires le service social, de la formation ou de la thérapie dispose d'informations supplémentaires qui sont appréciées et intégrées dans le travail. Le fait que les enseignant-e-s fassent des efforts de liaison et de coopération, a été en partie à l'origine d'une augmentation générale des échanges entre les secteurs d'activité. Ailleurs, en raison des besoins de Fep, les règles internes ont été modifiées, ce qui a entraîné une certaine dynamique de changement. Pour les secteurs qui passent le plus de temps avec les détenu-e-s, des tâches additionnelles peuvent découler de la participation à la formation de base (répondre à des questions sur l'apprentissage, gérer des réactions à l'enseignement, etc.). Il s'avère qu'elles sont considérées comme un fardeau, lorsque les collaborateurs/-trices se sont senti-e-s exclu-e-s de la mission de formation. En revanche, si la formation est comprise comme une tâche qui incombe à tout l'établissement, comparable à la thérapie dans l'exécution des mesures, les effets de l'enseignement sur la vie quotidienne ne sont pas ressentis comme une charge mais comme un enrichissement ou un sujet de discussions.

Des répercussions problématiques peuvent être engendrées par l'augmentation des déplacements des détenu-e-s. Le risque existe que des personnes soient perdues de vue. Cela vaut surtout pour les plus grands établissements et représente en particulier un défi pour les services de sécurité. Comme indiqué précédemment, l'absence temporaire de la main-d'œuvre a largement pu être absorbée, grâce à l'adaptation des ateliers de travail. Il a été parfois nécessaire - au regret des collaborateurs/-trices concerné-e-s - de réduire la production, dans d'autres établissements, les ateliers peuvent s'entraider en se prêtant des détenu-e-s en cas de besoin. En revanche, dans les cas où aucune solution satisfaisante n'a pu être trouvée pour répondre aux exigences des ateliers et la compatibilité avec Fep, les collaborateurs/-trices sont de manière perceptible sous tension, ce qui peut causer des troubles et des oppositions entre les différents secteurs de l'établissement.

4.6.2 Intégration dans le quotidien des établissements et échanges avec le personnel enseignant

Durant la semaine d'introduction, le personnel enseignant s'est familiarisé avec tous les domaines de l'établissement et a noué des contacts avec les différents acteurs. Les collaborateurs/-trices des établissements ont jugé cette semaine utile et positive. Quotidiennement, peu de collaborateurs/-trices maintiennent un échange formalisé et régulier avec le personnel enseignant. En plus du responsable de formation, il s'agit principalement des collaborateurs/-trices qui sont associés aux discussions sur l'établissement du plan d'exécution individuel et / ou au choix des participant-e-s à la formation de base. Ces processus sont toutefois organisés différemment dans chaque établissement et les enseignant-e-s ne sont pas directement impliqué-e-s partout. Les ateliers de travail sont contactés principalement au sujet de la composition des groupes, pour éviter un manque de main d'oeuvre sur le lieu de travail.

La plupart des collaborateurs/-trices entretiennent toutefois un contact informel avec les enseignant-e-s, qu'ils rencontrent pendant les pauses ou à midi ou sur le site de l'établissement. De temps en temps, des informations sont échangées sur des détenu-e-s. L'initiative des échanges au sujet des détenu-e-s semble plutôt venir des enseignant-e-s. Peu de collaborateurs/-trices (des secteurs du travail ou de l'encadrement) ont déclaré demander des renseignements aux enseignant-e-s. La plupart des collaborateurs/-trices des secteurs travail et encadrement/surveillance seraient intéressé-e-s par un échange régulier avec les enseignant-e-s. Toutefois, il faut également éviter que des réunions supplémentaires conduisent à une surcharge.

4.7 Problèmes et mesures à prendre

Comme indiqué précédemment, après un an de fonctionnement, Fep n'a rencontré dans aucun des établissements de sérieux problèmes exigeant une intervention urgente. Les collaborateurs/-trices ont réitéré que Fep est pour l'établissement dans son ensemble seulement un thème parmi beaucoup d'autres. Néanmoins, certains points ont été abordés et devraient être adressés à court ou à moyen terme. D'une manière générale, la critique concerne les informations ressenties comme trop vagues et trop peu abondantes, notamment avant le début du projet. Cela aurait apporté plus d'insécurité que de clarification.

La charge liée à Fep est décrite comme très lourde en particulier par la direction des établissements, comme par le responsable de la formation. Il est probable que cette situation soit associée à l'introduction et à la phase pilote et devrait se détendre durant le déroulement futur du projet. Quelques collaborateurs/-trices déclarent que Fep leur occasionne un surcroît de travail perçue comme lourd. Cela concerne souvent des tâches de coordination. Étant donné, comme mentionné, que dans la plupart des établissements d'autres changements sont en cours parallèlement à la mise en place de Fep, certain-e-s employé-e-s se sentaient simplement dépassé-e-s. Cela n'est pas à mettre directement en rapport avec Fep en tant que nouveauté, mais plutôt en relation avec le nombre de changements et le fait qu'une sorte de déstabilisation et d'insécurité soit ressentie.

Dans certains établissements, un autre problème est la perturbation qui naît de l'augmentation des mouvements des détenu-e-s. Là aussi, Fep n'est pas seul responsable d'une certaine surcharge, mais il s'agit de la somme des rendez-vous que les détenu-e-s ont à côté du travail (thérapie, visites médicales, d'autres offres de formation, visites, etc.) A cause de la forte individualisation du déroulement des journées, il est difficile pour les collaborateurs/-trices de garder le contrôle continu sur les mouvements des détenu-e-s à certains moments. Cela représente surtout un défi aux services de sécurité dans l'accomplissement de leur tâche. Pour certains ateliers de travail, le travail concentré ou la planification des activités devient plus difficile. C'est pourquoi, un établissement propose de ne pas effectuer la formation régulièrement pendant le travail quotidien, mais en bloc. Toutefois, plusieurs collaborateurs/-trices soulignent dans ce contexte que, de par la régularité de Fep, la planification est relativement simple, contrairement à d'autres rendez-vous irréguliers comme la thérapie ou les visites médicales. Du point de vue du personnel des établissements, la compatibilité des exigences du secteur du travail avec les absences temporaires des détenu-e-s liées à Fep reste l'un des aspects critiques. Bien que dans le courant de la première année un certain *modus vivendi* ait pu être trouvé, il est clair que le rapport entre les deux secteurs n'a pas encore été réglé dans certains établissements. La difficulté semble résider dans le fait que des adaptations sont nécessaires dans les ateliers, pour réagir à la diminution du nombre de la main-d'œuvre due à Fep et peut-être une occupation moindre de l'établissement. Cela peut heurter la fierté de la profession et les exigences personnelles des collaborateurs/-trices concerné-e-s, ou encore les objectifs de production et de revenus émis par la direction de l'établissement. Toutefois, comme nous l'avons mentionné plus haut, dans certains des établissements les ateliers se sont déjà adaptés à la nouvelle situation.

Par rapport à l'organisation générale du projet et à la collaboration avec le centre de compétence, les directeurs/-trices et les responsables de formation de certains établissements considèrent les consignes du centre de compétence comme trop strictes et souhaitent plus de marge de manoeuvre et d'autonomie. Les mêmes personnes considèrent aussi comme problématique le fait que le personnel enseignant ne soit pas directement engagé par l'institution, mais par le centre de compétence. Cette opinion n'est pas partagée par tous les établissements pilotes. A plusieurs reprises il a été relevé que cela ne jouait aucun rôle pour les établissements où les enseignant-e-s avaient formellement été engagé-e-s.

4.8 Evaluations et souhaits pour l'évolution de Fep

Après la première année avec Fep, la majorité des collaborateurs/-trices des établissements est d'avis que Fep continuera même après la phase pilote et établira son offre au sein de

leur institution. Cela correspond à l'attitude que la formation fait partie d'une exécution des peines moderne. Les personnes (qualifiables de) sceptiques émettent comme condition au maintien du projet qu'après un an l'évaluation prouve l'impact et une utilité du projet.

Divers acteurs souhaitent un élargissement de l'offre de formation Fep. L'adaptation aux situations individuelles et aux besoins hétérogènes des détenu-e-s y est au premier plan. Des programmes de formation modulaires apparaissent comme un moyen d'atteindre cet objectif. On souligne particulièrement la nécessité d'une formation qui va au-delà de la formation de base et prend en compte les détenu-e-s ayant une qualification de base. Certains expriment également le souhait que les détenu-e-s puissent, en cas de besoin, investir plus d'une demi-journée par semaine dans la formation. Un élargissement des possibilités de formation dans le domaine professionnel apparaît également souhaitable. Une coopération étroite avec le secteur du travail serait nécessaire. Les personnes interviewées dans les établissements de même que les expert-e-s sont cependant d'accord sur le fait que l'éducation doit s'adresser principalement aux personnes qui y participent volontairement.

Autant les établissements que les spécialistes jugent que le véritable défi pour l'avenir sera le financement du projet au-delà de phase pilote financée par la Fondation Drosos. Toutefois, une majorité estime qu'une solution sera trouvée, si l'évaluation est positive. Les moyens nécessaires au financement des enseignant-e-s ont déjà été partiellement prévus dans les budgets des établissements, de sorte que la continuité est assurée. Dans les cantons plus grands, une solution cantonale semble également envisageable, d'après laquelle le canton pourrait engager des enseignant-e-s pour les différents établissements pénitentiaires.

4.9 Conclusions

Dans ce qui suit, les premières conclusions sont tirées au regard de l'intégration et de l'impact du projet Fep sur les six établissements pilotes, sur la base des résultats cités. Après quelques réflexions générales, les facteurs entravants ou favorisants sont dégagés. Ces derniers peuvent se révéler importants aussi bien pour la poursuite de la phase pilote que pour l'extension de Fep à d'autres établissements.

4.9.1 Fep dans le contexte des établissements pénitentiaires

Lors des entretiens avec les collaborateurs/-trices, il s'est avéré que certaines réserves ou difficultés ont été mentionnées dans le cadre de la mise en place de Fep. A y regarder de plus près, elles ne sont pas directement liées à Fep, mais sont plutôt l'expression de problèmes existants dans certains établissements, mis en évidence par l'introduction du nouveau programme. Il faut donc considérer que l'appréciation émise par toutes les personnes qui se sentent très peu impliquées dans la mise en œuvre de Fep, qui se plaignent du manque d'information et de connexion entre les différents domaines de l'établissement, qui jugent que leur propre travail avec les détenu-e-s n'est pas apprécié ou qui ont une autre idée de l'exécution des peines et de ses objectifs, existaient déjà avant l'introduction de Fep.

Pour le projet Fep, il faut en tirer deux conséquences: d'une part on ne peut s'attendre à ce que ces questions structurelles soient résolues par Fep. D'autre part, il s'agit de conditions-cadres importantes, qui influencent fortement la mise en œuvre de Fep et son ancrage dans le quotidien de l'établissement. C'est pourquoi il semble important de traiter aussi ces questions, parallèlement à l'intégration de Fep dans les établissements. Cela signifie, en d'autres termes, qu'à moyen terme Fep ne peut être considéré comme un projet isolé qui doit rechercher sa place dans la structure existante de l'établissement. Au contraire, il s'agit de le comprendre en tant que partie d'un vaste processus de changement, qui nécessite de grandes adaptations. On aborde ici une contextualisation de Fep dans le cadre politique plus large de l'exécution des peines: l'introduction de Fep a eu lieu suite à la révision du code pénal, qui d'une part crée la possibilité de traiter et de rémunérer la formation comme le travail, et d'autre part établit l'instrument du plan d'exécution individuel. Ainsi, un véritable changement de paradigme a eu lieu, qui repense le rôle traditionnellement important du travail obligatoire dans le milieu pénitentiaire suisse et met l'accent sur la stimulation indivi-

duelle des détenu-e-s.⁶ Le renforcement de l'importance de l'enseignement se fait au détriment du travail traditionnellement orienté vers la performance et la production, qui ne tient pas compte de la situation personnelle de chaque détenu-e. Dans ce contexte, les résistances contre la réduction de la production en raison de l'introduction de Fep sont compréhensibles, si le rôle du secteur du travail et les activités de ces collaborateurs/-trices ne sont pas repensés, et qu'ils/elles ont l'impression qu'on leur enlève quelque chose et que leur travail sera moins apprécié. Dans ces conditions, ils peuvent être perçus comme les perdants de ce processus.

Une manière possible d'aborder ces défis peut être une nouvelle définition du rôle du travail. Il est à supposer que l'attitude positive à l'égard de Fep et le soutien du projet à l'appui s'accroîtront si le secteur du travail ne voit plus seulement sa tâche dans la production à but lucratif, mais sous un aspect socio-professionnel (comme à Hindelbank), ou encore comme faisant partie d'une exécution des mesures à orientation thérapeutique (comme à Bitzi). Cela revient à dire que le travail n'est pas exclu ou dévalorisé, la fierté professionnelle blessée, mais se voit attribuer une nouvelle tâche et signification qui pourrait même être perçue comme un enrichissement dans le meilleur des cas. La même réflexion est valable pour le personnel de surveillance et d'encadrement. Leurs tâches pourraient également être redéfinies dans le cadre d'un processus de changement plus conséquent. Lorsque ce n'est pas déjà le cas, cela pourrait signifier notamment une participation dans l'élaboration du plan d'exécution individuel et donc, indirectement, une contribution à la formation. Il faut s'attendre à ce que cela ait un effet positif sur l'attitude vis-à-vis de Fep, perçu comme un élément de cette mission commune d'ordre supérieur.

4.9.2 Facteurs entravants ou favorisants pour la mise en place de Fep

La comparaison des six établissements pilotes permet de mettre à jour différents facteurs à différents niveaux qui peuvent favoriser ou entraver la mise en place de Fep. Ceux-ci sont listés ci-dessous.

Une position claire de la part de la direction sur le rôle et l'importance de la formation dans l'exécution des peines et sur sa relation avec les autres secteurs de l'établissement est une condition importante pour l'acceptation par les collaborateurs/-trices.

En ce qui concerne la mise en œuvre, les troubles et la résistance peuvent être évités si Fep, les enseignant-e-s et les démarches administratives nécessaires sont intégrés dans la mesure du possible aux processus existants, sans la création d'instruments, de réunions, etc. supplémentaires, qui peuvent contribuer à une surcharge.

Au niveau organisationnel, le choix d'une personne associée au secteur de travail comme responsable de la formation semble avoir un effet positif sur l'acceptation et la compréhension mutuelle.

Les enseignant-e-s sont bien acceptés dans tous les établissements. Si il/elle prend le temps, à côté de son travail avec les détenu-e-s, et aide les collaborateurs/-trices dans les questions liées à l'éducation (par exemple pour la formation, le CSFPP), cela a un impact positif sur l'attitude face à Fep, et sur l'insertion de l'enseignant-e. Il/Elle est ainsi perçu en tant que spécialiste de la formation pour l'ensemble de l'établissement, et évite de donner l'impression qu'on fait plus, pour les détenu-e-s que pour les collaborateurs/-trices.

L'acceptation de Fep devient difficile surtout si le programme est perçu par les collaborateurs/-trices comme une concurrence pour son propre travail et sa position. Cela ne concerne pas seulement le secteur du travail, où la concurrence pour la main-d'œuvre a été mentionnée, mais aussi les personnes qui estiment qu'eux/elles-mêmes et leurs activités sont trop peu respectés et appréciés.

Certain-e-s sceptiques parmi les collaborateurs/-trices voient dans le financement de Fep uniquement par la Fondation Drosos comme un problème. Certain-e-s sont méfiants en ce

⁶ Dans certains établissements, ce processus avait déjà débuté plus tôt.



UNIVERSITAS
FRIBURGENSIS

UNIVERSITÉ DE FRIBOURG / UNIVERSITÄT FREIBURG

Aperçu de la première année du projet

universitas friburgae

qui concerne les motifs et la qualité du projet. D'autres sont clairement d'avis que l'état devrait couvrir les coûts de ce projet pilote.

Evaluation et recommandations pour l'évolution du projet

5 Evaluation

5.1 Introduction

Ce chapitre tente de répondre aux questions-clés de l'évaluation selon le concept, sur la base des descriptions faites dans les précédents chapitres 2 à 4. Les questions sont les suivantes:

- (1) Le projet Fep parvient-il à mettre en place son offre éducative et à atteindre les détenu-e-s, c'est-à-dire la clientèle désignée du projet?
- (2) Cette offre correspond-elle aux standards visés et est-elle de qualité égale sur tous les sites?
- (3) Le renforcement des compétences d'action de la clientèle spécifique du projet en vue de la réinsertion est-il atteint?
- (4) Les ressources à disposition sont-elles utilisées de manière effective et efficace?
- (5) L'offre de formation aura-t-elle été suffisamment développée et testée à la fin du projet pour permettre de la transférer sur l'ensemble du système pénitentiaire suisse?

Pour les questions (4) et (5) il n'est pas possible de fournir des réponses après la première année du projet. Elles seront surtout abordées dans le rapport final.

5.2 Appréciation

5.2.1 Mise en place de l'offre de formation et accès à la clientèle

Question: Le projet Fep parvient-il à mettre en place son offre éducative et à atteindre les détenu-e-s, c'est-à-dire la clientèle désignée du projet?

Sur tous les six sites, l'enseignement a pu débuter dans les délais. L'ensemble de l'organisation du projet (mise à disposition de l'infrastructure, embauche des enseignant-e-s, etc) aussi bien que l'interaction entre la direction du projet et les personnes responsables dans les établissements ont bien fonctionné durant la phase de démarrage. L'infrastructure était disponible sur tous les sites au commencement de l'enseignement, même si elle n'était pas de qualité égale partout. La courte période de préparation et le démarrage simultané sur tous les sites ont cependant provoqué des moments d'agitation au centre de compétence et parmi les enseignant-e-s et les responsables dans les établissements.

Les enseignant-e-s ont pu s'intégrer rapidement dans le quotidien des établissements et ainsi contribuer à l'acceptation de Fep. Des réserves dans les domaines de la sécurité et du travail, exprimées par les personnes responsables dans les établissements, ont pu largement être désamorçées. Les collaborateurs/-trices des établissements dans les secteurs de direction, de l'éducation et des affaires sociales, mais aussi, en partie, dans d'autres domaines, sont convaincu-e-s de l'importance de l'éducation et positifs/-ves vis-à-vis de Fep. Certain-e-s difficultés les plus persistantes peuvent découler aussi partiellement de problèmes structurels dans les établissements, qui ne sont pas directement liés à Fep.

L'implication des enseignant-e-s dans les processus de l'établissement n'est pas développée de manière égale partout. Dans certains établissements, les enseignant-e-s participent à la planification individuelle de l'exécution de la peine, dans d'autres, ils prennent part à des rapports internes ou l'échange d'informations s'effectue de manière informelle.

Le centre de compétence a investi beaucoup de travail pour mettre en place l'offre de formation et atteindre la clientèle. Au total, l'effort était plus grand que prévu avant le début du projet et a absorbé la plupart des ressources durant la première année du projet. Les principales tâches dont le centre de compétence a eu à s'occuper dans le courant de la première

année du projet ont été le dialogue avec les établissements, la définition des processus dans les établissements et au centre de compétence, la formation et l'accompagnement des enseignant-e-s et le projet "serveur de formation". Il les a accomplis avec succès.

En raison de l'intensité du travail au quotidien, il resta peu de temps pour s'attaquer aux objectifs à long terme du projet pilote Fep. Le management de la qualité a pu être mis en place en partie, en particulier dans l'encadrement et le soutien des enseignant-e-s. Il manque encore des instruments pour contrôler la qualité de l'enseignement et des processus définis. Le travail sur le curriculum a été ajourné pendant la première année du projet.

Une décharge significative quant aux tâches supplémentaires n'est pas à espérer non plus pour les deux prochaines années du projet. La mise en service du serveur de formation, la recherche d'une nouvelle direction du projet, la définition des nouveaux contenus de l'enseignement, la conception du matériel pédagogique correspondant et l'échange entre les enseignant-e-s d'une part et entre les enseignant-e-s et le centre de compétence d'autre part vont continuer à prendre beaucoup de temps. Fep fonctionne très bien dans les établissements, mais en vue d'une exploitation définitive et pour pouvoir aborder les objectifs à long terme, il serait judicieux de penser à une redéfinition des taux d'engagement.

Le besoin en formation de base est très grand chez les détenu-e-s de tous les établissements. Le projet de l'OSEO Suisse centrale (2007) définit la clientèle cible. La définition s'applique à une très grande partie des détenu-e-s. L'enquête à propos des antécédents scolaires comme instrument pour déterminer le niveau de formation, la motivation et les stratégies d'apprentissage des détenu-e-s, qui a été mis en place dans tous les établissements au début de la phase pilote, permet la sélection des participant-e-s à la formation. Le besoin en matière de formation de base n'est cependant pas le seul critère conduisant à une participation. Une présélection est basée sur des critères d'exclusion explicites, comme par exemple une durée de séjour trop courte ou une mise en péril de l'enseignement ou de personnes. La disponibilité des places de formation représente un critère implicite dans tous les établissements. Tout ceci conduit à une définition large de la notion de formation de base. Dans certains établissements, en raison d'un nombre suffisant de places dû à la diminution de l'effectif des détenu-e-s, des personnes en détention et n'ayant pas grand besoin de formation de base peuvent être acceptés dans Fep, alors qu'ailleurs il faut procéder à une sélection parmi les personnes présentant un besoin en matière de formation de base. Il convient dès lors de poursuivre la discussion entre les enseignant-e-s et le centre de compétence sur le contenu et l'interprétation de la notion d'éducation de base.

5.2.2 Réalisation des standards et des niveaux de qualité

Question: Cette offre correspond-elle aux standards visés et est-elle de qualité égale sur tous les sites?

La formulation de standards et le contrôle de leur réalisation sur tous les sites de service sont la responsabilité du centre de compétence. Pendant la première année du projet, il resta peu de temps pour cela. Les premiers instruments de management de la qualité ont été en partie élaborés et appliqués. Des critères clairement définis ne sont pas encore disponibles.

Pour une qualité constante sur tous les sites, sont importants non seulement les instruments de management de la qualité, mais aussi les aspects de fond comme par exemple le curriculum, et du matériel pédagogique de qualité, ainsi qu'un biblio- et médiathèque.

Afin d'assurer la qualité et la constance du centre de compétence (autonomie par rapport aux personnes individuelles, transférabilité de savoir-faire), même après la phase pilote, il est important de créer une documentation. Cet aspect a aussi souffert du manque de temps durant la première année du projet en raison des efforts pour développer Fep.

Newmann, Lewis et Beverstock (1993:27-28) ont défini des critères de qualité selon lesquels les programmes de formation dans l'exécution des peines et mesures peuvent être évalués. Dans le tableau suivant, ces critères sont listés, ainsi que leurs équivalents dans la formation de base.

Tableau 17: Critères de qualité pour des programmes de formation dans l'exécution des peines et leurs équivalents dans la formation de base

Critères de qualité pour programmes de formation selon Newmann et al. (1993:27-28)	Équivalents dans la formation de base
Le contenu reflète la diversité des expériences humaines. Il est significatif et pertinent pour les détenu-e-s et adresse les questions et problèmes de la vie réelle (par ex. famille, sexualité, enfants, violence, capacité à s'imposer, abus de stupéfiants).	Le contenu de la formation est conçu de manière large et combine les matières d'école classiques (langue, mathématiques) avec des pratiques (informatique, demande d'emploi ou écriture de lettres, etc.) et thèmes (culture générale) utiles dans le quotidien.
Le contenu livre des informations qui sont utiles aux détenu-e-s au moment du retour dans la société, comme par exemple des connaissances en matière d'emploi et de situation du travail, chômage, aide sociale, AVS, réinsertion professionnelle, formation et soins médicaux.	Les connaissances pratiques (rédaction de demandes d'emploi, de lettres, etc.) sont traitées notamment dans la partie individuelle. Les cours scolaires ne remplacent pas en cela le travail du service social.
Le contenu des programmes s'adressant aux jeunes parents avec des enfants dépendants doit englober les questions de la garde des enfants, de leur éducation, nutrition, santé, hygiène et planning familial.	Les questions d'éducation, de garde et du soin des enfants ne sont pas thématiquement à la connaissance de l'équipe d'évaluation.
Les cours pour détenus avec connaissances limitées de la langue locale adressent les différences culturelles et comprennent des cours de langue.	La langue (allemand en tant que langue maternelle ou étrangère) est un thème central.
Dans les programmes, le développement de capacités de base („basic skills“) est combiné avec le développement de l'éthique.	Avec la „formation de base“ comme point focal, des connaissances scolaires élémentaires sont véhiculées, en combinaison avec un sens pratique et des questions d'éthique (par ex. abus de stupéfiants)
Les programmes se modèlent sur des objectifs adaptés à l'individu. Le temps à disposition n'est pas défini à l'avance et s'adapte au rythme des participant-e-s.	L'arrivée et le départ de la formation de base ne sont pas au libre choix des participant-e-s, la participation oblige à un certain degré d'engagement. La formation elle-même avance selon les capacités et besoins de chaque participant-e et s'adapte au rythme de chacun-e.
Le processus et les réussites d'apprentissage sont supervisés.	Grâce au contrôle des objectifs pédagogiques, une vérification de l'atteinte des buts est possible.
L'environnement d'apprentissage est structuré et offre un soutien. Elle est fortifiante dans le sens positif et basée sur le bon exemple.	La formation de base est perçue comme une île, un endroit où les participant-e-s se sentent à l'aise et accepté-e-s, où une interaction paisible est possible.
Les contenus et les expériences pédagogiques donnent aux participant-e-s la possibilité d'appliquer leurs facultés et leur savoir dans des situations et contextes de vie fonctionnels et réels.	Les cours de la formation de base sont pensés en fonction de la période après la privation de liberté, mais ils ont lieu à l'intérieur de l'établissement et souffrent pour cela de limitations (par ex. manque d'accès internet).
Dans les programmes, des méthodes de groupe et individuelles sont appliquées, ainsi qu'une série de méthodes, techniques et ressources didactiques issues de la société, de l'économie et de l'industrie.	Les unités de cours se servent de méthodes et médias divers: partie individuelle et de groupe, utilisation de différents médias et de méthodes d'enseignement variées.

5.2.3 Effets sur le quotidien et les personnes

Question: Le renforcement des compétences d'action de la clientèle spécifique du projet en vue de la réinsertion est-il atteint?

Les évaluations de l'effet de Fep varient entre les différents groupes d'acteurs et dépendent de leur attitude de base à l'égard de l'éducation en général et de leurs attentes vis-à-vis de Fep. Après la première année du projet, il n'est pas encore possible de s'exprimer sur les avantages de Fep au moment de la réinsertion des participant-e-s. Les participant-e-s attendent avant tout de la formation de base des aides directement applicables, qui accroissent notamment leurs possibilités d'action dans leur future recherche d'emploi ou travail. L'enquête à propos des antécédents scolaires a montré que plus d'un cinquième des participant-e-s voient la formation de base comme une préparation pour une école ou une formation professionnelle. Certains participant-e-s se demandent si la formation de base, qui n'offre pas de diplôme reconnu officiellement, peut vraiment les aider.

À cet égard, le travail sur les objectifs d'apprentissage définis individuellement est très important aux yeux des participant-e-s. Ils les perçoivent comme la base du succès de leur effort pour apprendre. Les participant-e-s attachent moins d'importance à la partie de l'enseignement faite en groupes. Les participant-e-s ont du plaisir à suivre aussi l'enseignement en groupe, mais le renforcement des compétences sociales et personnelles à travers des discussions, des exposés et des travaux de groupe est moins important pour eux. Les participant-e-s voient peu d'effets sur le quotidien des établissements. Pour certain-e-s, la vie est facilitée par une meilleure connaissance de l'allemand. Ils/Elles sont moins dépendant-e-s des autres détenu-e-s, car maintenant en mesure de rédiger des demandes ou de lire des documents eux-mêmes et de mieux exprimer leurs intérêts. D'autres voient un avantage dans le fait que la fréquentation de la formation crée une diversion dans le rythme hebdomadaire, et leur permet de se sentir plus en équilibre. Certain-e-s participant-e-s déplorent cependant de ne pas pouvoir mettre directement en pratique ce qu'ils/elles ont appris, par exemple durant le travail.

Le taux d'adhésion à l'éducation est élevé parmi les détenu-e-s. Certain-e-s ont montré un grand intérêt, en s'enquérant auprès du service social même avant l'enquête à propos des antécédents scolaires, si ils/elles pourraient également participer. L'éducation est perçue comme partie intégrante de l'établissement. Que ce soit à l'intérieur de l'établissement ou pendant les cours, les participant-e-s assument leurs lacunes et celles-ci ne sont pas la cible de moqueries de la part des autres détenu-e-s.

Les collaborateurs/-trices des établissements dans les domaines sécurité, travail et, en partie, surveillance/encadrement voient peu d'effets de la fréquentation de la formation par les détenu-e-s. Dans des cas isolés, ils/elles notent des progrès linguistiques chez certain-e-s détenu-e-s. Selon leur estimation, les comportements des détenu-e-s dans la vie quotidienne sont restés inchangés. Les attentes des collaborateurs quant à l'impact direct de Fep sur le quotidien de l'établissement étaient en partie excessives ou peu claires. Ils/Elles ne connaissent que partiellement les contenus et formes d'enseignement de la formation de base. Cette formation de base est rarement discutée en dehors de la salle de classe, que ce soit par les collaborateurs/-trices ou par les détenu-e-s.

Les directions d'établissement et les collaborateurs/-trices dans les domaines social et formation sont très convaincu-e-s de l'utilité et de l'importance de Fep. Ils/Elles en ont une connaissance approfondie, étaient présent-e-s lors de la mise en place et sont partiellement impliqué-e-s aussi dans le choix des participant-e-s. Leurs attentes par rapport aux effets sur le quotidien de l'établissement sont moins élevées que celles des autres collaborateurs/-trices et imprégnées d'une attitude positive vis-à-vis de l'éducation. Les collaborateurs/-trices dans le domaine social voient des répercussions sur leur propre travail. La formation de base les décharge en reprenant certaines tâches de la réinsertion (accompagnement dans la rédaction des dossiers de candidature, CV), qui reviendraient autrement au service social.

Les attentes et la réalisation de ces attentes sont rassemblées dans le tableau suivant:

Tableau 18 : Attentes et Satisfaction des attentes dans les différents groupes d'acteurs

	Détenu-e-s	Collaborateurs enca- drement, travail, sécu- rité	Directions d'établissement, collaborateurs so- cial, formation
Connaissance des objectifs pédagogiques et contenus	grande	faible	grande
Attitude envers les efforts de formation en milieu péniten- tiaire	positive	neutre	positive
Point focal des attentes	à long terme Intégration (travail)	à court terme Compétence sociale, quotidien à l'intérieur de l'établissement	à court et long terme
Satisfaction des attentes	grande (quantifiable plu- tôt sur la base d'expériences d'apprentissage que d'intégration réussie après la mise en liberté.	faible (peu d'effets sur le quotidien)	grande (basée aussi sur l'attitude de base positive)

Tous les groupes d'acteurs sont cependant convaincus qu'il est important de pouvoir pour-
suivre Fep après la phase pilote.

5.2.4 Transférabilité

*Question: L'offre de formation sera-t-elle suffisamment développée et testée à la fin du pro-
jet pour permettre de la transférer sur l'ensemble du système pénitentiaire suisse?*

On ne peut pas répondre de manière définitive à la question de la transférabilité de Fep
après la première année du projet. La phase d'introduction de l'offre de formation dans les
six établissements pilotes a néanmoins apporté des informations sur ce à quoi il faut prêter
attention lors de l'intégration d'établissements supplémentaires au programme.

Il s'agit d'élaborer un processus clairement défini, selon lequel des établissements intéres-
sés peuvent être analysés et évalués. Une check-list pour évaluer l'état des lieux pourrait
aider à la décision d'accueillir un établissement dans Fep. Les critères de décision doivent
être transparents et compréhensibles.

Si un établissement se révèle approprié pour la mise en place de Fep, il convient que des
procédures clairement définies soient disponibles pour la planification et la mise en place de
la phase d'introduction, qui facilitent une mise en place pour les établissements.

Pour une extension de Fep, il serait important que l'expérience acquise lors de la mise en
place de Fep dans les établissements pilotes soit clairement documentée et servent à créer
des définitions de procédures et des check-lists. Les entretiens menés dans le cadre de
l'évaluation du contexte ont déjà démontré un certain nombre de points qui peuvent être im-
portants pour réussir l'introduction de manière satisfaisante pour toutes les parties:

- La direction de l'établissement devrait être convaincue du projet et le soutenir vis-à-vis
des collaborateurs/-trices.
- Dans la mesure du possible, il faut éviter de mettre en place dans l'établissement de
nouveaux canaux d'information. Les enseignant-e-s et l'enseignement doivent s'intégrer
dans les canaux existants.
- Les collaborateurs/-trices doivent déjà être informé-e-s activement au cours de la phase
de projet et avoir la possibilité de donner leur avis.

- La formation doit être comprise comme une partie de l'objectif général de l'établissement. Les collaborateurs/-trices peuvent ainsi mieux saisir et comprendre les dimensions de l'éducation.
- l'éducation a également des répercussions sur le domaine du travail. La formation ne devrait pas rivaliser avec celui-ci.

5.2.5 Questions additionnelles

5.2.5.1 Charge des enseignant-e-s

Durant la première année du projet, des tâches multiples pesaient sur les enseignant-e-s, à côté de l'enseignement, de la préparation et du suivi des cours. L'enquête à propos des antécédents scolaires a absorbé et absorbe encore beaucoup de leur temps, de même que les tâches administratives et la communication avec le centre de compétence d'une part et au sein des établissements d'autre part. Les enseignant-e-s se sont vus confrontés à de nombreuses attentes de la part des établissements, qu'il a été très difficile de satisfaire.

Cela a conduit de nombreux enseignant-e-s à accumuler les heures supplémentaires, qui n'ont pas encore été réduites. Dans le cadre du projet pilote, les enseignants devaient aussi avoir assez de temps à disposition pour tester du matériel pédagogique et des méthodes d'apprentissage et en tirer des enseignements. Cela n'a été possible que de façon minimale durant la première année. Les réunions ont servi à la familiarisation avec le travail et à la formation continue des enseignant-e-s, et dans une moindre mesure à l'échange d'expériences. Celui-ci devrait être encouragé activement dans les deux années restantes de la phase pilote. Pour créer les espaces nécessaires, il faudrait rediscuter, outre les taux d'engagement des collaborateurs/-trices du centre de compétence, aussi celui des enseignant-e-s. L'incertitude quant à l'avenir de Fep après la phase pilote représente une charge supplémentaire pour les enseignant-e-s, car elle complique fortement la planification de leur avenir personnel. La question de l'avenir de Fep devrait donc être débattue le plus rapidement possible avec tous les acteurs impliqués.

5.2.5.2 Aspect volontaire de la formation de base

Pour les personnes ayant un besoin de formation, la participation à la formation de base est en principe obligatoire. La pression exercée sur les détenu-e-s varie cependant selon les établissements. En principe, la plupart des participant-e-s sont opposé-e-s à une obligation de participer à la formation de base. Un groupe, parce que lui-même est touché par cette contrainte, et préférerait ne pas recevoir l'éducation de base, et l'autre groupe, parce qu'il se sent gêné pendant les cours par les participant-e-s qui ne participent pas activement à l'enseignement.

Certain-e-s détenu-e-s ont cependant débuté la formation de base sous pression et contre leur volonté et sont depuis convaincu-e-s de l'utilité de l'enseignement. Toutefois la question se pose de savoir dans quelle mesure il est raisonnable de forcer une personne à participer et pendant combien de temps la pression doit être maintenue, notamment dans les établissements avec une offre limitée de places dans la formation de base. Si une personne refuse de collaborer au cours sur une longue période, elle occupe une place qui pourrait être mise à la disposition de quelqu'un d'autre et en plus, elle dérange les autres participant-e-s.

5.2.5.3 Continuation du centre de compétence: perspectives d'avenir

Au cours de la phase préparatoire et de la première année du projet, le centre de compétence a servi de centrale pour la formation dans les prisons. Elle assume la coordination entre les différents acteurs et institutions, dirige l'élaboration des contenus de l'éducation et la formation des enseignant-e-s et est par ailleurs responsable des relations publiques. Le centre de compétence est également l'interlocuteur des établissements qui seraient intéressés à rejoindre Fep. Le centre de compétence a déjà reçu quelques demandes de ce genre.

En vue d'une extension de Fep à toute la Suisse, la question de la future institution responsable du centre de compétence se pose. Les directions des établissements, les responsables de la formation et des expert-e-s ont exprimé le souhait de le rattacher, à moyen terme, au CSFPP. Les raisons en sont que le CSFPP dispose déjà d'une vaste expérience dans la

formation des collaborateurs/-trices dans les établissements et des ressources sont ainsi susceptibles d'être regroupées. De plus, le CSFPP jouit d'un grand soutien dans toutes les régions linguistiques de la Suisse. Les établissements espèrent que le raccordement au CSFPP augmentera leurs possibilités d'intervention. Les collaborateurs/-trices des établissements estiment qu'il est très important que Fep puisse être étendu à toutes les régions du pays, même si l'inclusion de tous les établissements n'est pas un objectif impératif. Le centre de compétence devrait assurer la coordination pour toutes les régions linguistiques.

En plus de la formation et du perfectionnement des enseignant-e-s, les établissements souhaitent que le centre de compétence s'occupe surtout de l'unification du matériel pédagogique, de l'établissement du curriculum, de l'élaboration du contenu et des bases méthodologiques, ainsi que du coaching et de l'accompagnement de la mise en place de Fep dans les nouveaux établissements.

Le centre de compétence ne doit cependant pas uniquement offrir ses services en paquet, mais plutôt de façon modulaire, des éléments individuels étant, par exemple, la connexion d'un établissement au serveur Fep ou des offres de perfectionnement pour les enseignant-e-s qui ne sont pas employé-e-s au travers de Fep.

Pour le financement des enseignant-e-s et du centre de compétence, les établissements et les expert-e-s favorisent un modèle qui est déjà utilisé pour d'autres services, à savoir le financement par la pension.

6 Recommandations pour l'évolution du projet

Durant la première année du projet, Fep a bien démarré dans le centre de compétence et au sein des établissements. Les trois tableaux suivants contiennent des recommandations pour une possible optimisation du projet.

Tableau 19: *Recommandations pour l'évolution du projet à l'attention du centre de compétence*

Centre de compétence	gestion de la qualité	La gestion de la qualité ne devrait pas être négligée, même s'il existe une évaluation externe du projet global. Cette évaluation ne doit pas être confondue avec une gestion de qualité.
		Il faut continuer à développer la gestion de la qualité et la rendre visible pour tous les participants. Ses effets doivent être reconnaissables pour qu'elle soit assumée par tous.
		Documentation du centre de compétence: pour un renforcement de l'institutionnalisation, il est indispensable de documenter les processus, la structure et les fonctions du centre de compétence.
	Curriculum et matériel pédagogique	Elaboration d'un curriculum: après que la formation de base a été implantée dans les établissements et que les déroulements se sont stabilisés, une discussion sur les contenus s'impose. Le curriculum forme le cadre en matière de contenu et est un élément essentiel.
		Plate-forme d'échange pour enseignant-e-s: Les possibilités d'échanges entre enseignant-e-s sont un apport additionnel à la discussion des contenus. Une plate-forme électronique se trouve actuellement en construction, mais des structures d'échange permettant le contact direct et personnel sont aussi nécessaires.
		Pour décharger les enseignant-e-s, le fonds de matériel pédagogique approprié, d'instruments et de méthodes adaptés aux contenus définis et au contexte de l'exécution des peines est à accroître.
		L'intégration d'expériences similaires en matière de contenus de formation dans des contextes d'enseignement et d'apprentissage en dehors de l'exécution des peines peut être intensifiée.
		Avec la continuation de la phase pilote, il devient plus clair avec quelle fréquence de les contenus de formation sont demandés. Un dépouillement systématique de ces informations peut être intégré dans l'élaboration du curriculum et aiguiller la mise à disposition de matériaux.
		Le serveur Fep en tant qu'instrument de cours (mise à disposition de devoirs, d'informations, etc.) est prévu pour l'automne 2008
	Avenir	Il faut trouver une bonne solution pour la direction du projet et il faut fixer clairement les rôles et les tâches au sein du centre de compétence à la fin des mandats de transition et des solutions intérimaires, pour qu'une nouvelle direction de projet puisse se concentrer pleinement sur les tâches qui lui reviennent.
		En ce qui concerne l'avenir de Fep après la phase de projet, les discussions actuelles se concentrent fortement sur la question financière. Un financement assuré est sans aucun doute une condition sine qua non pour la continuation. Mais à côté de la discussion sur les finances, les autres aspects de l'avenir de Fep ne doivent pas être négligés.
		Des modèles pour le prolongement de Fep après la fin du projet doivent être développés et la discussion avec les acteurs concernés poursuivie. Lors de la deuxième année, les jalons pour la période après le projet pilote doivent être posés.
L'OSEO en tant qu'employeur en particulier doit pouvoir informer les enseignant-e-s sur l'avenir de Fep, et les perspectives de travail dans les plus brefs délais.		

Tableau 20: Recommandations pour l'évolution du projet à l'attention des enseignant-e-s

Enseignant-e-s	Choix des participant-e-s	La définition du groupe cible devrait continuer à être l'objet de discussions. Il faut se demander sous quelles conditions et selon quels critères une telle définition de la population cible doit être appliquée étroitement ou avec souplesse.
		Selon la définition du groupe cible, un test d'aptitude à la formation serait approprié, pour ne pas mélanger éducation de base avec éducation spécialisée.
		Le niveau d'éducation est actuellement déterminé au moyen d'une auto-évaluation des participant-e-s. Un procédé sur la base d'un test standardisé (éventuellement durant la première heure de cours) paraît judicieux. Cela pourrait également accroître la compatibilité avec l'offre de formation dans d'autres établissements, et donc faciliter le transfert des participant-e-s à Fep entre les établissements.
		À l'issue de la phase pilote, l'enquête à propos des antécédents scolaires comme instrument peut être rationalisée en vue d'une réduction du travail administratif. Pour cela, il s'agit de discuter quels sont les indices pour la sélection.
	Composition des groupes	Dans les établissements à taux de fluctuations très élevé, un groupe pour „personnes de passage“ peut être créé („groupe de fluctuations“).
		Il faut attacher plus d'importance aux aspects pédagogiques lors de la répartition des élèves (surtout en comparaison avec les aspects organisationnels) et la répartition des élèves devrait être encore mieux discutée dans le contexte de l'établissement.
	Organisation de l'enseignement	Que la répartition organisationnelle des leçons en groupes d'une part et de façon individuelle d'autre part existe partout, ne veut pas dire que l'effet visé est obtenu partout. Dans ce domaine, un échange d'expériences entre les enseignant-e-s s'impose. Cet aspect peut être amélioré. En même temps, les possibilités et limitations posées par le triangle didactique entre enseignant-e, participant-e-s et didactique/contentu doivent pouvoir être maniées avec souplesse.
		Selon la description du projet, les compétences sociales sont l'objet de la phase d'apprentissage en groupe. Il se pose toutefois la question de savoir si les compétences sociales n'ont pas leur importance aussi dans la phase individuelle ou en dehors des cours (pauses, etc) et peuvent y être exercées. Les questions du renforcement des compétences sociales pourraient également être discutées et harmonisées au niveau de l'ensemble de l'établissement.
	Contenu et buts de la formation	Généralement, le niveau atteint est à maintenir et il serait souhaitable de réduire l'effort sans perte de rendement. En particulier, il est bon que les enseignant-e-s puissent recourir à des médias et des méthodes selon leurs préférences et leurs points forts (ce qui les rend "authentiques" et augmente leur acceptation en tant que personne qualifiée).
		Dans les établissements où on donne des devoirs, les participant-e-s font ceux-ci avec plaisir. La résolution des devoirs devrait être encouragée plus activement dans les autres établissements (voir aussi les recommandations pour l'évolution sous <i>établissements</i>).
		Dans le but d'une optimisation, l'échange d'expériences entre les enseignant-e-s sur les médias et les méthodes, leur contenu et leurs effets peut être développé.
		L'utilisation des médias par les participant-e-s pendant leurs loisirs (TV, vidéo, jeux) pourrait être abordée davantage sous l'angle de la compétence élémentaire "relations avec les médias".
Des événements médiatiques exceptionnels, par exemple du domaine du sport, tels que l'Euro 08 ou les Jeux Olympiques de Pékin, n'intéressent pas tou-te-s les participant-e-s dans la même mesure. Plus de souplesse dans l'insertion par les enseignant-e-s de thèmes d'actualité dans les différents groupes serait souhaitable.		
L'échange systématique d'expériences et les instruments comme l'observation mutuelle et le feed-back permettent de prendre conscience des questions de rythme (alternance d'éléments de cours calmes et animés), ainsi que d'autres aspects du „bon enseignement“ et de les développer de manière ciblée.		
Un échange d'expériences entre les enseignant-e-s et le centre de compétence contribue à optimiser la formulation des objectifs et leur application.		

	<p>Le respect dans les relations est la première règle et la base de l'enseignement. Il est donc plutôt un produit dérivé de l'effort de formation. Celle-ci ne peut et ne devrait pas remplacer une thérapie de groupe professionnelle. Certaines attentes en matière d' "amélioration" des participant-e-s en vue de leur réintégration dans la société, qui dépassent la préoccupation d'un bon enseignement, doivent éventuellement être repensées, ou tout au moins être relativisées.</p>
	<p>L'éducation est pertinente pour tous les participant-e-s à la formation de base. Il est difficile d'évaluer dans le détail dans quelle mesure les contenus ont ou auront une pertinence pratique aussi dans le quotidien de l'établissement, pour la personne et son avenir. Une clarification systématique de ces questions, en combinaison avec un échange mutuel d'expériences, peut améliorer la capacité de gérer le transfert souhaité dans la pratique.</p>
	<p>Pour beaucoup de thèmes liés à la pratique quotidienne, on observe un manque de matériel d'enseignement et pédagogique approprié et facilement accessible aux enseignant-e-s. Ici, le centre de compétence peut offrir davantage de soutien.</p>
	<p>L'échange entre les enseignant-e-s et l'intégration d'expériences faites dans des contextes d'enseignement et d'apprentissage similaires, en dehors de l'exécution des peines sur ces sujets peuvent être intensifiés.</p>

Tableau 21: *Recommandations pour l'évolution du projet à l'attention des établissements*

Etablissements	Communication interne dans les établissements	<p>L'éducation devrait être un objectif commun de tous les collaborateurs/-trices dans les établissements. Ainsi on pourra éviter que les différents secteurs se sentent en concurrence. L'intérêt de tous pour Fep, et l'engagement en faveur de Fep peuvent être ainsi intensifiés.</p>
		<p>Une communication active et, si possible, des informations précises avant et après le début du projet contribuent à l'adhésion des collaborateurs/-trices de l'établissement. Les collaborateurs/-trices doivent être intégré-e-s dans la planification et avoir leur mot à dire.</p>
		<p>La nouvelle importance de l'enseignement conduit à une redéfinition des rôles et des tâches de la section du travail. Une nouvelle orientation socio-professionnelle semble une bonne option. Il convient toutefois de noter que les collaborateurs/-trices concerné-e-s doivent être accompagné-e-s dans ce processus et préparé-e-s à leur nouvelle orientation.</p>
	Intégration de Fep	<p>Les possibilités d'optimiser l'effet de Fep, à savoir le développement des objectifs de l'éducation sur la base de la planification de l'exécution des peines et l'adhésion de toutes les sections aux mesures prévues, ne sont pas exploitées partout. De premières expériences positives, sur lesquelles on peut bâtir, sont visibles dans plusieurs établissements.</p> <p>Des possibilités de répéter/apprendre en dehors des heures de cours devraient être maintenues, mises à disposition ou développées. Ceci concerne aussi l'infrastructure et les processus à l'intérieur des établissements et pas seulement l'attribution de "devoirs" par les enseignant-e-s.</p>

7 Bibliographie

Hostettler, Ueli (2006) Modellversuch Bildung im Strafvollzug BiSt. Konzept der Externen Evaluation. 28.8.2006. Fribourg: Universität Freiburg, Departement Sozialarbeit und Sozialpolitik.

Hostettler, Ueli (2007) Bildung im Strafvollzug BiSt. Konzept der Externen Evaluation. 4.1.2007. Fribourg: Universität Freiburg, Departement Sozialarbeit und Sozialpolitik.

Meyer, Hilbert (2004) Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Newmann, Anabel P., Warren Lewis, Caroline Beverstock (1993) Prison Literacy: Implications for Program and Assessment Policy. Bloomington: Indiana University.

SAH Zentralschweiz (2007) Projektbeschrieb. Pilot Bildung im Strafvollzug. 5. April 2007. Luzern: SAH Zentralschweiz.

Stufflebeam, Daniel L. et al. (1971) Educational Evaluation and Decision-Making. Itasca, IL; F.E. Peacock.

8 Annexes

Enquête à propos des antécédents scolaires et participation à la formation de base

Enquête à propos des antécédents scolaires: L'enquête à propos des antécédents scolaires sert à évaluer le besoin en formation des détenu-e-s. Tous les nouveaux détenus sont systématiquement invités à participer à un entretien.

Participant-e-s: Suite à l'enquête à propos des antécédents scolaires, il est décidé si une personne participe à l'enseignement directement, à une date ultérieure, ou ne peut pas être prise en considération par la formation de base.

	Affoltern	Bitzi	Hindelbank	Realta	Schöngrün	Thorberg	Total
Tou-te-s les détenu-e-s							
Nombre d'entretiens lors de l'enquête à propos des antécédents scolaires	209	54	172	152	101	125	813
Nombre de personnes qui ont débuté la formation de base*	113	29	49	65	67	35	358
Nombre de personnes qui ont terminé la formation de base*	92	11	24	45	35	13	220
Durée moyenne d'attente en semaines**	1	2	5	10	4	7	5
Durée de participation moyenne en semaines***	9	22	23	13	18	15	14

* Période couverte par l'enquête: septembre 2007 à juillet 2008

** Durée moyenne d'attente entre l'entretien dans le cadre de l'enquête à propos des antécédents scolaires et la première participation aux cours

*** Sont prises en compte les personnes qui ont terminé leur participation durant la période de l'enquête.

Compétences dans différents domaines

Les chiffres sont basés sur une auto-évaluation des participant-e-s dans le cadre de l'enquête à propos des antécédents scolaires. Ils/Elles ont indiqué, si ils/elles possèdent une compétence ou non (oui / non). Les chiffres montrent la part des détenu-e-s interrogé-e-s qui affirment posséder une compétence.

	Affoltern	Bitzi	Hindelbank	Realta	Schöngrün	Thorberg	Total
Tou-te-s les détenu-e-s*							
Capacité à lire l'allemand	39%	32%	45%	85%	69%	41%	52%
Capacité à écrire l'allemand	31%	30%	37%	70%	67%	23%	43%
Maîtrise des méthodes de calcul de base	33%	28%	58%	90%	81%	61%	59%
Programme de traitement de texte	22%	26%	38%	60%	61%	25%	38%
Tableur	6%	13%	14%	35%	42%	8%	18%
Internet	37%	19%	31%	58%	55%	12%	34%

Participant-e-s à la formation de base**							
Capacité à lire l'allemand	66%	38%	76%	85%	64%	40%	65%
Capacité à écrire l'allemand	51%	35%	57%	69%	61%	17%	53%
Maîtrise des méthodes de calcul de base	56%	31%	78%	91%	63%	69%	68%
Programme de traitement de texte	39%	28%	53%	54%	55%	29%	45%
Tableur	12%	10%	10%	23%	28%	11%	17%
Internet	48%	21%	39%	54%	45%	6%	41%

Différences entre participant-e-s à la formation de base et tou-te-s les détenu-e-s***							
Capacité à lire l'allemand	27%	6%	31%	0%	-5%	-1%	13%
Capacité à écrire l'allemand	20%	5%	20%	-1%	-6%	-6%	10%
Maîtrise des méthodes de calcul de base	23%	3%	20%	1%	-18%	8%	9%
Programme de traitement de texte	17%	2%	15%	-6%	-6%	4%	7%
Tableur	6%	-3%	-4%	-12%	-14%	3%	-1%
Internet	11%	2%	8%	-4%	-10%	-6%	7%

* toutes les personnes questionnées dans le cadre de l'enquête à propos des antécédents scolaires

** toutes les personnes choisies pour participer à la formation de base après l'enquête à propos des antécédents scolaires

*** différence entre la part des participant-e-s à la formation de base et des personnes qui ont participé à l'enquête à propos des antécédents scolaires. Les valeurs positives signifient que, parmi les participant-e-s à la formation de base, une plus grande part possède une certaine compétence que parmi toutes les personnes interrogées. Des valeurs négatives indiquent que, parmi les participants à la formation de base, une part plus faible possède une compétence.

Formation scolaire et professionnelle

	Affoltern	Bitzi	Hindelbank	Realta	Schöngrün	Thorberg	Total
Tou-te-s les détenu-e-s*							
Moyenne des années de scolarité	9.8	8.8	10.1	10.8	9.1	8.6	9.7
Personnes avec moins de huit ans de scolarité	46%	39%	18%	14%	2%	35%	25%
Personnes sans formation professionnelle achevée	55%	81%	66%	51%	46%	88%	62%

Participant-e-s à la formation de base**							
Moyenne des années de scolarité	9.8	8.5	9.2	9.9	9.2	7.7	9.3
Personnes avec moins de huit ans de scolarité	21%	38%	15%	19%	2%	39%	19%
Personnes sans formation professionnelle achevée	57%	90%	84%	67%	57%	97%	69%

Différences entre participant-e-s à la formation de base et tou-te-s les détenu-e-s ***							
Moyenne des années de scolarité	0.0	-0.3	-0.9	-0.9	0.1	-0.9	-0.4
Personnes avec moins de huit ans de scolarité	-25%	-1%	-3%	5%	0%	5%	-6%
Personnes sans formation professionnelle achevée	2%	9%	18%	16%	11%	9%	7%

* toutes les personnes questionnées dans le cadre de l'enquête à propos des antécédents scolaires

** toutes les personnes choisies pour participer à la formation de base après l'enquête à propos des antécédents scolaires

*** différence entre la part des participant-e-s à la formation de base et des personnes qui ont participé à l'enquête à propos des antécédents scolaires. Les valeurs positives signifient que, parmi les participant-e-s à la formation de base, une plus grande part possède une certaine compétence que parmi toutes les personnes interrogées. Des valeurs négatives indiquent que, parmi les participants à la formation de base, une part plus faible possède une compétence.

Motivation

	Affoltern	Bitzi	Hindelbank	Realta	Schöngrün	Thorberg	Total
Tou-te-s les détenu-e-s*							
Pourcentage de ceux/celles qui participeraient (très) volontiers ****	88%	92%	74%	84%	84%	72%	81%
Pourcentage de ceux/celles qui seraient prêt-e-s à renoncer à des loisirs*****	32%	39%	46%	70%	63%	23%	45%
Moyenne des heures de contribution personnelle*****	1.0	1.2	1.1	2.4	3.0	0.8	1.5
Pourcentage de ceux/celles qui préfèrent apprendre en groupe*****	70%	24%	52%	50%	45%	47%	52%

Participant-e-s à la formation de base**							
Pourcentage de ceux/celles qui participeraient (très) volontiers	91%	94%	96%	84%	91%	100%	92%
Pourcentage de ceux/celles qui seraient prêt-e-s à renoncer à des loisirs	57%	48%	88%	74%	67%	31%	63%
Moyenne des heures de contribution personnelle	1.8	1.1	1.7	2.3	2.9	1.0	2.0
Pourcentage de ceux/celles qui préfèrent apprendre en groupe	71%	21%	53%	60%	52%	58%	59%

Différences entre participant-e-s à formation de base et tou-te-s les détenu-e-s ***							
Pourcentage de ceux/celles qui participeraient (très) volontiers	3%	2%	22%	0%	7%	28%	11%
Pourcentage de ceux/celles qui seraient prêt-e-s à renoncer à des loisirs	25%	9%	42%	4%	4%	8%	18%
Moyenne des heures de contribution personnelle	0.8	-0.1	0.6	-0.1	-0.1	0.2	0.5

* toutes les personnes questionnées dans le cadre de l'enquête à propos des antécédents scolaires

** toutes les personnes choisies pour participer à la formation de base après l'enquête à propos des antécédents scolaires

*** différence entre la part des participant-e-s à la formation de base et des personnes qui ont participé à l'enquête à propos des antécédents scolaires. Les valeurs positives signifient que, parmi les participant-e-s à la formation de base, une plus grande part possède une certaine compétence que parmi toutes les personnes interrogées. Des valeurs négatives indiquent que, parmi les participants à la formation de base, une part plus faible possède une compétence.

**** Pourcentage de personnes qui ont répondu „volontiers“ ou „très volontiers“ à la question: « Aimeriez-vous participer à Fep ? »

***** Pourcentage de personnes qui seraient prêtes à renoncer à des loisirs pour approfondir le contenu des cours.

***** Moyenne des heures de loisirs utilisées pour approfondir le contenu des cours.

***** Pourcentage de personnes qui ont répondu „en groupe“ à la question: „Préférez-vous apprendre seul-e ou en groupe? “

Utilisation des médias pour l'obtention d'informations

Pourcentage de personnes utilisant un média pour obtenir des informations (question posée pendant l'enquête à propos des antécédents scolaires).

	Affoltern	Bitzi	Hindelbank	Realta	Schöngrün	Thorberg	Total
Tou-te-s les détenu-e-s*							
Lecture de journaux	38%	20%	29%	68%	85%	50%	48%
Télévision/Radio	50%	41%	49%	84%	95%	82%	66%
Livres	25%	7%	33%	45%	50%	14%	31%
Discussions	41%	15%	50%	72%	73%	68%	55%
Internet	14%	6%	6%	52%	30%	0%	19%

Participant-e-s à la formation de base**							
Lecture de journaux	65%	17%	37%	63%	82%	63%	60%
Télévision/Radio	86%	55%	74%	86%	97%	100%	85%
Livres	43%	7%	49%	42%	46%	11%	38%
Discussions	71%	21%	78%	74%	73%	83%	70%
Internet	23%	3%	12%	43%	22%	0%	21%

Différences entre participant-e-s à la formation de base et tou-te-s les détenu-e-s ***							
Lecture de journaux	27%	-3%	8%	-5%	-3%	13%	12%
Télévision/Radio	36%	14%	25%	2%	2%	18%	19%
Livres	18%	0%	16%	-3%	-4%	-3%	7%
Discussions	30%	6%	28%	2%	0%	15%	15%
Internet	9%	-3%	6%	-9%	-8%	0%	2%

* toutes les personnes questionnées dans le cadre de l'enquête à propos des antécédents scolaires

** toutes les personnes choisies pour participer à la formation de base après l'enquête à propos des antécédents scolaires

*** différence entre la part des participant-e-s à la formation de base et des personnes qui ont participé à l'enquête à propos des antécédents scolaires. Les valeurs positives signifient que, parmi les participant-e-s à la formation de base, une plus grande part possède une certaine compétence que parmi toutes les personnes interrogées. Des valeurs négatives indiquent que, parmi les participants à la formation de base, une part plus faible possède une compétence.

Motifs de l'admission et du refus

	Affoltern	Bitzi	Hindelbank	Realta	Schöngrün	Thorberg	Total
Motifs de l'admission dans la formation de base							
Manque de formation	23	8	18	2	11	20	82
Compétence personnelle	13	2	33	11	19	19	97
Maîtrise de la langue allemande	70	2	34	28	33	30	197
Compétences sociales	12	1	14	6	17	2	52
Préparation à une formation professionnelle	2	0	2	0	3	1	8
Préparation de sortie	13	0	2	13	19	3	50
Recommandation de l'établissement	2	3	2	5	3	12	27
Divers	54	4	2	21	33	27	141
<i>Somme des raisons</i>	189	20	107	86	138	114	654

Motifs du refus pour la formation de base							
Séjour trop court	4	1	45	11	4	0	65
Date de remise en liberté trop éloignée	0	2	3	0	0	21	26
Aucun besoin de formation	0	1	27	12	17	8	65
Manque de Motivation	1	1	19	6	1	13	41
Divers	0	6	18	11	2	16	53
<i>Somme des Raisons</i>	5	11	112	40	24	58	250