

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Entrer pour mieux s'en sortir :

État du développement des services de reconnaissance d'acquis et de compétences à
l'intention de la population carcérale

par

Kathy Gariépy-Delisle

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences, M. Sc.

Maîtrise en orientation

Septembre 2014

© Kathy Gariépy-Delisle, 2014

SOMMAIRE

Il est de plus en plus admis que les adultes apprennent dans différents contextes, et ce, tout au long de leur vie. Plusieurs politiques publiques visent à promouvoir l'accessibilité à la formation au plus grand nombre et aussi à reconnaître les apprentissages faits dans ces divers contextes. Parmi elles, on trouve celles qui favorisent la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC). La RAC est une démarche qui permet à l'adulte de faire reconnaître officiellement ou de façon non formelle des compétences acquises grâce à des expériences de travail ou de vie. Dans une démarche de reconnaissance officielle, une sanction peut être délivrée. Par contre, les services de RAC sont encore assez peu connus et on y associe des problèmes persistants, comme la lourdeur du processus et la difficulté même à obtenir ce type de service.

La population carcérale fait partie de ces adultes ayant acquis plusieurs expériences de vie significative. Cette population est marginalisée due à plusieurs problématiques ayant trait notamment à la faible scolarisation et au décrochage scolaire, à l'emploi, à la situation financière, au réseau social, à la violence, à la santé psychologique et à l'incarcération. L'intérêt pour la RAC, au cœur de cet essai, s'inscrit dans le souci de travailler à la réinsertion de la population carcérale dès son incarcération. Par ailleurs, la population carcérale n'est pas identifiée comme une des populations cibles de la RAC au Québec et l'accessibilité des services de RAC à cette population n'est pas mise en valeur. Un seul document québécois a été trouvé faisant une courte mention d'un lien entre RAC et population carcérale. De plus, la revue de la littérature scientifique n'a permis de recenser aucune source traitant directement de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de la population carcérale. On peut se demander si ces services ont commencé à être accessibles à cette population. Toutefois, les pays ayant adopté des politiques d'apprentissage tout au long de la vie pourraient être ceux les plus favorables à ce type de services afin de qualifier cette population souvent non diplômée et de favoriser son intégration au marché du travail.

La question de recherche de cet essai est : Quel est l'état du développement des services de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de la population carcérale dans les pays ayant adopté des politiques d'apprentissage tout au long de la vie? Les objectifs spécifiques de la recherche sont de recenser le discours des acteurs sur les services de reconnaissance d'acquis et de compétences de la population carcérale et d'identifier l'étape d'élaboration des politiques publiques où se situe le développement de la RAC pour la population carcérale. L'échantillonnage a été fait par observation documentaire et par méthode "boule de neige". Les requêtes ont inclus la reconnaissance sommative (officielle) et celle formative (dite aussi non formelle). L'échantillon est composé de cinq documents d'acteurs européens. L'analyse de contenu a été privilégiée pour le repérage d'informations pertinentes pour répondre à la question de recherche.

Parmi les résultats de cette recension, on constate que le discours des acteurs se rapporte plus à mettre en valeur les différents apprentissages non formels que font les personnes détenues au cours de leur expérience carcérale. Le discours porte davantage sur la reconnaissance formative et on trouve très peu de pays qui ont mis à leur ordre du jour l'accessibilité des services de RAC officielle à la population carcérale. On constate aussi que les services de reconnaissance d'acquis et de compétences se rapportent principalement à la formation générale des adultes ou à la formation professionnelle, mais les étapes spécifiques d'une démarche de reconnaissance officielle, semblables à celles de la démarche de l'approche harmonisée québécoise en formation professionnelle, ne sont pas présentées dans les documents. Ceci laisse penser que le développement des services n'a pas encore atteint la mise en œuvre. Par ailleurs, les résultats indiquent l'intérêt des acteurs pour les approches non formelles, comme le bilan de compétences, pour donner le moyen à la population carcérale de mettre en valeur ses acquis et apprendre à les mettre en valeur face à un éventuel employeur.

Ainsi, les résultats permettent d'affirmer que dans les pays qui réfléchissent à la RAC pour la population carcérale, on se trouve à cheval sur la première et la deuxième étape du processus d'élaboration des politiques publiques, soit entre la mise à l'ordre du

jour et la recherche d'alternatives. La Norvège est un cas exceptionnel et ce pays semble plus avancé, soit avec la mise en œuvre de projets. Tel que présenté dans le cadre d'analyse, les facteurs de réussite associés à l'implantation de dispositifs de reconnaissance sont l'évolution favorable de la RAC, l'existence d'un cadre de référence national et l'existence de procédure bien établie au niveau local. L'analyse permet de déduire que généralement, lorsqu'un pays se penche sur la RAC à l'intention de la population carcérale, la RAC est déjà à un niveau plus avancé. D'ailleurs, trois des pays qui ont entrepris des travaux en RAC pour la population carcérale, soit la Norvège, la France et le Royaume-Uni, sont des pays jugés parmi les plus avancés dans la systématisation des services de RAC.

Il y a plusieurs défis à relever pour développer des services de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de la population carcérale. Selon les documents analysés, une des difficultés de la mise en œuvre de la RAC en prison viendrait de l'organisation de la formation elle-même. Par exemple, il est difficile d'offrir des services d'éducation similaires à ceux à l'externe des établissements et on peut imaginer la complexité d'organiser la formation manquante, déjà jugée comme un grand défi pour les acteurs de la RAC pour les adultes en général. De plus, lorsque des dispositifs sont en voie d'implantation, le temps de détention, parfois court, pose un nouveau défi d'organisation pour les acteurs.

Le faible taux de documentations traitant des services de RAC à l'intention de la population carcérale dans les pays ayant adopté des politiques d'apprentissage tout au long de la vie donne lieu à un petit échantillon. Il s'agit d'une limite de cette étude. Le fait de limiter la recherche aux documents de langue française ou anglaise a sans doute contribué à diminuer la taille de l'échantillon puisqu'il est possible que des pays n'ayant ni l'anglais, ni le français comme langue officielle n'apparaissent pas dans les requêtes faites. Par ailleurs, la principale force de cette recherche et de contribuer à un champ d'études assez récent. Cet essai dresse un portrait détaillé de la population carcérale, mais aussi des services de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de cette population

dans les pays ayant adopté des politiques d'apprentissage tout au long de la vie. Les résultats de cet essai sont intéressants et permettent d'avoir un portrait global de la situation de la population carcérale vis-à-vis les services de reconnaissance d'acquis et de compétence. Ces résultats permettent d'amorcer une réflexion sur la complexité d'instaurer des démarches d'évaluation et de reconnaissance des compétences en milieu de détention.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES ACRONYMES	12
REMERCIEMENTS	13
INTRODUCTION	14
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	16
1. LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPETENCES	16
1.1 Terminologie et politiques publiques.....	17
1.2 Définitions et contexte	18
1.3 Public ayant accès à la reconnaissance des acquis et des compétences	19
1.4 Bénéfices de la reconnaissance des acquis et des compétences	20
1.5 Finalité de la reconnaissance des acquis et des compétences.....	21
1.6 La reconnaissance des acquis non formels et informels	22
2. PORTRAIT DE LA POPULATION CARCÉRALE	25
2.1 Données sociodémographiques	26
2.1.1 Population carcérale	26
2.1.2 Sexe, âge, état civil et langue parlée	26
2.1.3 Scolarité	27
2.2 Problématiques de la population carcérale	27
2.2.1 Faible scolarisation et formation générale insuffisante	28
2.2.2 Emploi et situation financière.....	28
2.2.3 Réseau social	28
2.2.4 Violence	29
2.2.5 Santé psychologique	29
2.2.6 Incarcération	30
2.3 Détention et orientation	30
2.4 Détention et formation	33

2.5	Détention et travail.....	36
3.	LE BESOIN DE RECHERCHE	40
3.1	Question de recherche.....	41
3.2	Pertinence sociale.....	42
CHAPITRE 2 : CADRE D'ANALYSE		44
1.	RECONNAISSANCE SOMMATIVE ET FORMATIVE	44
2.	LA DEMARCHE QUEBECOISE DE RAC EN FORMATION PROFESSIONNELLE	46
2.1	La démarche de la RAC en formation professionnelle.....	46
2.1.1	Accueil.....	47
2.1.2	Préparation du dossier.....	48
2.1.3	Analyse du dossier	48
2.1.4	Entrevue de validation	48
2.1.5	Établissement de la formation manquante.....	49
2.1.6	Évaluation des compétences.....	50
2.2	RAC en formation professionnelle et processus général de reconnaissance	50
3.	ÉLABORATION DES POLITIQUES PUBLIQUES	51
3.1	Mise à l'ordre du jour du problème ou de la question	52
3.2	Formulation d'alternatives.....	53
3.3	Prise de décision.....	54
3.4	Mise en œuvre de la décision	54
3.5	Évaluation	55
4.	TYPOLOGIE DE FEUTRIE (2007).....	56
5.	OBJECTIFS SPECIFIQUES DE LA RECHERCHE	59
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE		60
1.	LA POPULATION ET L'ECHANTILLON	60
2.	L'ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES	61
3.	LES CONSIDERATIONS RELEVANT DE L'ARIGUEUR	63
4.	LES CONSIDERATIONS ETHIQUES	64

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	65
1. ÉDUCATION ET FORMATION DANS LES PRISONS D'EUROPE	65
2. CATALOGUE DES PROJETS SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION EN PRISON ..	67
3. LE TEMPS D'APPRENDRE	69
4. LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN MILIEU PENITENTIAIRE.....	71
5. VALIDATION DES ACQUIS : UN TREMPLIN POUR LA REINSERTION DES DETENUS	77
6. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	81
CONCLUSION.....	84
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	87

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Typologie des systèmes de reconnaissance d'apprentissages non formels et informels Feutrie (2007).....	57
--	----

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La démarche de reconnaissance des acquis	47
Figure 2 : Jumelage des étapes de RAC formation professionnelle et du processus général de reconnaissance	50
Figure 3 : Étapes d'élaboration des politiques publiques	52
Figure 4 : Répartition de la population carcérale par secteur d'activité	74

LISTE DES ACRONYMES

APEL	Accreditation of prior experiential learning
FGA	Formation générale des adultes
FP	Formation professionnelle
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PLA	Prior learning assessment
PLAR	Prior learning assessment and recognition
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences (terminologie québécoise)
RPL	Recognition of prior learning
RVA	Reconnaissance, validation et accréditation de l'apprentissage non formel et informel
VPL	Validation of prior learning
VNFIL	Validation of non-formal and informal learning

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pas été possible sans la direction de Rachel Bélisle. Ce fut un processus cognitif exigeant, mais tout au long de ce cheminement j'ai pu compter sur son appui, ses recommandations et sa bienveillance. Elle a su être à l'écoute et tolérante tout en étant exigeante pour me permettre de dépasser mes limites. Cette collaboration est une grande source de richesses professionnelles et personnelles pour moi.

Je tiens également à remercier mon conjoint, Maxime, pour m'avoir écoutée, supportée et surtout tolérée pendant ce processus de rédaction. Un remerciement spécial à ma famille qui a cru en moi.

INTRODUCTION

Il est de plus en plus admis que les adultes apprennent dans différents contextes, et ce, tout au long de leur vie. Plusieurs politiques publiques visent à promouvoir l'accessibilité à la formation au plus grand nombre et aussi à reconnaître les apprentissages faits dans ces divers contextes (Gouvernement du Québec, 2002a ; 2002b ; 2010 ; Duchemin, 2010). Parmi elles, on trouve celles qui favorisent la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC). La RAC est une démarche qui permet à l'adulte de faire reconnaître officiellement ou de façon non formelle des compétences acquises grâce à des expériences de travail ou de vie. Dans une démarche de reconnaissance officielle, une sanction peut être délivrée. Par contre, les services de RAC sont encore assez peu connus et on y associe des problèmes persistants, « qui ont pour effet de réduire l'accès réel aux services de reconnaissance des acquis dispensés par les établissements d'enseignement, y compris l'acquisition de la formation manquante pour accéder à cette reconnaissance » (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 24). On parle particulièrement de lourdeur du processus et de la difficulté même à obtenir ce type de service.

La population carcérale fait partie de ces adultes ayant acquis plusieurs expériences de vie significative. Cette population est marginalisée dû à plusieurs problématiques ayant trait notamment à la faible scolarisation et au décrochage scolaire, à l'emploi, à la situation financière, au réseau social, à la violence, à la santé psychologique et à l'incarcération. L'intérêt pour la RAC, au cœur de cet essai, s'inscrit dans le souci de travailler à la réinsertion de la population carcérale dès son incarcération. Par ailleurs, la population carcérale n'est pas identifiée comme une des populations cibles de la RAC au Québec et l'accessibilité des services de RAC à cette population n'est pas mise en valeur. Un seul document québécois a été trouvé faisant une courte mention d'un lien entre RAC et population carcérale. De plus, la revue de la littérature scientifique n'a permis de recenser aucune source traitant directement de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de la population carcérale. On peut se demander si ces services ont commencé à être accessibles à cette population. Toutefois, les pays ayant adopté des politiques

d'apprentissage tout au long de la vie pourraient être ceux les plus favorables à ce type de services afin de qualifier cette population souvent non diplômée et de favoriser son intégration au marché du travail. Ainsi, ce présent projet de recherche s'attarde sur l'état du développement des services de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de la population carcérale dans les pays ayant adopté des politiques d'apprentissage tout au long de la vie.

Le premier chapitre dresse un portrait de la reconnaissance des acquis et des compétences, ainsi que de la population carcérale. Il pose la problématique du développement de la RAC en formation professionnelle pour la population carcérale. Dans le deuxième chapitre, les notions mobilisées sont la reconnaissance formative et sommative, la reconnaissance d'acquis et de compétences en formation professionnelle, le processus d'élaboration des politiques publiques, ainsi que la typologie de Feutrie (2007, dans Werquin, 2007), sont présentés. Le troisième chapitre présente la méthodologie utilisée pour la présente recherche. Finalement, le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche. Le tout se termine par une conclusion dans laquelle quelques défis sont identifiés, suivie par une liste de références bibliographiques.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre vise à présenter la problématique du développement des services de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) en formation professionnelle pour la population carcérale. Toutefois, dans les textes consultés, le public cible est rarement explicité ce qui pose des difficultés dans cet essai qui cible spécifiquement la population carcérale. Ce chapitre se présente en trois sections, l'une portant sur la RAC, une autre portant sur la population à l'étude et la dernière portant sur le besoin de recherche.

1. LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES

Les adultes apprennent de différentes manières, tout au long de leur vie. Ils forgent leurs aptitudes sociales au fil des ans, leurs compétences techniques au travail et à la maison, en fonction de leurs besoins. Selon, le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux :

Les efforts dont [les adultes] font preuve dans le secteur du bénévolat et pendant leur temps libre, que ce soit dans le domaine des arts, des sports ou même des voyages, contribuent tous à l'apprentissage des adultes. Pourtant, de nombreuses personnes ne disposent d'aucune documentation ou autres moyens leur permettant de vérifier leur savoir et compétence (CICDI, 2014, n.p.).

Cette vérification peut se réaliser par le biais de la reconnaissance des acquis. La reconnaissance des acquis (*recognition of prior learning*) peut être définie comme la pratique de l'examen, de l'évaluation et de la reconnaissance des connaissances et des compétences que les adultes ont acquises à travers l'expérience, l'autoformation et l'apprentissage informel, ainsi que par l'éducation non formelle (Thomas, 2000). Mais, le plus souvent lorsqu'on parle de reconnaissance des acquis et des compétences, ou qu'on emploie un vocable apparenté, on s'intéresse aux acquis qui ont été développés dans la réalisation et la performance au travail, dans la communauté, dans les activités de la vie artistique ou d'autres sphères d'activité, ainsi qu'à travers des ateliers non crédités ou des programmes de formation non scolaires (Harris, Breier et Mihak, 2011). C'est le sens donné dans le présent essai. Les présentes sections de la problématique traitent de terminologie en

reconnaissance des acquis et des compétences et de politiques publiques; de définitions importantes et du contexte; du public y ayant accès; des bénéficiaires de celle-ci; de ses finalités et finalement, de la reconnaissance des acquis non formels et informels.

1.1 Terminologie et politiques publiques

Au Québec un des vocables donnés à cette reconnaissance est la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), et on rencontre plusieurs vocables la désignant dépendamment du pays ou même de la province où l'on se trouve, *recognition of prior learning* (RPL) en Australie, en Écosse, en Afrique, *prior learning assessment and recognition* (PLAR) au Canada, *accreditation of prior experiential learning* (APEL) en Angleterre, *validation of non-formal and informal learning* (VNFIL) dans l'Union Européenne, *prior learning assessment* (PLA) aux États-Unis (Harris, Breier et Wihak, 2011, p. 3).

Pour plusieurs pays, le développement des systèmes de reconnaissance des acquis et des compétences découle des politiques d'apprentissage tout au long de la vie (Bélisle, 2011 ; Werquin, 2010). La reconnaissance des acquis est un levier indispensable pour faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité. Ainsi, les politiques ou stratégies d'apprentissage tout au long de la vie abordent l'apprentissage comme un continuum :

L'apprentissage tout au long de la vie va au-delà de l'éducation et de la formation formelle, pour englober l'apprentissage sur le lieu de travail, au sein de la famille et de la communauté et pendant les loisirs. Une stratégie nationale d'apprentissage tout au long de la vie facilitera l'accès de chacun à des compétences qui lui permettent de poursuivre son apprentissage, d'entrer sur le marché du travail et d'accéder à la mobilité sociale et professionnelle. (UNESCO, 2012, p. 4)

Les politiques d'apprentissage tout au long de la vie prennent en compte le continuum de formation et l'interdépendance des apprentissages faits dans différents espaces de vie. Elles viennent modifier la vision traditionnelle et linéaire de l'apprentissage.

L'OCDE, l'UNESCO et l'Union européenne font la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie dans leurs pays membres et publient différents travaux touchant la reconnaissance des acquis et des compétences.

D'ailleurs, l'Union européenne se montre particulièrement active dans cette promotion. Plusieurs facteurs expliquent pourquoi les pays font de la reconnaissance une priorité :

Le souhait d'ouvrir les systèmes et cadres de certification à l'apprentissage qui se fait en dehors des établissements d'enseignement et de formation formels est crucial. Ce souhait est étroitement lié aux efforts visant à mettre en place la formation tout au long de la vie sous tous ses aspects. D'autres facteurs peuvent cependant être identifiés, notamment des facteurs économiques, sociaux, démographiques et technologiques. (CEDEFOP, 2008, p. 3)

Cette section présente les définitions pertinentes et le contexte d'élaboration de la RAC, ainsi que le public y ayant accès, ses bénéficiaires, ses finalités pour conclure avec la reconnaissance des acquis et des compétences non formel et informel.

1.2 Définitions et contexte

Selon Bélisle (2006), la reconnaissance des acquis et des compétences est vue comme un domaine large de pratiques sociales et elle peut être étudiée à partir de trois grandes catégories : la reconnaissance formelle, la reconnaissance non formelle et la reconnaissance informelle. La reconnaissance formelle « couvre les différentes pratiques qui aboutissent à une sanction officielle, reconnue par l'État ou ses mandataires » (*Ibid.*, p. 12). C'est celle qu'on désigne comme la reconnaissance officielle. La reconnaissance non formelle « repose sur une démarche structurée d'identification, de valorisation et de reconnaissance de soi et par d'autres (ses pairs, une animatrice ou un animateur, une conseillère ou un conseiller d'orientation, etc.) de compétences développées dans l'action » (*Ibid.*, p. 12). Quant à elle, la reconnaissance informelle « est tissée dans la vie quotidienne, par exemple, dans les remerciements, les sourires » (*Ibid.*, p. 12). Selon Harris et ses collègues (2011), les pratiques les plus courantes de ce domaine large sont dans des

contextes postsecondaires d'admission et d'attribution d'équivalences, ainsi que pour la certification des compétences professionnelles et dans le développement de la main-d'œuvre en général.

Ce champ de pratiques et d'études est jeune au Québec et la première publication québécoise sur la RAC serait un avis du Conseil supérieur de l'Éducation paru en 1975 (Bélisle, 2006, p. 13). Toutefois, « le grand domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences est en pleine effervescence au Québec et dans la plupart des pays de l'OCDE » (Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010, p. 11).

Au Québec, le lancement de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002a) et de huit mesures de reconnaissance officielle prévues dans le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002b) marque le début de l'essor de la RAC officielle. (Bélisle *et al.*, 2010, p. 11)

La RAC officielle québécoise se base sur trois grands postulats. Premièrement, une personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis et de ses compétences dès lors qu'elle fournit la preuve qu'elle les possède (CSÉ, 2000). Deuxièmement, une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà ni à refaire, dans un contexte scolaire formel, des apprentissages qu'elle a déjà réalisés dans d'autres lieux, selon d'autres modalités (*Ibid.*). Troisièmement, ce qui importe dans la RAC, c'est ce qu'une personne a appris et non les lieux, les circonstances ou les méthodes d'apprentissage (*Ibid.*).

La reconnaissance des acquis et des compétences qu'elle soit formelle ou non formelle tend à être accessible au plus grand nombre.

1.3 Public ayant accès à la reconnaissance des acquis et des compétences

La RAC est accessible aux adultes qui au fil du temps ont développé des compétences par leurs expériences et qui désirent les faire reconnaître. L'importance de la reconnaissance des acquis a d'abord été plus étroitement associée « à des catégories de

personnes en difficulté d'insertion socioprofessionnelle et de rattrapage scolaire » (Conseil supérieur de l'éducation, 2000, p. 10). Au cours des années, la population pouvant y avoir accès s'est élargie :

Dans un contexte de transformations constantes et rapides de l'organisation du travail, la reconnaissance des acquis apparaît en effet de plus en plus indispensable pour assurer l'insertion dans le marché du travail, mais aussi le maintien dans un emploi, la mobilité et la progression professionnelle des personnes scolarisées et de celles qui le sont moins. (*Ibid.*, p. 10)

Dans les faits, la démarche de reconnaissance d'acquis et de compétences paraît plus accessible aux adultes scolarisés. Pour les adultes, la reconnaissance peut se faire par des pairs, un employeur, des spécialistes du domaine, un établissement d'enseignement, un comité sectoriel ou un ordre professionnel. La reconnaissance des acquis et des compétences qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle apporte des bénéfices.

1.4 Bénéfices de la reconnaissance des acquis et des compétences

La reconnaissance officielle permet de démontrer le niveau de compétence atteint par la main-d'œuvre québécoise. En valorisant les savoirs maîtrisés, la RAC joue un rôle structurant sur le rehaussement des compétences des adultes (Gouvernement du Québec, 2002a).

Selon le Gouvernement du Québec (2002a), la RAC comporte plusieurs avantages :

Elle permet de mieux assurer la continuité du processus éducatif, elle favorise les allers et retours en formation, elle facilite le décloisonnement des démarches d'apprentissage, elle fournit aux individus des indications précises sur leur niveau de compétence et met en lumière les objectifs d'apprentissage à poursuivre, elle permet aux adultes de se projeter dans l'avenir et elle rend transférables les apprentissages issus d'expériences diverses. Évidemment, elle permet surtout d'éviter aux personnes de suivre inutilement des formations conduisant à des compétences ou concernant des savoirs qu'elles possèdent déjà en tout ou en partie, que ce soit en référence à la formation générale ou à caractère professionnel. (p. 23)

La reconnaissance créerait quatre types de bénéfices : les bénéfices économiques, les bénéfices pour l'éducation, les bénéfices sociaux et les bénéfices personnels (Werquin, 2010). La RAC génère des bénéfices économiques puisqu'elle « peut réduire les coûts directs et d'opportunité qui sont associés à l'apprentissage formel, en réduisant le temps nécessaire pour acquérir une qualification/certification dans le système formel » (*Ibid.*, p. 9). Les bénéfices économiques sont également liés au capital humain puisqu'elle « permet aussi de déployer le capital humain dans l'économie en matière plus productive en ouvrant aux individus l'accès à des emplois qui sont mieux adaptés à leurs véritables compétences » (*Ibid.*, p. 9). Les bénéfices en matière d'éducation relèvent du fait que « la reconnaissance appuie les apprentissages tout au long de la vie en aidant les individus à mieux se connaître et à poursuivre leur activité professionnelle dans un cadre de formation tout au long de la vie » (*Ibid.*, p. 9). Les bénéfices sociaux résident dans l'idée que « la reconnaissance est un moyen d'améliorer l'équité et de renforcer l'accès à la fois à la formation et au marché du travail, pour les minorités envisagées, les jeunes marginalisés et les travailleurs plus âgés qui, lorsqu'ils étaient jeunes, n'avaient pas beaucoup de possibilités d'apprentissages formels » (*Ibid.*, p. 9). Finalement, les bénéfices personnels sont surtout d'ordre psychologique puisque « la reconnaissance peut encourager psychologiquement les individus en les rendant conscients de leurs capacités et en leur fournissant une validation extérieure de leur valeur » (*Ibid.*, p. 9). La RAC offre des avantages individuels significatifs pour les adultes, elle permet de faire des apprentissages transférables en milieu de travail, elle permet également l'amélioration de la capacité de réflexion et le renforcement de la confiance (Harris, Breier et Mihak, 2011).

1.5 Finalité de la reconnaissance des acquis et des compétences

Au Québec, la reconnaissance officielle des acquis et des compétences est une démarche qui permet à tout adulte, quel que soient son âge, son niveau d'études ou son statut, de faire valider les acquis de son expérience pour obtenir une reconnaissance. La RAC est une démarche qui permet de faire évaluer et reconnaître officiellement les

compétences acquises grâce à des expériences de vie et de travail en fonction d'un programme d'études (MELS, 2008).

La RAC en formation professionnelle permet de répondre à des objectifs individuels qui peuvent être très variés : pour obtenir une reconnaissance officielle (bulletin, relevé de notes, diplôme) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, pour identifier les compétences maîtrisées et acquérir les manquantes, pour préciser ses besoins de formation ou de perfectionnement, pour diminuer la durée d'un parcours de formation, pour avoir les préalables requis à d'autres formations, pour faciliter une réorientation de carrière, pour accroître ses chances d'avancement, pour améliorer ses qualifications et conserver son emploi, ainsi que pour augmenter ses chances de décrocher un emploi.

Le Québec développe présentement les services de reconnaissance officielle des acquis et des compétences afin de favoriser le rehaussement de la formation des adultes et plusieurs mesures sont disponibles pour des adultes ayant des expériences de vie et de travail significatives (Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010). Des dispositifs de reconnaissance non formelle sont aussi disponibles, comme le bilan de compétences (Michaud, Dionne et Beaulieu, 2007). Ces démarches de reconnaissance des acquis et des compétences offrent différentes opportunités pour les adultes souhaitant améliorer leur candidature pour répondre aux exigences du marché du travail actuel concernant la qualification de la main-d'œuvre.

1.6 La reconnaissance des acquis non formels et informels

L'exigence du diplôme sur le marché du travail fait en sorte « qu'une grande partie des acquis ne soient jamais reconnus officiellement et que de nombreux individus manquent d'incitations et de confiance pour poursuivre leur apprentissage » (UNESCO, 2012, p. 5). Ainsi, pour des acteurs sociaux, l'absence de reconnaissance d'acquis d'apprentissage faits ailleurs qu'en milieu scolaire provoquerait une perte de talents et de ressources humaines pour la société. On postule que « les acquis de l'apprentissage que les jeunes et les adultes accumulent tout au long de leur vie dans des cadres non formels et

informels doivent devenir visibles afin d'être évalués et certifiés » (*Ibid.*, p. 5). S'inscrivant dans cette mouvance en faveur de la reconnaissance officielle d'acquis d'apprentissage non formel et informel, le Gouvernement du Québec se dote de moyens pour que la reconnaissance officielle des acquis et des compétences prenne de l'importance pour les adultes « afin que ceux-ci puissent les faire valoir en toute légitimité et que les employeurs tout autant que le système éducatif les prennent en compte » (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 23).

La reconnaissance d'acquis d'apprentissage non formel et informel implique une série d'étapes (Werquin, 2010 ; Bélisle, 2006). Selon Bélisle (2006), on trouve quatre grandes étapes soit celles d'information, d'identification, d'évaluation et de sanction. Ces phases sont sensiblement les mêmes dans d'autres écrits consultés, comme dans le rapport de l'OCDE (Werquin, 2010). La phase d'identification « peut-être associée au repérage d'apprentissages, de compétences ou d'autres caractéristiques des adultes et de regroupement de preuves, repérage fait de façon individuelle ou avec du soutien professionnel, en entretien notamment, ou avec du soutien de pairs, à l'aide d'outils divers » (Bélisle, 2006, p. 36). La phase d'évaluation « permet de juger de la valeur des apprentissages et des compétences d'une personne en regard d'un référentiel ou d'autres critères plus ou moins explicites, établis par un ministère et ses partenaires, un organisme du marché du travail ou autres » (*Ibid.*, p. 37). Finalement, la phase de la sanction officielle « correspond à l'étape où un organisme accrédité par l'État entérine l'évaluation et les recommandations de l'évaluateur ou des évaluateurs en enregistrant officiellement par une attestation de compétences, un diplôme, un certificat, une unité de formation, des crédits ou autres » (*Ibid.*, p. 37). Dans le cas d'une reconnaissance non formelle, l'étape de la sanction est présente, mais sans sanction reconnue par l'État au terme de la démarche. Cette forme de reconnaissance est souvent mise en œuvre par des organismes communautaires, par des organismes scolaires ou par des entreprises.

Pour Bélisle, 2006, la phase d'information mérite d'être ajoutée explicitement à l'analyse du processus de reconnaissance d'acquis d'apprentissage non formel et informel,

car cette phase paraît déterminante dans la décision des adultes de poursuivre ou non le processus. Cette phase se rapporte à : « l'information sur les possibilités de reconnaissance des acquis et des compétences » (*Ibid*, p. 35). Elle précède la phase d'identification. Outre les quatre grandes phases, Bélisle, s'appuyant surtout sur des études françaises, rappelle l'importance de l'accompagnement dans le processus : « L'accompagnement, du point de vue de la candidate ou du candidat permet de se référer à un tiers rencontré à l'étape d'identification et qui conserve un lien avec la personne tout au long de la démarche » (*Ibid.*, p. 38).

Dans le document publié par l'OCDE à la suite d'une enquête dans vingt-deux pays (Werquin, 2010), une phase intermédiaire entre la phase d'identification et celle d'évaluation est mise en lumière. Il s'agit de la phase de l'analyse du dossier de demande de RAC pour juger de la recevabilité de celle-ci et identifier les compétences qui pourront être évaluées. Bélisle, Gosselin et Michaud (2010) l'incluent dans la phase d'identification (p. 12). Selon la proposition de Werquin (2010), la première porte le nom d'évaluation et se réfère davantage à la production de preuves des acquis par l'individu, par des documents de référence alors que la seconde porte le nom de validation et elle correspond à la phase d'évaluation telle que décrite par Bélisle, 2006. La phase portant le nom de sanction, devient certification (Werquin, 2010).

La reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel est un levier indispensable pour faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité (UNESCO, 2012). La reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel :

Rend visibles et valorise des compétences cachées et méconnues que les individus ont acquises de diverses manières et à différentes périodes de leur vie. La valorisation et la reconnaissance de ces acquis pourraient considérablement renforcer l'estime de soi et le bien-être des individus, les inciter à poursuivre leurs études et conforter leur employabilité. La RVA peut contribuer à l'intégration de pans plus larges de la population dans un dispositif ouvert et flexible d'éducation et de formation et à l'édification de sociétés sans exclus. (UNESCO, 2012, p. 5)

La RAC comporte donc des enjeux d'équité sociale et de développement économique (Gouvernement du Québec, 2002a). Il existe d'autres formes de reconnaissance de compétences comme le bilan de compétences (Michaud, Dionne et Beaulieu, 2007) qui peut donner accès à une reconnaissance non formelle.

La reconnaissance non formelle tend à être accessible aux personnes faiblement scolarisées ou celles sans expérience directe sur le marché du travail :

L'apprentissage tout au long de la vie ne commence pas au moment de l'obtention d'un premier diplôme ou d'une qualification professionnelle. Il importe donc que les personnes faiblement scolarisées ou celles sans expériences sur le marché du travail puissent aussi bénéficier de la pratique d'élaboration d'un bilan personnel de leurs acquis (Conseil supérieur de l'éducation, 2000, p. 88).

La population carcérale est majoritairement faiblement scolarisée et la RAC pourrait lui permettre d'intégrer le marché du travail avec plus de confiance en ayant une certaine reconnaissance des compétences. Cette population comporte des particularités et celles-ci seront abordées dans la prochaine section.

2. PORTRAIT DE LA POPULATION CARCÉRALE

Cette section fait état de données sociodémographiques des adultes incarcérés, ainsi que leurs grandes caractéristiques et des obstacles personnels et environnementaux récurrents¹. Cette section présente également les services offerts à cette population en milieu de détention notamment à ce qui a trait à l'orientation professionnelle, à la formation et au travail, trois domaines concernés par la reconnaissance des acquis d'apprentissage non formel ou informel.

¹Plusieurs banques de données ont été utilisées aux fins de recherches : *Academic Search Complete*, CAIRN, ERIC (EBSCO), Erudit, Francis (EBSCO), *Hein Online Law library*, OECD iLibrary, PERSÉE, PsycInfo et Repère. Avec les mots-clés suivants : Carrière (*career*), délinquants (*offenders*), détention (*custody*), développement de carrière (*career development*), éducation (*education*), études (*studies*), ex-détenus (*ex-offenders*), formation (*training*), orientation professionnelle (*vocational guidance*), prison (*prison*), récidive (*recidivism*), réinsertion (*rehabilitation*), réinsertion professionnelle (*workforce reentry*), transition (*transition*), travail (*work*), travail pénitentiaire (*prison labor*), vocationnel (*vocational*).

2.1 Données sociodémographiques

Dans cet essai, la population carcérale sera définie comme celle ayant « été condamnée pour une infraction pénale ou criminelle» (Gouvernement du Québec, 2010, p.13) et prise en charge par des services correctionnels de l'un des deux types d'établissements correctionnels pour adultes au pays, soit :

Les pénitenciers fédéraux, qui accueillent les détenus condamnés à une peine de deux ans et plus, et les prisons provinciales/territoriales, qui logent les détenus condamnés à moins de deux ans. Les prisons provinciales/territoriales peuvent également accueillir des personnes accusées d'infractions criminelles ou détenues (prévenues) en attendant de comparaître de nouveau en cour». (Comité consultatif de la clientèle judiciairisée adulte, 2005, p. 13)

2.1.1 Population carcérale

Au cours d'une journée typique en 2010-2011, il y avait, en moyenne, environ 163 000 contrevenants adultes sous la surveillance des services correctionnels au Canada (Dauvergne, 2012). De ce nombre, 77 % (n= 125 000) se trouvaient dans la collectivité et 23 % (n= 38 000) étaient incarcérés (*Ibid.*). De plus, parmi les adultes en détention, 36 % se trouvaient dans un établissement fédéral, 29 % étaient dans un établissement provincial ou territorial et 34 % en détention provisoire (*Ibid.*). Le Québec a le plus faible taux d'adultes sous surveillance correctionnelle en 2010-2011, soit 303 contrevenants pour 100 000 adultes; ce taux était environ la moitié de la moyenne de l'ensemble des provinces et territoires (*Ibid.*). Dans l'ensemble, la plupart des crimes commis par des adultes admis en détention après condamnation étaient sans violence, plus précisément, 76 % de ces admissions concernaient des crimes contre les biens, la conduite avec facultés affaiblies, des infractions relatives aux drogues ou d'autres infractions sans violence, tandis que 24 % étaient consécutives à des crimes violents (*Ibid.*).

2.1.2 Sexe, âge, état civil et langue parlée

Comparativement à la population adulte en général, les adultes en détention étaient généralement des hommes célibataires relativement jeunes, plus particulièrement, 89,2 %

des adultes canadiens admis en détention après condamnation en 2010-2011 étaient des hommes et 10,8 % était des femmes (Dauvergne, 2012). La moyenne d'âge des contrevenants pris en charge par les services du Québec en 2010-2011 est de 35 ans, 25 % sont des individus âgés de 25 ans et moins, 46,6 % sont âgés entre 26 et 40 ans, 25,7 % ont entre 41 à 60 ans et 2,7 % ont plus de 60 ans (*Ibid.*). La langue maternelle de 81,2 % de la population carcérale sous juridiction québécoise est le français (*Ibid.*). La majorité est célibataire (56 %) tandis que 19,4 % des contrevenants ont répondu avoir un conjoint de fait. Seulement 9,9 % des répondants ont déclaré être mariés au moment d'être pris en charge par les services correctionnels alors que 14 % ont répondu être séparés ou divorcés (*Ibid.*).

2.1.3 *Scolarité*

La majorité de la population carcérale sait lire, écrire et compter (Gouvernement du Québec, 2010). Près du quart de la population québécoise de 25 ans et plus n'a pas de diplôme du secondaire (ISQ, 2010), alors que plus de la moitié de la population carcérale québécoise n'a pas de premier diplôme :

Près de neuf personnes sur dix ont entrepris ou complété des études secondaires (82 %) ou des études primaires (6 %). Puisque l'information sur la classe ou la dernière année complétée n'est pas disponible, nous reprenons le même raisonnement que [...] dans le Portrait de la clientèle correctionnelle du Québec 2001 (Robitaille et coll., 2002) et ceux des personnes évaluées au LS-CMI² pour émettre l'hypothèse qu'environ 60 % des personnes incarcérées n'ont pas terminé leur secondaire. (Giroux, 2011, p. 19)

2.2 **Problématiques de la population carcérale**

La criminalité de la population carcérale affecte directement ou indirectement, plusieurs sphères de leur vie. De plus, « les personnes contrevenantes peuvent être aux

²Le LS-CMI conçu par Andrews, Bonta et Wormith (2004). est un outil qui tient compte du jugement clinique du professionnel dans la prédiction de la récidive. Il permet d'évaluer les différentes sphères de vie des personnes contrevenantes et de les considérer comme des facteurs de protection (des forces chez la personne); il laisse place à l'expertise clinique par rapport à l'évaluation du risque; il permet de prendre en compte les facteurs de réceptivité de la personne (par exemple, la motivation et la minimisation) et, enfin, il invite à nuancer les cotations à l'aide de commentaires et de descriptions cliniques.

prises avec une ou plusieurs problématiques » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 13) ayant trait notamment à la faible scolarisation et au décrochage scolaire, à l'emploi, à la situation financière, au réseau social, à la violence, à la santé psychologique et à l'incarcération.

2.2.1 *Faible scolarisation et formation générale insuffisante*

Comme il a été présenté dans la section précédente, la faible scolarisation et le décrochage scolaire sont des facteurs importants concernant la population carcérale.

Selon le Service correctionnel du Canada (2011), les tests de classement administrés aux personnes détenues à leur arrivée dans l'établissement révèlent qu'environ 65 % d'entre elles ont un niveau de compétences équivalent à la 8^e année, et 82 %, se classent à un niveau inférieur à la 10^e année.

2.2.2 *Emploi et situation financière*

Selon le Plan d'action sur la réinsertion sociale des personnes contrevenantes du Gouvernement du Québec (2010), si la majorité de la population carcérale se considère apte au travail (81 %), moins de la moitié (46,2 %) occupait un emploi lors de sa prise en charge par les services correctionnels. La plupart des contrevenants (61 %) mentionnent toutefois avoir travaillé de façon continue ou régulière avant leur insertion. La très grande majorité des employeurs auraient été, selon eux, soit très satisfaits (59,6 %), soit satisfaits (37,7 %) du rendement qu'ils fournissaient (*Ibid*). Le plus grand nombre de personnes de la population carcérale (39 %) a pour principale source de revenu, lors de sa prise en charge par les services correctionnels, le travail rémunéré, mais une importante proportion de la population carcérale est prestataire de l'aide sociale (33 %) (*Ibid.*).

2.2.3 *Réseau social*

Le réseau social des personnes contrevenantes est souvent composé de personnes ayant des activités criminelles. De plus, le réseau social de la population carcérale est

souvent composé de peu de personnes. Plusieurs personnes détenues affirment avoir des contacts avec des gens ayant eu des démêlés avec la justice, pour 39 % il s'agit d'un membre de la famille immédiate et pour 67 % il s'agit d'amis (Gouvernement du Québec, 2010). Il y a 20 % de la population carcérale qui indique que certains de ces amis font partie d'un gang ou d'un réseau organisé de criminels (*Ibid.*). La population carcérale demeure consciente de l'influence du réseau social : « Des contrevenants (46 %) estiment que certains de leurs amis exercent une influence négative sur eux, tandis qu'un peu plus de la moitié des sujets considèrent que changer d'amis les aiderait vraisemblablement au moment d'être pris en charge » (*Ibid.*, p. 14).

2.2.4 Violence

La violence conjugale, tant celle verbale que physique est une réalité courante dans la vie de la population carcérale : « Si près de la moitié (46 %) des délinquants affirment avoir déjà fait preuve de violence envers leur conjoint ou conjointe, plus de 50 % disent aussi en avoir été victimes » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 14). La présence d'abus sexuels n'est pas rare chez cette population : « 25 % des hommes et 50 % des femmes disent en avoir déjà été victimes. Par ailleurs, les délits sexuels représentent 8 % du total des délits criminels pour lesquels les personnes contrevenantes étaient confiées aux Services correctionnels » (*Ibid.*, p. 14).

2.2.5 Santé psychologique

La criminalité peut être en coprésence avec des troubles de santé mentale ou des troubles de dépendance. Au Québec, 61 % des personnes détenues ont reçu un diagnostic de problème de santé mentale, au cours des cinq années précédant leur incarcération, ou ont éprouvé un problème de consommation de drogue ou d'alcool : « Les problèmes d'ordre émotionnel ou psychologique sont par contre très présents au sein de la population carcérale du Québec, alors qu'un contrevenant sur deux a déjà consulté un professionnel pour un problème de cet ordre, un sur trois s'est vu prescrire des médicaments et un sur cinq a été hospitalisé » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 15). Pour ce qui est des pensées

suicidaires, une fois en milieu carcéral, elles ont hanté un détenu sur deux, tandis que 34 % ont fait au moins une tentative concrète au cours de leur vie (*Ibid.*).

2.2.6 Incarcération

Tel que déjà mentionné, les conséquences d'une condamnation se font ressentir dans les diverses sphères de vie d'un individu et sur la santé psychologique. C'est aussi le cas sur l'intégration au marché du travail en prison et après la sortie de prison. Les difficultés d'intégration au marché du travail sont bien documentées et reconnues. C'est une des raisons pour lesquelles « Emploi-Québec a officiellement reconnu cette clientèle [population carcérale] comme faisant partie d'un groupe fortement démunie au niveau de l'emploi et nécessitant des interventions spécifiques » (Monette, 2008, p. 6). Selon Emploi-Québec, un des éléments majeurs de la réhabilitation de l'individu est l'emploi. « En effet, l'occupation d'un emploi implique un important investissement de temps au quotidien, développe une estime de soi positive, permet de consolider un réseau social, représente une source de revenu essentielle à la vie en société et contribue au bon développement de cette société » (*Ibid.*). Les diverses informations recueillies à ce sujet permettent de constater que l'employabilité est l'un des principaux facteurs permettant de contrer la récidive (*Ibid.*, p. 7). De plus, l'insertion en emploi permet à la population carcérale de retrouver un peu confiance envers le monde professionnel, ainsi qu'en la société québécoise, ce regain de confiance leur permet d'évoluer dans leurs démarches de réinsertion socioprofessionnelle (*Ibid.*).

Afin d'amorcer la réinsertion socioprofessionnelle de la population carcérale entre les murs des établissements de détention, l'importance de l'orientation professionnelle, du travail et de la formation a été démontrée par la littérature scientifique.

2.3 Détention et orientation

Shivy, Wu, Moon, Mann, Hollan et Eacho (2007) ont identifié que la réinsertion professionnelle de la population carcérale, implique des relations complexes entre la

participation au travail et les autres sphères et rôles de la vie. Les personnes intervenantes en orientation ont peu de guides dans leur pratique auprès des personnes incarcérées. Shivy *et al.* (2007) ont mené une recherche qualitative qui a permis de générer une description plus précise de la réinsertion professionnelle, tel qu'elle est vécue par la population carcérale. Cette recherche met en lumière l'importance d'accompagner les personnes détenues lors d'un processus visant à élaborer leur projet professionnel et à identifier les ressources disponibles. Les auteurs semblent adopter une vision à long terme de la carrière, c'est-à-dire de miser sur la réalisation de soi dans une carrière plutôt que d'offrir un service ponctuel de sélection d'un emploi. Les auteurs jugent qu'il ne faut pas hésiter à discuter des barrières possibles à la carrière, ainsi qu'identifier les moyens pour y remédier

L'étude est américaine et repose sur un groupe de discussion de 15 participants, âgés entre 21 et 46 ans et qui vivaient en milieu carcéral dans le Sud-Est des États-Unis. Les résultats de cette recherche indiquent qu'il est important de travailler sur les relations interpersonnelles et voir de quelle manière l'attitude de l'ex-détenu peut influencer les employeurs potentiels. Les relations interpersonnelles ont un rôle particulièrement important pour les personnes détenues, elles doivent être perçues sous deux angles soit en termes de support potentiel, mais aussi en termes de responsabilité possible. Plusieurs personnes de la population carcérale ont vécu des expériences de consommation de stupéfiants et ont eu de la difficulté à combler leurs besoins de base. Il ne faut pas négliger le fait qu'« on retrouve au-delà du crime qui mène à la prison, des personnes qui entretiennent des besoins d'amour, d'écoute, de reconnaissance, de sécurité et d'accomplissement » (Cusson, 2008, p. 23). Entretenir et conserver de saines relations interpersonnelles aide parallèlement à trouver et conserver un emploi. Occuper un emploi amène la responsabilité d'avoir des aptitudes sociales pour évoluer dans l'environnement de travail et pour vivre les situations sociales avec moins d'anxiété.

La revue de la littérature de Vernick et Reardon (2001) a présenté le fait que plusieurs intervenants en centre de détention ne perçoivent pas le développement de carrière comme un moyen de contrer les possibilités de récidive. Selon cette étude, la

population carcérale serait victime d'une stigmatisation professionnelle. Bien que certaines personnes incarcérées élaborent un projet professionnel (Vernick et Reardon, 2001) en procédant à l'exploration de carrière et à la prise de décision quant à un plan d'action, la concrétisation de ce plan d'action peut s'avérer encore plus difficile que chez la population en général (Borgen et Maglio, 2007) d'autant plus que les personnes incarcérées ne possèdent pas toutes les connaissances relatives à la complexité de leur situation d'emploi. La population carcérale ne connaît pas l'étendue des effets des antécédents judiciaires sur l'employabilité. De plus, selon l'étude de Baumaan et Amanara (2009), la population carcérale aurait une faible estime personnelle, « les détenus ont une image négative d'eux-mêmes et de leur avenir » (p. 154).

C'est en ce sens qu'au terme de leur recherche, Vernick et Reardon (2001) proposent que les interventions de carrière dans les services correctionnels soient liées à des programmes concernant l'éducation de base des adultes, la formation professionnelle et la planification de la transition. Les intervenants qui œuvrent auprès des personnes détenues doivent reconnaître le potentiel des interventions liées à la carrière utilisées auprès d'autres populations ayant une problématique complexe d'insertion et de maintien en emploi. Les programmes développés pour ces autres populations peuvent être adaptés pour convenir aux besoins de la population carcérale. Les travaux pratiques, le matériel concret et les directives claires sont nécessaires pour travailler efficacement avec cette population. Les différentes études recensées par Shivy *et al.* (2007), les amènent à présenter l'approche cognitivo comportementale comme étant la plus appropriée dans l'intervention auprès des personnes détenues.

Une autre étude, celle d'Ettinger (2007), par une revue de la littérature, permet de dégager quatre phases dans lesquelles les spécialistes de l'orientation peuvent intervenir en faveur du processus de réinsertion : lors de l'admission au centre de détention en évaluant la situation de travailleur de la personne avant son incarcération, son niveau de scolarité, ses besoins de littératie, ses intérêts professionnels, ses aptitudes et sa motivation au changement. La deuxième phase est durant l'incarcération, soit en favorisant

l'apprentissage de comportements fonctionnels, les relations interpersonnelles et les compétences professionnelles basées sur le marché du travail. Cela peut impliquer d'offrir à la personne détenue l'opportunité de vivre une situation authentique de pratique en tant que travailleur. La troisième phase est durant la transition du centre correctionnel à la communauté, en encourageant l'employabilité et en offrant un service d'orientation avant la libération de l'individu et offrant du support pendant la transition. Finalement, la quatrième phase est dans la collectivité, en offrant des services d'employabilité adaptés aux besoins de l'individu et qui visent à surmonter les obstacles que posent les antécédents criminels dans la recherche d'emploi.

2.4 Détention et formation

Les programmes correctionnels comportent des activités structurées de formation qui visent à permettre aux personnes détenues d'acquérir et de perfectionner les compétences nécessaires pour faciliter leur réinsertion sociale et leur adaptation au milieu de travail. « Ces compétences comprennent, entre autres, le règlement de problèmes, l'esprit critique, la ponctualité, les relations avec les compagnons de travail, le respect des opinions et des sentiments des autres et les relations avec les personnes représentant l'autorité » (Service correctionnel du Canada, 2011, n.p.). Cette formation non formelle permet à la population carcérale de développer des habiletés sociales (Shivy *et al.*, 2007). L'étude de Baumann et Amara (2009), par entretiens qualitatifs menés auprès du personnel de centres de détention et dans le cadre du projet européen EQUAL-RESET « Réinsertion économique et sociale par l'éducation et le travail des détenus », permet de comprendre les difficultés qu'il rencontre dans l'accompagnement social et éducatif des détenus. Cette étude permet de faire ressortir la responsabilité des membres du personnel dans l'acquisition de compétences de vie pour la population carcérale. Il s'agit entre autres, de favoriser l'apprentissage de « la ponctualité, à faire face aux exigences de la vie en société, à se présenter, les règles de vie en société et les “bonnes manières”, à participer à des loisirs, à des activités culturelles » (Baumann et Amara, 2009, p. 156). Selon les

témoignages du personnel, les interventions du personnel en milieu carcéral aident les détenus à acquérir des connaissances pratiques transposables à l'extérieur de la prison.

Quant aux programmes de formation formelle, ils permettent à la population carcérale d'effectuer un retour aux études. Parmi les motivations à s'engager dans un retour aux études :

La volonté d'approfondir ses connaissances, de « combler des lacunes » est déterminante. Les études sont décrites comme un besoin ressenti pour ne pas sombrer, pour occuper « intelligemment » le temps d'immobilisation forcée. D'autres espèrent en reprenant des études obtenir des remises de peine et des avantages dans le parcours carcéral. Ces motifs d'entrée dans les études sont autant de motifs de satisfaction évoqués par les détenus en entretiens. Les apports effectifs des études en prison sont tout autant culturels, intellectuels, scolaires, qu'identitaires ». (Giraud, 2010, p. 2)

Les connaissances acquises par les personnes détenues dans le cadre de la formation générale des adultes peuvent les aider à faire face plus efficacement aux problèmes quotidiens qui se présentent à elles dans la collectivité (Porporino et Robinson, 1992). De plus, le sentiment de réussite et de confiance en soi qu'elles éprouvent au terme d'un tel programme de formation peut les encourager à apporter d'autres changements positifs à leur vie (*Ibid.*).

Une partie de la population carcérale semble être inscrite dans un programme de formation formelle afin de s'occuper et de passer le temps (Ayers, 1982 ; Cosman, 1982 ; Baumann et Amara, 2009). Afin de permettre une expérience optimale et une acquisition de compétences transférables, il paraît important d'adopter une pédagogie active et de bien accompagner les personnes détenues : « Donner du sens aux activités, stimuler la curiosité, savoir argumenter, convaincre, savoir "vendre" sont les aptitudes nécessaires à une pédagogie active. Montrer des attitudes et des comportements positifs est une compétence majeure de l'accompagnement » (Baumann et Amara, 2009, p. 159). En effet, un accompagnement favorable permet une meilleure réinsertion sociale.

Outre cette acquisition de compétences transférables, le Service correctionnel du Canada (2011) a pour objectif « d'éduquer les détenus pour qu'ils puissent faire concurrence, en toute légalité, aux autres membres de la collectivité » (n.p.). À cette fin, différents programmes d'éducation sont proposés dans l'ensemble des établissements à sécurité minimale, moyenne et maximale et à tous les ordres d'enseignement : la formation générale (de la 1^{ère} à la 10^e année), le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la formation professionnelle et l'enseignement postsecondaire. Selon le Service correctionnel du Canada, « ces programmes offrent aux détenus l'occasion de recevoir une formation adaptée à leurs besoins, à leurs réalisations et à leurs capacités » (*Ibid*, n.p.).

Un modèle éducatif en milieu carcéral qui donne de bons résultats reposerait sur trois prémisses fondamentales : « 1) les délinquants et les criminels ont des carences dans leur développement cognitif, social et moral; 2) le développement des capacités cognitives est une condition nécessaire au développement des capacités des relations interpersonnelles et de développement moral; 3) le détenu est bien plus quelqu'un qui prend des décisions qu'une victime ou un simple pion sur un échiquier » (Ayers, 1982, p. 28). Ces prémisses fondamentales sont reprises dans les conclusions de la recherche de Vernick et Reardon. (2001) proposant l'approche cognitivo comportementale comme étant la plus appropriée pour intervenir auprès de la population carcérale.

Le Service correctionnel du Canada (2011) estime que la formation de base des adultes « est une priorité en matière d'éducation et c'est par conséquent, de tous les programmes, celui auquel participent le plus de délinquants (environ 40 %) » (n.p.). La formation de base comprend des matières telles que les mathématiques, les langues et les sciences jusqu'à la dixième année (Service correctionnel du Canada, 2011).

Par ailleurs, c'est environ 25 % de la population carcérale faisant un retour aux études qui est inscrite à un programme de formation générale menant au diplôme de la douzième année. Ce diplôme d'études secondaires peut être vu socialement comme une condition nécessaire à l'obtention d'un emploi durable ou à la participation à divers

programmes de formation et on constate que « de plus en plus de détenus se font une obligation personnelle de combler les lacunes de leur éducation » (Service correctionnel du Canada, 2011, n.p.).

Quant aux programmes de formation professionnelle, ils sont le choix d'un autre 25 % des personnes incarcérées. Ces programmes « permettent d'acquérir des compétences pertinentes aux emplois offerts dans les établissements et dans la collectivité » (Service correctionnel du Canada, 2011, n.p.). Plusieurs programmes sont offerts dans les différents centres de détention, notamment soudage et métiers de la métallurgie, coiffure, petits moteurs, mécanique automobile et carrosserie, électronique, menuiserie et ébénisterie, rembourrage, plomberie, cuisine et programmation informatique (*Ibid.*). Tous les programmes de formation professionnelle comprennent un volet portant sur l'acquisition de compétences génériques, communes à divers métiers. « Ces compétences portent au moins sur les questions suivantes : sécurité dans les industries et les ateliers, et compétences personnelles et interpersonnelles pour réussir dans le milieu de travail » (*Ibid.*, n.p.). Ces apprentissages professionnels permettraient à la population carcérale de se trouver plus facilement un emploi.

Finalement, c'est moins de 10 % des personnes incarcérées qui sont inscrites à un programme d'études postsecondaires et elles sont généralement responsables de défrayer les coûts de leur formation. « L'enseignement postsecondaire offre aux détenus la possibilité d'acquérir un métier ou une profession de même que d'améliorer leurs compétences professionnelles avant la mise en liberté » (*Ibid.*, n.p.).

2.5 Détention et travail

Selon le ministère de la Sécurité publique (2012) québécois, les emplois confiés à la population carcérale résultent généralement d'ententes conclues avec des ministères, des organismes publics et parapublics et des organismes sans but lucratif, à certains endroits, des entreprises confient des travaux d'ensachage et d'emballage d'articles réalisés à l'intérieur d'un établissement. Les travaux confiés aux établissements sont, le lavage de

linge, l'aide à la cuisine, l'entretien ménager, l'entretien paysager et le déneigement, la peinture à l'intérieur des établissements, la manutention et les petites réparations (*Ibid.*). Ces travaux sont habituellement réalisés à l'intérieur du périmètre sécuritaire de l'établissement de détention. Environ 500 postes de travail rémunéré sont offerts à la population carcérale par établissement de détention. En ce qui concerne le salaire de la population carcérale :

Les fonds des établissements de détention ont établi un barème de rémunération fixant le salaire à un taux horaire de base correspondant à 35 % du salaire minimum en vigueur au Québec. Ce taux tient compte du roulement élevé de la main-d'œuvre et du statut d'apprenti qui demeure omniprésent durant toute la période du stage de la personne contrevenante ». (*Ibid.*, n.p.)

Les expériences de travail durant l'incarcération peuvent favoriser la recherche d'emploi stable en sortant de détention. D'ailleurs, une étude menée par Baader et Shea (2007), alliant une revue de la littérature à une entrevue auprès d'un professionnel du travail pénitentiaire avec recherche terrain menée dans neuf prisons européennes, a confirmé qu'un emploi stable à la sortie de centre de détention est un facteur important dans la prévention de la récidive.

Outre les possibilités d'expériences de travail rémunéré pendant l'incarcération, la personne contrevenante a accès, sur une base volontaire, à des activités de travail non rémunérées qui peuvent favoriser l'acquisition et le maintien d'apprentissages informels relevant de valeurs sociales comme l'entraide, la coopération, le respect et le sens des responsabilités. Les activités de travail sont, par exemple, l'entretien des aires de vie à l'intérieur de l'établissement et le bénévolat auprès d'organismes sans but lucratif desservant la communauté carcérale (*Ibid.*). C'est près de 300 personnes détenues au Québec qui participent annuellement à ce genre d'activités : « Leur implication dans la communauté contribue à démystifier l'image de la personne contrevenante » (*Ibid.*, n.p.) chez les personnes détenues elles-mêmes et les personnes qui les côtoient.

Toutefois, un constat historique, rappelle que pour la population carcérale, l'image projetée par le travail pénitentiaire peut avoir une connotation négative : « Dans les pénitenciers, on a tendance à considérer les détenus comme des instruments, parfois mêmes comme de simples moyens de faire fonctionner l'établissement » (Cosman, 1982, p. 51). Un sentiment d'abus pourrait être développé par la population carcérale s'il n'a pas de reconnaissance pour le travail accompli. Par contre, de nos jours, le travail pénitentiaire semble davantage participer à la sécurité de la prison (Guilbaud, 2008).

À partir d'une enquête terrain menée dans cinq prisons françaises, Guilbaud (2008) soutient que le clivage vie privée/vie professionnelle se retrouve aussi chez les travailleurs de la population carcérale : « Le travail contribue à la sécurité de la prison. Pour les détenus, il est une ressource forte de réappropriation spatiale et temporelle dans un contexte de privation de liberté » (Guilbaud, 2008, p. 763). Le travail vient s'imposer comme une ressource de maintien de l'identité en permettant à l'individu d'acquérir une expérience de travail en mobilisant et en développant ses habiletés et ses compétences, ceci contribuerait à atténuer les situations menaçantes en prison. De plus, l'expérience professionnelle permet de conserver les compétences professionnelles existantes, de contrecarrer l'effet déstabilisant de l'incarcération en offrant une activité qui structure la journée et permet au détenu d'échanger son rôle d'incarcéré sans statut contre celui de travailleur responsable et valorisé, d'atténuer les problèmes mentaux liés à l'enfermement (dépression, isolation sociale, perte du sens de la réalité), de maintenir le lien social en offrant un lieu de socialisation et de sociabilité, de permettre aux détenus d'acquérir des compétences recherchées à l'extérieur, d'enseigner la conformité aux exigences en vigueur auprès d'un employeur extérieur pour ce qui a trait à la ponctualité, l'assiduité, le comportement et la qualité du travail, ainsi que d'offrir un niveau de rémunération qui permet aux travailleurs d'économiser en vue de leur sortie (Baader et Shea, 2007).

Certains établissements de détention offrent une grande variété de possibilités de travail. L'Établissement de détention de Québec (ÉDQ), par exemple, offre des ateliers de travail touchant divers domaines tels que l'imprimerie. Ces ateliers font partie du plan

d'intervention de chaque personne incarcérée, mais ils concernent uniquement les personnes ayant reçu une sentence de six mois et plus. Les ateliers sont dirigés par des personnes civiles qui sont responsables de la formation des travailleurs, mais aussi du recrutement des organisations clientes pour qui le travail est réalisé. « En offrant aux détenus l'occasion d'acquérir une expérience professionnelle, les ateliers leur permettent de se valoriser et de développer une discipline de vie pouvant favoriser leur réinsertion sociale » (Cartwright, 2008, p. 13). C'est aussi parce que le travail offre un statut de travailleur à la population carcérale que celle-ci s'y raccroche. Selon l'étude de Baumann et Amara (2009), l'attitude des intervenants par rapport au travail des personnes détenues offre une scène modèle à la population carcérale qui pourra être plus outillée pour réintégrer le marché du travail. « Une évaluation du style de leadership des chefs d'atelier a montré qu'il existait une relation entre celui-ci et les attitudes, la motivation et le comportement au travail des détenus » (p. 150).

Ces pratiques paraissent valorisantes pour l'individu qui peut se distancer quelque peu de son statut de prisonnier : « la prison n'est pas seulement un lieu criminogène où se consolident les dispositions aux illégalismes : elle est tout autant le lieu d'une socialisation de renforcement des dispositions à la vie de travail » (Guilbaud, 2008, p. 788). Ainsi, les personnes détenues se sentent utiles, donc elles en retirent une satisfaction personnelle qui les aide à acquérir de la confiance en elles.

Par ailleurs, la revue des écrits scientifiques et des écrits institutionnels basés sur des données administratives des services carcéraux n'a pas permis de documenter si des services de reconnaissance d'acquis et de compétences sont disponibles à la population carcérale. Au Québec, il semble que certaines mesures soient disponibles. En effet, dans un des documents consultés, on mentionne qu'en milieu carcéral et pour « certains postes de travail rémunéré, la commission scolaire peut, selon certains critères, attester des connaissances et des compétences acquises par la personne contrevenante » (Ministère sécurité publique, 2012, n.p.). Il semble qu'actuellement les services de RAC, qu'elle soit formelle ou non, n'ait pas fait l'objet d'études. Il paraît, à cette étape-ci du développement

des services de RAC, intéressant de se pencher sur le discours des acteurs pour savoir si la question de la RAC de la population carcérale est à l'ordre du jour.

3. LE BESOIN DE RECHERCHE

Compte tenu de ce qui a été établi dans la première section du présent chapitre, la reconnaissance des acquis et des compétences pour la population carcérale pourrait offrir la possibilité d'identifier, de faire évaluer des compétences et d'obtenir une reconnaissance pour des compétences relevant de la formation professionnelle, développée avant et pendant l'incarcération. Cette reconnaissance, qu'elle soit officielle ou non formelle (Bélisle, 2006) pourrait contribuer au développement de l'estime de soi et à une plus grande mobilisation et intégration des compétences pendant et après l'incarcération. Le fait de se voir reconnaître des compétences pourrait susciter, chez la population carcérale, un sentiment de fierté et d'accomplissement. Ces sentiments permettraient de contribuer à la valorisation de l'estime personnelle. Dans un processus de reconnaissance, les compétences sont nommées et approfondies afin que l'individu puisse en prendre conscience. Les adultes peuvent ainsi découvrir une nouvelle façon de communiquer leur expérience et d'entrer en contact avec leurs difficultés. Une fois les compétences mises en lumière, l'adulte peut être stimulé cognitivement pour se permettre de les mobiliser et de les intégrer davantage. Bien que plusieurs bénéfiques puissent se rattacher à la reconnaissance formelle ou non formelle pour la population carcérale, peu de traces de ces dispositifs ont été repérées dans la littérature. On en vient à se questionner quant à l'état de développement des services de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de la population carcérale

Ce chapitre a présenté la RAC, ainsi que la population carcérale. Un fait soulevé est que le Québec développe présentement les services de reconnaissance officielle des acquis et des compétences afin de favoriser le rehaussement de la formation des adultes et plusieurs mesures sont disponibles pour des adultes ayant des expériences de vie et de travail significatives (Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010). Ces mesures sont particulièrement soutenues en formation professionnelle et technique (FPT), en formation générale des adultes (FGA) de niveau secondaire, dans le programme d'apprentissage en

milieu de travail (PAMT) et au sein des ordres professionnels (*Ibid.*). Les personnes n'ayant pas de premier diplôme ou celles dites éloignées du marché du travail sont directement visées par plusieurs de ces mesures de RAC (RAC en FGA, en FP et PAMT).

Toutefois, la revue de la littérature n'a permis de recenser aucune source traitant directement de reconnaissance d'acquis et de compétences de personnes incarcérées, bien qu'on semble en trouver des traces dans les prisons canadiennes (SCC, 2011). On peut donc se demander si ces services sont accessibles à la population carcérale. Les pays ayant adopté des politiques d'apprentissage tout au long de la vie pourraient être plus favorables à ce type de services afin de qualifier professionnellement cette population. Il paraît donc, à cette étape-ci du développement des services de RAC, intéressant de s'intéresser au discours des acteurs pour savoir si la question de la RAC, qu'elle soit officielle ou non, de la population carcérale est à l'ordre du jour.

Donc, les documents d'acteurs seront recensés afin de documenter l'état du développement des services de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de la population carcérale dans les pays ayant adopté des politiques d'apprentissage tout au long de la vie. Cet essai s'intéresse plus particulièrement à la RAC officielle en formation professionnelle de niveau secondaire et à des pratiques non formelles de reconnaissance de compétences, comme le bilan de compétences, qui peuvent soutenir la réinsertion en emploi.

3.1 Question de recherche

La question de recherche de cet essai est : quel est l'état du développement des services de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de la population carcérale dans les pays ayant adopté des politiques d'apprentissage tout au long de la vie?

Pour y parvenir, le cadre d'analyse présente quatre notions. La distinction entre les mesures sommatives et formatives est présentée, par la suite, le processus de RAC en

formation professionnelle est exposé, ainsi que le processus d'élaboration des politiques publiques et finalement, la typologie de Feutrie (2007, dans Werquin, 2007).

3.2 Pertinence sociale

Cet essai peut être utile aux professionnels de l'orientation qui envisagent intervenir auprès de la population carcérale. En effet, la formation dispensée à ces professionnels leur permet d'intervenir comme experts dans la relation entre l'individu, le travail et la société. Ce champ d'expertise les prépare à œuvrer pour la réinsertion de la population carcérale. Sachant que « la plupart des détenus sont libérés sans avoir reçu ni préparation, ni accompagnement pour gérer la transition d'un milieu très contrôlé à la liberté et pour trouver ou retrouver une place sur le marché du travail » (Baumaan et Amara, 2009, p. 149), l'un des rôles des spécialistes de l'orientation est « de faciliter le passage d'un système de valeurs à un autre avec le moins de heurts possible et avec un taux de succès optimal » (St-Pierre, 2008, p. 10). La réinsertion et les interventions sont des éléments clés considérant qu'« Emploi-Québec a officiellement reconnu cette clientèle comme faisant partie d'un groupe fortement démunis au niveau de l'emploi et nécessitant des interventions spécifiques » (Monette, 2008, p. 6). De plus, les interventions pour répondre aux besoins d'orientation des personnes incarcérées ont avantage à être prodiguées avant leur libération (Thompson et Cummings, 2010).

Pour intervenir efficacement au sein de la population carcérale, les professionnels de l'orientation « doivent connaître les systèmes correctionnels et leurs fonctionnements ainsi que comprendre adéquatement la différence entre les statuts judiciaires et leurs implications » (St-Pierre, 2008, p. 10). Leur expertise leur permet d'offrir une expérience de validation à la population carcérale. Les spécialistes de l'orientation ont un rôle important à jouer sur la confiance des personnes détenues :

Comme conseillers d'orientation, nous devons reconnaître que le casier judiciaire fait partie des antécédents de l'individu et qu'il aura un impact sur l'employabilité. Nous pouvons travailler à minimiser cet impact. Nous pouvons préparer nos clients à partager honnêtement les informations sur eux-mêmes en

mettant l'accent sur leurs points forts. Nous pouvons les préparer à vivre l'expérience inévitable de rejet et les aider à minimiser leurs réactions. Nous pouvons leur enseigner des compétences relatives à l'employabilité y compris la façon de bâtir un curriculum vitae solide et parler intelligemment de leurs forces et de leurs compétences. ³(Ettinger, 2007, p. 11)

Les professionnels de l'orientation ont un rôle clé à jouer dans la mise en œuvre des politiques d'apprentissage tout au long de la vie. Ils possèdent les compétences et les aptitudes pour intervenir auprès de la population carcérale. Les professionnelles de l'orientation peuvent, s'ils ont les connaissances nécessaires, informer et accompagner les personnes incarcérées quant aux possibilités de reconnaissance d'acquis et de compétences formelles et non formelles.

Le prochain chapitre présente le cadre d'analyse mobilisé pour répondre à la question de recherche.

³Traduction libre : "As career counselors, we have to recognize that a criminal record is part of the individual's background and will have an impact on employability. We can work to minimize that impact, We can prepare our clients to honestly share information about themselves with a focus on their strengths. We can prepare them for the inevitable rejection and how to minimize their reactions. We can teach them employability skills including how to develop a solid resume and talk intelligently about their strengths and skills."

CHAPITRE 2 : CADRE D'ANALYSE

Cette section vise à décrire les éléments du cadre d'analyse de cette recherche pour répondre à la question : quel est l'état du développement des services de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de la population carcérale dans les pays ayant adopté des politiques d'apprentissage tout au long de la vie? La distinction entre les mesures sommatives et formatives est présentée, par la suite, le processus de RAC en formation professionnelle est exposé, ainsi que le processus d'élaboration des politiques publiques et finalement, la typologie de Feutrie (2007, dans Werquin, 2007).

1. RECONNAISSANCE SOMMATIVE ET FORMATIVE

Tel qu'abordé rapidement dans le chapitre précédent, une cohabitation de deux grands groupes de modalités de RAC est courante, bien que la terminologie varie. Celle « sommative/formative » est de plus en plus utilisée en Europe, comme dans « approches formatives et approches sommatives de la validation » (CEDEFOP, 2008, p. 14), alors qu'au Québec on rencontre l'expression reconnaissance « formelle ou officielle et reconnaissance non formelle » (Bélisle, 2006). Les deux groupes de modalités soutiennent une valorisation du continuum de l'apprentissage.

Ainsi, les approches sommatives de la validation ou de la reconnaissance font appel à de l'évaluation sommative dont l'objectif premier est de « générer une déclaration finale sur l'apprentissage réalisé à ce jour et déboucher explicitement sur la formalisation et la certification des résultats de cet apprentissage » (CEDEFOP, 2008, p. 14). Les mesures qui s'y rapportent visent l'obtention, en tout ou en partie, d'un diplôme, d'une certification ou d'un titre décerné par l'État ou un de ses mandataires. On se trouve ici dans ce que Bélisle (2006) appelle la reconnaissance formelle ou officielle des acquis et compétences.

Quant aux approches formatives de la validation, leur objectif principal est de « permettre aux apprenants d'élargir et d'approfondir leur apprentissage » (*Ibid.*, p. 14). Les mesures de cette catégorie mettent plutôt l'accent sur l'aspect formatif de faire le point et

d'expliciter les apprentissages intégrés ou les compétences. Ces approches « viennent alimenter le processus d'apprentissage ou la carrière d'apprentissage en soulignant les points forts et les faiblesses et en constituant un vase pour l'amélioration personnelle ou organisationnelle » (*Ibid.*, p. 14). On se trouve là face à la reconnaissance non formelle, telle que définie par Bélisle (2006).

Bien que les approches formatives soient précieuses pour soutenir l'apprentissage tout au long de la vie, les politiques nationales de validation des acquis, dans la plupart des cas, ont été liées et motivées par le souhait d'ouvrir les qualifications et les systèmes de certification aux résultats de l'apprentissage et centrées sur les approches sommatives (CEDEFOP, 2008, p. 15).

Le processus de reconnaissance, qu'elle soit sommative ou formative, fait appel à plusieurs étapes. Telle que décrite dans la problématique, la reconnaissance des apprentissages non formels et informels se fait en quatre étapes soit celles d'information, d'identification, d'évaluation et de sanction. C'est particulièrement les deux dernières phases, celle de l'évaluation et de la sanction qui distinguent les approches sommatives et celles formatives. Par exemple, la sanction est caractérisée dans le premier cas par un document officiel décerné par l'État ou un de ses mandataires alors que dans le deuxième cas, la boucle finale relève souvent d'un document personnel comme un portfolio, un projet professionnel ou autre. De plus, la reconnaissance est davantage celle qu'on a appris à faire à son propre égard ou qu'on a reçue de ses pairs.

Ces grandes phases, tirées d'une analyse de la littérature du tournant du millénaire (Bélisle, 2006) se trouvent dans la démarche québécoise de RAC officielle en formation professionnelle. Mais cette démarche apporte des précisions et à une particularité importante par rapport aux systèmes d'autres pays, la démarche intègre la formation manquante dans le processus.

2. LA DEMARCHE QUEBECOISE DE RAC EN FORMATION PROFESSIONNELLE

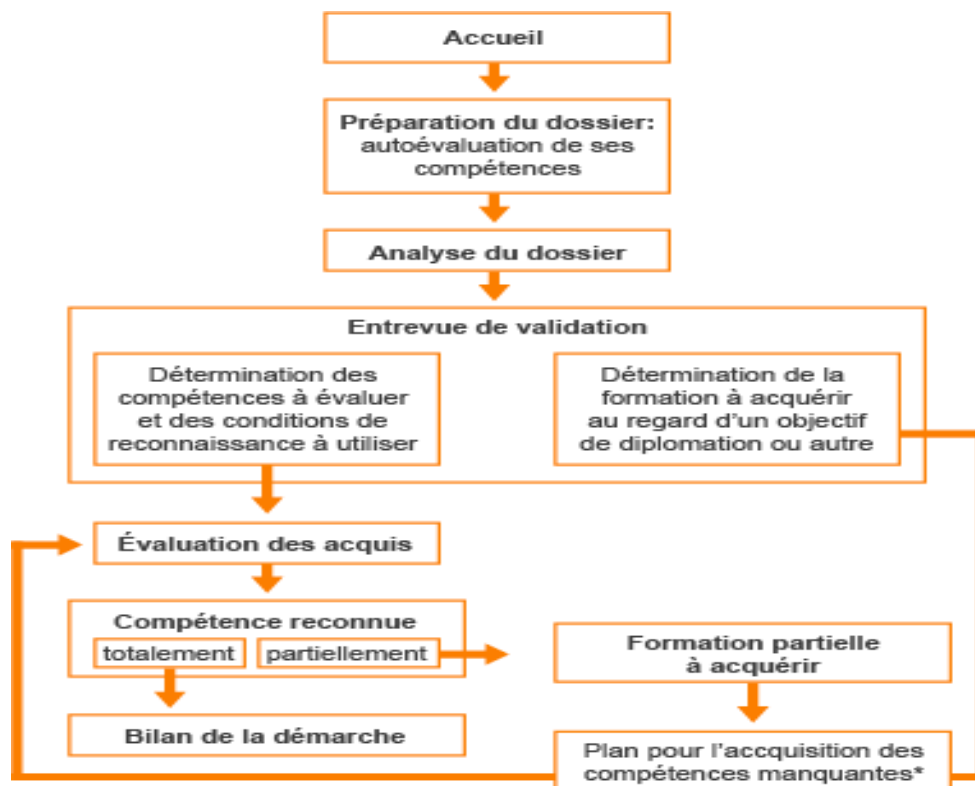
Au Québec, on constate que la RAC est particulièrement développée au niveau de la formation professionnelle (Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010), soit dans des programmes de l'ordre secondaire. La formation professionnelle permet d'accéder au marché du travail rapidement dans des domaines en demande de main-d'œuvre qualifiée (ex. : entretien d'immeubles, coiffure, électromécanique). La population carcérale étant majoritairement sans diplôme du secondaire (Giroux, 2011), le processus de RAC en formation professionnelle semble le plus approprié à cette population et est donc retenu pour cet essai. Le modèle québécois de RAC en formation professionnelle est d'abord présenté, suivi du processus de reconnaissance non formelle susceptible d'être utilisé auprès de la population carcérale.

2.1 La démarche de la RAC en formation professionnelle

Dans le sillage de la préparation de la politique gouvernementale de 2002, le ministère de l'Éducation du Québec a entrepris de revoir l'ensemble du processus RAC en formation professionnelle et en formation technique. Une approche harmonisée est implantée et « vise à offrir un service de qualité qui soit à la fois accessible et ouvert, harmonisé et intégré, tout en demeurant centré sur la personne et ses besoins » (MELS, 2005, p. 1). L'approche harmonisée s'articule autour d'un dispositif composé de trois éléments : « une instrumentation (ex. : fiches descriptives et d'évaluation), un site Internet logé sur l'Inforoute FPT⁴ et une démarche commune » (MELS, 2005, p. 9). Par ailleurs, « dans les programmes où le matériel en approche harmonisée n'est pas disponible, une commission scolaire peut développer son instrumentation locale ou utiliser celle développée dans les années passées » (Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010, p. 39).

La figure 1 présente chacune des étapes de la démarche selon l'approche harmonisée du MELS. De l'accompagnement est également prévu et il est assuré « par une conseillère ou un conseiller en reconnaissance des acquis et des compétences » (*Ibid.*, p. 39).

⁴Ce site a été retiré de l'offre de services depuis.



Source : MELS, 2005

Figure 1 : La démarche de reconnaissance des acquis

Les prochaines sous-sections présentent sommairement chacune de ces étapes.

2.1.1 Accueil

L'accueil est l'étape qui permet à la personne intéressée « de s'informer sur la démarche de reconnaissance des acquis et d'établir le contact, avec une ressource professionnelle qui pourra l'assister au moment de la préparation de son dossier » (MELS, 2005, p. 15). Cette étape peut se faire dans un établissement reconnu. La personne doit recevoir « toute l'information relative aux étapes à suivre, aux documents à fournir, à l'offre de service, etc. » (*Ibid.*, p. 15). Cette étape permet à la personne intéressée d'avoir toutes les informations générales nécessaires afin de prendre une décision libre et éclairée

quant à son désir ou non d'entreprendre la démarche en connaissant bien les exigences reliées au projet et les chances de réalisation et de réussite.

2.1.2 Préparation du dossier

La personne qui décide d'entreprendre une démarche de RAC doit préparer son dossier. Cette étape consiste à : « préciser ses objectifs; faire l'inventaire de sa scolarité, de ses expériences de travail et de vie; remplir les fiches descriptives correspondant aux compétences qu'elle souhaite se voir reconnaître; faire parvenir son dossier à l'établissement de son choix » (MELS, 2005, p. 15). Cette étape permet l'identification des compétences développées par l'individu.

2.1.3 Analyse du dossier

Cette étape est réalisée, entre autres, par la personne conseillère en RAC qui vérifie « le dossier présenté, analyse la pertinence de la demande et établit les équivalences, s'il y a lieu, en fonction des pièces justificatives présentées » (MELS, 2005, p. 15). Cette tâche exige une bonne connaissance de la spécialité concernée par la demande, c'est pourquoi la personne conseillère RAC peut travailler en collaboration avec des spécialistes de contenu pour « l'aider à évaluer la pertinence de la demande et à faire l'étude de chacune des pièces justificatives présentées » (*Ibid.*, p. 15). À cette étape, cette collaboration professionnelle permet également de préparer l'entrevue de validation et d'amorcer la planification de l'évaluation des compétences que la personne candidate annonce avoir.

2.1.4 Entrevue de validation

À cette étape,

Un jury composé de spécialistes de contenu fait passer une entrevue à la personne afin de s'assurer que la présomption de compétence établie lors de l'analyse de son dossier demeure justifiée. Sinon, le jury peut recommander à la personne de s'inscrire directement en formation. Dans le cas où seulement certains éléments de compétences s'avèrent manquants, le jury peut proposer

une formation d'appoint préalable à l'évaluation. C'est pourquoi il ne peut y avoir d'échec en reconnaissance des acquis et des compétences, mais uniquement une reconnaissance totale ou partielle de la compétence évaluée. (MELS, 2005, p. 16)

Si la présomption de maîtrise ou d'acquisition d'une compétence est justifiée, le jury « détermine ensuite la condition de reconnaissance à utiliser pour chacune des compétences à évaluer en tenant compte du choix que la personne a exprimé sur chacune des fiches descriptives qu'elle a remplies et de sa situation particulière » (*Ibid.*, p. 16). Les précisions requises pour ce qui est des pièces justificatives exigées lui seront remises à ce moment (ex. : travail personnel à faire, lettre de recommandation). De plus, elle sera informée des modalités faisant suite à cette étape comme la planification d'un horaire en vue de l'évaluation ses acquis et de ses compétences, par exemple. Une première identification de la formation manquante est réalisée par le biais de l'entrevue de validation.

2.1.5 *Établissement de la formation manquante*

La personne conseillère RAC produit « le bilan des compétences acquises et, s'il y a lieu, le plan d'acquisition des compétences ou des parties de compétences manquantes » (MELS, 2005, p. 16). Ce plan d'acquisition dresse l'écart entre les acquis de la personne et les compétences à maîtriser afin d'atteindre l'objectif poursuivi par cette dernière. Ce plan, établi après l'entrevue de validation, peut être complété au fil des évaluations des compétences acquis ailleurs que dans le programme. La formation manquante peut :

Exiger de suivre un ou plusieurs cours, mais il est aussi possible d'acquérir sa formation en milieu de travail ou par autodidactie. La formation manquante peut être partielle, lorsque certains éléments de la compétence sont jugés d'un bon niveau de maîtrise, ou complète, lorsque les évaluateurs jugent que la compétence du référentiel n'est pas d'un niveau de maîtrise suffisant. (Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010, p. 39)

2.1.6 Évaluation des compétences

À l'aide du dossier dûment préparé par la personne candidate et de l'instrumentation disponible, une personne spécialiste de contenu peut évaluer les compétences de la personne. Cette évaluation peut avoir lieu en établissement scolaire ou en milieu de travail et se fera à l'égard de chacune des compétences retenues suite à l'entrevue de validation. Si la personne démontre la maîtrise d'une compétence, celle-ci lui sera reconnue officiellement sous forme de verdict de succès. Selon le régime pédagogique de la formation professionnelle, article 17, « chaque compétence en formation professionnelle fait l'objet d'une évaluation. Les résultats de l'évaluation sont exprimés sous forme de succès ou d'échec des apprentissages » (MELS, 2014, s.p.).

2.2 RAC en formation professionnelle et processus général de reconnaissance

En reprenant les phases du processus général de la reconnaissance explicitée dans la problématique (information, identification, évaluation, sanction), ainsi que les différentes étapes du processus de RAC en formation professionnelle, on peut tenter d'intégrer les deux processus, tel que fait dans la figure 2.

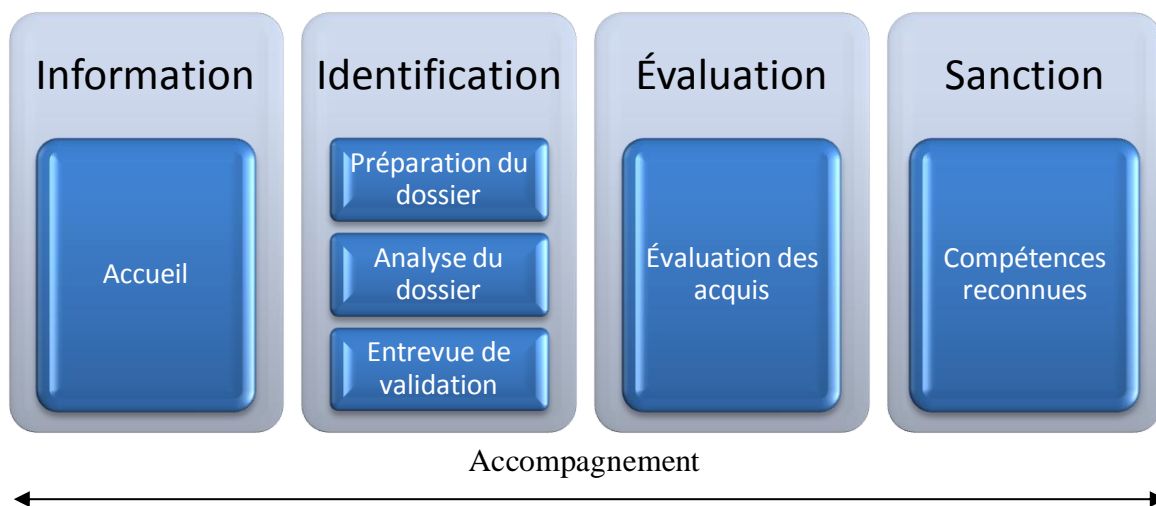


Figure 2 : Jumelage des étapes de RAC formation professionnelle et du processus général de reconnaissance

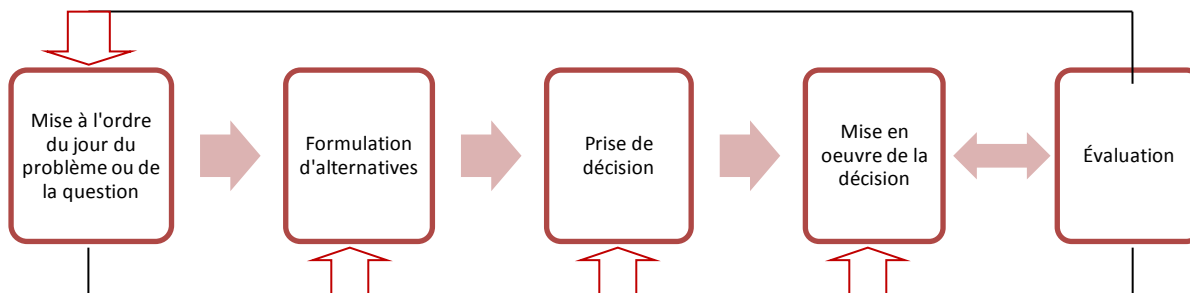
La phase d'information et l'étape d'accueil ont sensiblement les mêmes buts et se rapportent à la documentation sur les possibilités de reconnaissance. L'adulte peut alors prendre la décision de poursuivre ou de mettre fin à la démarche. La phase d'identification se rapporte au repérage des apprentissages par l'adulte et l'étape de préparation du dossier amène l'adulte à préciser ses acquis et ses compétences, donc on se trouve bien des activités similaires. Quant aux étapes d'analyse du dossier et de l'entrevue de validation, elles permettent aux personnes intervenantes de poursuivre le travail d'identification des compétences. La phase de l'évaluation permet de juger de la valeur des apprentissages et des compétences identifiés. On est bien à la même place avec l'étape de l'évaluation sommative des acquis de la démarche en formation professionnelle. Finalement, en formation professionnelle le bilan de la démarche permet de consigner les résultats obtenus qui seront consignés dans le relevé de notes qui mènera éventuellement au diplôme. On est bien là dans la phase de la sanction. Qu'on soit dans une approche sommative, comme en formation professionnelle, ou dans une approche formative, comme le bilan de compétences, l'accompagnement a une importance cruciale (Bélisle, 2006).

Dans la prochaine section, les étapes du processus d'élaboration des politiques publiques seront définies à leur tour. Ce processus a notamment été utilisé pour mieux comprendre le développement global de la RAC au Québec (Bélisle, 2006 ; 2011 ; Bélisle *et al.*, 2010) et il apparaît intéressant pour analyser l'état d'avancement en RAC pour une population particulièrement touchée par un bas niveau de diplomation.

3. ÉLABORATION DES POLITIQUES PUBLIQUES

Une politique publique peut être définie « comme étant faite d'activités orientées vers la solution de problèmes publics dans l'environnement, et ce, par des acteurs politiques dont les relations sont structurées, le tout évoluant dans le temps » (Lemieux, 2009, p. 7). Ainsi, le terme « politique publique » peut désigner une politique, « comme la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de la formation continue adoptée en 2002, mais aussi une loi, un plan d'action, une stratégie, un programme gouvernemental ou autres » (Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010, p. 21).

Le processus d'élaboration des politiques publiques est souvent présenté comme composé de cinq étapes : « la mise à l'ordre du jour, la formulation d'alternatives au problème, la prise de décision ou l'adoption d'alternative, la mise en œuvre de la solution choisie et l'évaluation de la politique » (Bouchard, 2001, p. 348). La figure 3 présente chacune de ces étapes.



Source : Adaptation de Bouchard, 2001

Figure 3 : Étapes d'élaboration des politiques publiques

Les prochaines sous-sections présentent chacune de ces étapes.

3.1 Mise à l'ordre du jour du problème ou de la question

Lors de la première étape, le problème est constaté et reconnu par les décideurs comme représentant une priorité (Bouchard, 2001). C'est à ce moment que le problème est intégré à l'ordre du jour du gouvernement ou d'une organisation : « Cette étape désigne le processus par lequel une politique et le problème qu'elle vise à résoudre sont reconnus comme étant d'ordres publics » (Benoit, 2013, p. 1). C'est également l'étape où « le grand nombre de problèmes que le gouvernement pourrait choisir de régler est réduit au nombre plus restreint de problèmes que le gouvernement va tenter de résoudre » (Paquin, Bernier et Lachapelle, 2011, p. 24). Certains préalables paraissent nécessaires pour qu'un problème soit mis à l'ordre du jour :

Il faut que des groupes ou des individus reconnaissent une situation comme posant problème, désignent les aspects qui posent problème, proposent des solutions, déploient des activités d'influence et de pression pour que le gouvernement intervienne, notamment en déterminant les groupes à mobiliser pour agir sur ce problème (Benoit, 2013, p. 1).

Il est difficile de déterminer avec exactitude le processus préalable faisant en sorte qu'un problème demeure au stade de la question ouverte, soulevée par quelques acteurs, et qu'un autre soit identifié rapidement comme prioritaire par les décideurs :

Le processus est difficile à cerner, encore mal compris bien que l'on connaisse certains éléments qui influencent l'ordre des priorités : l'opinion publique, la pression des médias, une crise, une solution et des ressources à portée de main, la crédibilité et la diversité des groupes d'intérêts (Bouchard, 2001, p. 348).

Seules quelques demandes du public rapportées au gouvernement se retrouveront à l'ordre du jour, par contre, être à l'ordre du jour ne garantit d'aucune façon qu'une solution politique sera recherchée activement (Monroe, 1995). Il faut prendre en considération que « les problèmes sociaux auxquels s'intéressent soudainement les gouvernements existent parfois depuis des décennies avant de devenir des enjeux politiques » (Paquin *et al.*, 2011, p. 26). Dans le même sens, certaines solutions possibles « sont étudiées dans des communautés de spécialistes à l'intérieur ou à l'extérieur des gouvernements sans qu'elles soient appliquées aux problèmes sociaux » (*Ibid.*, p. 26). Dès lors qu'un problème ou une question est mis à l'ordre du jour, la seconde étape consiste en la formulation d'alternatives.

3.2 Formulation d'alternatives

La deuxième étape consiste à formuler des pistes d'alternatives afin de résoudre le problème ou la question mise à l'ordre du jour. À ce moment, les solutions concurrentes, les exigences et les besoins sont analysés ensemble (Monroe, 1995). C'est à cette étape qu'il y a une revue des :

Différentes options politiques considérées comme possibles par une administration publique donnée. On notera que les stratégies de plaidoyer des coalitions d'acteurs visent à donner priorité à une interprétation particulière à la

fois du problème et de ses solutions. Cette étape représente donc le moment où les rapports de force se cristallisent pour préciser les orientations d'une politique donnée. (Benoit, 2013, p. 2)

Cette étape sert à définir les options, les analyser en soupesant les avantages et les inconvénients, pour enfin les accepter ou les rejeter (Monroe, 1995).

3.3 Prise de décision

La prise de décision ou l'adoption d'une alternative appartient quasi exclusivement aux élus (pouvoir législatif) :

Informés, sensibilisés et quelquefois assiégés, les décideurs battent alors en retraite et doivent se former un jugement à la lumière des connaissances acquises, mais aussi dans un contexte où le *real politics*, c'est-à-dire les contingences budgétaires, la diversité des besoins, l'échéancier électoral ou administratif, les obligations partisans, les préférences idéologiques, l'interaction entre les nouvelles politiques et les autres déjà en vigueur, la conciliation d'intérêts divergents de groupes sociaux distincts viennent contribuer à la prise de décision (Monroe, 1995., p. 351).

3.4 Mise en œuvre de la décision

La quatrième étape consiste en la mise en œuvre de la décision. Une fois que la décision d'agir est prise et qu'une solution est adoptée, il faut mettre en œuvre cette dernière. Selon Paquin, Bernier et Lachapelle, 2011, la mise en œuvre représente la revanche de l'administration publique « ce que le premier ministre a voulu, ou ce que les sous-ministres ont conçu, peut être déformé ou amélioré par les fonctionnaires qui, au plus bas échelon hiérarchique, sont chargés de la mise en œuvre » (p. 27). À cette étape :

Les gouvernements doivent considérer la « tractabilité » des enjeux qu'ils cherchent à résoudre : problème technique, caractéristiques du changement désiré, cibles, etc. Ils doivent également considérer comment les lois et les énoncés de politiques encadrent la mise en œuvre : clarté des objectifs, responsabilités, ressources investies, etc. Finalement, les variables intervenantes doivent être prises en considération (*Ibid.*, p. 27).

Selon ces auteurs, « une politique peut être réussie, s'éroder graduellement, progresser lentement ou trouver un second souffle après des débuts difficiles, une fois les erreurs initiales corrigées » (*Ibid.*, p. 27). L'étape de la mise en œuvre permet donc de faire des ajustements à l'alternative adoptée.

3.5 Évaluation

La cinquième étape consiste en l'évaluation. Bien que cette étape peut se produire tout au long du processus d'élaboration des politiques publiques, dans la littérature, il est surtout question de l'évaluation des programmes d'écoulant d'une politique, bref de la mise en œuvre. L'évaluation peut être utilisée « pour remettre à plus tard une décision, pour justifier une décision déjà prise, pour faire porter la responsabilité à quelqu'un d'autre, ou pour sacrifier à certains "rituels" comme le sont, par exemple, les critiques annuelles du vérificateur général à l'égard du gouvernement » (Paquin, Bernier et Lachapelle, 2011, p. 28). L'objectif premier d'une politique est d'amener les citoyens ou des groupes à accomplir des actions qu'ils n'auraient pas fait autrement (ex. : cesser de fumer, persévérance scolaire, réduire le chômage, adopter de bonnes habitudes de vie, ne pas conduire en état d'ébriété, etc.). L'évaluation a donc comme objet :

D'utiliser les meilleures méthodes scientifiques pour mesurer les conséquences des programmes afin de valider certaines hypothèses et de guider la prise de décision. Ainsi, il s'agira de décider de l'avenir d'un programme, de son institutionnalisation, de son expansion, de sa modification ou de sa restructuration, de son abandon, de son transfert vers d'autres unités ou de la privatisation de certaines activités (*Ibid.*, p. 28).

L'évaluation prend en considération les effets à court, moyen et long terme du programme pour la résolution du problème mis à l'ordre du jour politique. Au terme de l'évaluation, trois scénarios sont possibles : « l'entretien du programme, sa fin ou sa succession » (*Ibid.*, p. 29). Il est plutôt rare qu'un programme gouvernemental soit aboli après une évaluation négative. Il est plus juste de parler de « succession de politiques » (*Ibid.*, p. 29). La succession peut se faire par « la mise en œuvre d'un programme plus englobant ou redéfini, ce qui permet aux politiciens de gagner une certaine visibilité. De

plus, certaines politiques demandent des changements dans d'autres domaines; exemple, les lois sur l'environnement ajoutent des critères de décision concernant l'énergie » (*Ibid.*, p. 29). L'évaluation peut être une tâche ardue, sa difficulté consiste à « distinguer l'effet d'un programme en particulier de celui des autres et des transformations environnantes » (*Ibid.*, p. 29). Il peut être difficile d'isoler les variables à évaluer.

Le processus d'élaboration des politiques publiques, exposé dans la figure 3, n'est pas linéaire. Le retour à l'étape précédente est possible, de plus, l'évaluation peut se faire à toutes les étapes du processus. Il n'y a pas qu'une seule politique publique élaborée à la fois, les gouvernements « mettent des politiques en œuvre pendant qu'ils en formulent de nouvelles » (*Ibid.*, p. 24). Aussi, il importe de souligner que le rôle des acteurs sociaux ne se limite pas à influencer la mise à l'ordre du jour du problème à l'agenda gouvernemental : « Les relations de pouvoir entre les différents groupes sociaux et parties prenantes, à l'extérieur comme à l'intérieur de l'appareil gouvernemental, peuvent se manifester à toutes les étapes du processus. Il en est de même de leur influence » (Benoit, 2013, p. 3).

Le processus d'élaboration des politiques publiques est pertinent pour identifier à quelle étape de prise en compte collective est une société quant aux services de reconnaissance des acquis et des compétences offerts à la population carcérale. On sait que de nombreuses mesures sont présentement mises en œuvre, mais qu'en est-il plus particulièrement de la RAC à l'intention de la population carcérale?

4. TYPOLOGIE DE FEUTRIE (2007)

Sans se rapporter exactement à un processus d'élaboration des politiques publiques, Feutrie (2007, dans Werquin, 2007) a créé une typologie permettant de comparer les systèmes nationaux de reconnaissance des apprentissages non formels et informels. Cette typologie se nomme *A typology of recognition of non-formal and informal learning systems* (*Typologie des systèmes de reconnaissance d'apprentissages non formels et informels*). Cette typologie s'inscrit clairement dans l'étude des politiques d'apprentissage tout au long

de la vie et prend en considération les systèmes de formation, les mœurs et les cultures (Werquin, 2007).

Dans des travaux de l'OCDE, Werquin (2007) constate que les pays membres participant aux différentes consultations de l'organisme tendent à bouger à différentes vitesses en ce qui a trait à la reconnaissance des acquis de l'apprentissage informel et non formel. Ainsi, dans certains pays, les citoyens ont droit à la reconnaissance alors que dans d'autres, la question n'est pas encore mise à l'ordre du jour politique. Dans tous les cas, la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel est toujours considérée comme un travail en évolution et que plus doit être fait dans ce domaine (Werquin, 2007).

En comparant vingt-sept pays de l'Union européenne, Feutrie (2007, dans Werquin, 2007) a défini certains archétypes et les classes en six groupes présentés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Typologie des systèmes de reconnaissance d'apprentissages non formels et informels Feutrie (2007)

Groupe	Caractéristiques du groupe	Exemple de pays
1 : Rien en place en termes de reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel	<ul style="list-style-type: none"> - Apparition récente de cette préoccupation sur l'agenda politique; - Il y a des conditions à respecter pour la définition de l'instance de normes et de références, ou la nécessité de surmonter les résistances; - Niveau de faisabilité doit être défini. 	Grèce
2 : On peut assister aux premières tentatives de reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptation mondiale; - Existence de recommandations, documents stratégiques, création de conditions préalables pour un système mondial; - Mais aucun "système", aucun accord global, pas de dispositions systématiques; - Expérimentations, initiatives à différents niveaux sans réelle convergence ou initiatives concentrées sur des secteurs spécifiques; - Résistance et obstacle; 	République Tchèque Hongrie Slovénie Malte

	- Pas de projet pilote, aucun suivi, aucune évaluation.	
3 : Initiatives limitées sur la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel	- Pas de cadre juridique, de réglementation fédérale; - Pas encore vraiment perçu comme une nécessité; - Scepticisme des partenaires sociaux et difficulté de mise en œuvre en raison du double système; - Initiatives à un stade précoce, principalement à offrir une "seconde chance" à la population non qualifiée.	Allemagne Autriche
4 : Régimes émergents pour la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel	- Dans les réglementations ou la documentation nationale, les politiques de validation émergent comme une priorité; - Intérêt croissant pour la validation; - Création de normes et de références, mais - Faible niveau de mise en œuvre, expérimentations limitées; - Besoins de méthodologies, de personnel qualifié; - Impact faible ou limité (sur une catégorie de la population), faible niveau de la demande.	Islande Italie Espagne
5 : Approche ascendante pour la reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel	- Une longue tradition; - Principes généraux, mais - Initiatives et pratique dispersés	Pays-Bas Irlande Royaume-Uni
6 : Systèmes mondiaux de reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel	- Cadre général existant; - Mais il y a des variations : <ul style="list-style-type: none"> • Mise en œuvre plus ou moins au point de départ; • Des résultats limités (mobilisation des institutions, impact sur la population); • Développement large. 	Belgique Danemark Norvège

Source : Tableau original, Feutrie (2007), dans Werquin, 2007

Si cette typologie avait été appliquée en Amérique du Nord, on peut penser que le Québec se situerait, en 2014, dans la catégorie 5 même s'il paraît excessif de dire que le Québec a une longue tradition en ce qui a trait à la reconnaissance des acquis et des compétences.

Cette typologie sera le point de référence pour tenter de comparer l'état de développement des services de reconnaissance des acquis et des compétences à l'intention de la population carcérale dans certains pays.

5. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Ce chapitre a présenté la distinction entre les mesures sommatives et formatives, par la suite, le processus de RAC en formation professionnelle est exposé, ainsi que le processus d'élaboration des politiques publiques et finalement, la typologie de Feutrie (2007, dans Werquin, 2007).

Les objectifs spécifiques de la recherche sont :

1. De recenser le discours des acteurs sur les services de reconnaissance d'acquis et de compétences de la population carcérale.
2. D'identifier l'étape d'élaboration des politiques publiques où se situe le développement de la RAC pour la population carcérale.

Le prochain chapitre sera consacré à la méthodologie de cette recherche.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

La problématique de cette recherche porte sur l'état du développement des services de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de la population carcérale. Le présent chapitre vise à exposer la procédure utilisée pour répondre à la question de recherche et atteindre les objectifs spécifiques de celle-ci. La population et l'échantillon seront présentés, les méthodes d'analyse des données recueillies seront identifiées, les considérations en matière de rigueur et les considérations éthiques seront également abordées dans ce chapitre.

1. LA POPULATION ET L'ÉCHANTILLON

La population est « l'ensemble des éléments qui présentent des caractéristiques communes » (Fortin, 2010, p. 224). Pour la présente recherche, la population couvre les documents d'acteurs traitant de l'état du développement des services de reconnaissance d'acquis et de compétence à l'intention de la population carcérale. Les documents d'acteurs sont définis ici comme du matériel étant signé par une instance reconnue et étant disponible via le web.

L'échantillonnage a été réalisé par observation documentaire. Dans l'observation documentaire, « il n'y a pas de contact immédiat entre l'observateur et la réalité. C'est une observation qui s'effectue à travers un élément médiateur constitué par les documents » (Loubet Del Bayle, 2001, p. 112). Les sites des instances internationales telles que l'OCDE, l'UNESCO et la Communauté européenne ont été consultés, compte tenu de leur promotion des politiques d'apprentissage tout au long de la vie, afin de cibler des références pouvant être pertinentes. Une recherche complémentaire sur les moteurs de recherche comportant « formation professionnelle », « éducation », « milieu carcéral » et « milieu pénitentiaire » a permis d'inclure d'autres sources pertinentes à cette étude. La lecture des références bibliographiques de certains documents d'acteurs ont d'identifier de nouveaux documents par la méthode dite "boule de neige". L'observation documentaire se concentre sur les documents des 15 dernières années. Afin de documenter plus largement la

reconnaissance des acquis et des compétences professionnelles à l'intention de la population carcérale, des documents en français et en anglais font partie de l'échantillon.

La revue de la littérature scientifique ayant produit peu de documentation sur la reconnaissance sommative, la recherche s'étend également à l'évaluation formative. Étant donné que les recherches ont révélé que très peu de documents traitant entièrement des services de reconnaissance d'acquis et des compétences professionnelles à l'intention de la population carcérale, des documents n'en traitant qu'en partie ont été introduits à l'échantillon. Les documents ainsi sélectionnés doivent traiter à la fois des services de reconnaissance d'acquis et de compétences et de la population carcérale. Par la suite, les documents ont été enregistrés sur disque dur en fichier PDF.

Les documents suivants constituent l'échantillon :

1. *Prison education and training in Europe*. (Éducation et formation dans les prisons d'Europe. (Hawley, J., Murphy, I. et Souto-Otero, M., 2013) ;
2. *Catalogue of Projects on prison education and training*. (Catalogue des projets sur l'éducation et la formation en prison). (GHK Consulting, 2012) ;
3. *Time to learn*. (Le temps d'apprendre). (Braggin, J. et Talbot, J., 2003);
4. La formation professionnelle en milieu pénitentiaire, Rapport annuel d'activité. (Direction de l'administration pénitentiaire bureau PMJ3, 2010). ;
5. *Case study: validation of prior learning : a stepping stone for the reintegration of inmates into society (Norway)*. (Étude de cas : Validation des acquis : un tremplin pour la réinsertion des détenus dans la société (Norvège)). (Duchemin, C., 2010).

2. L'ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES

Afin de répondre à la question de recherche et aux objectifs spécifiques, l'analyse de contenu a été retenue. L'analyse de contenu est privilégiée pour l'analyse des documents d'acteurs traitant des services de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de

la population carcérale. Cette technique a été retenue, car elle permet de recenser le discours des acteurs sur les services de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de la population carcérale et de relever les propos traitant directement des services de reconnaissances d'acquis et de compétences à l'intention de la population carcérale.

Il s'agit d'une « technique permettant de faire des inférences en identifiant objectivement et systématiquement les caractéristiques spécifiées du message » (Grawitz, 2001, p. 607). Le terme inférence indique que l'analyse de contenu « s'oriente vers la formulation des relations entre thèmes, permettant de traduire des textes » (*Ibid.*, p. 607). L'analyse de contenu permet d'abord d'identifier la nature du discours des acteurs et ensuite d'en faire une analyse qualitative.

L'analyse des données vise à relever le discours des acteurs concernant les termes reliés au sujet et de proposer des interprétations. Dans le cadre de cette recherche, l'analyse a permis d'observer la fréquence et le contexte d'apparition, c'est-à-dire dans quelle section, de quelle manière parle-t-on du contenu recherché, etc.

Une fois les documents sélectionnés enregistrés sur disque dur, des requêtes sont réalisées, dans les documents, pour relever la présence des mots traitants directement des services de reconnaissance d'acquis et de compétences et de l'apprentissage pour la population carcérale autant sous la forme singulière que pluriel. Tout d'abord, une requête est réalisée avec les mots suivants « formation (*training*) », « orientation professionnelle (*vocational guidance*) », « réinsertion professionnelle (*workforce reentry*) », « travail pénitentiaire (*prison labor*) », « vocationnel (*vocational*) », « reconnaissance des acquis et des compétences (*prior learning assessment and recognition*) », « *recognition of prior learning* », « *recognition of non-formal and informal learning* » et « politique publique (*public policy*) ». Ces requêtes permettent d'identifier les sections du document qui traitent directement du sujet à l'étude et qui sont pertinentes pour l'analyse.

Par la suite, les propos recueillis sont analysés selon trois thèmes : le processus d'élaboration des politiques publiques, la reconnaissance d'acquis et de compétences professionnelles et la typologie de Feutrie (2007, dans Werquin, 2007).

Cette analyse documente les services de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de la population carcérale dans les pays ayant adopté des politiques d'apprentissage tout au long de la vie, en recensant le discours des acteurs et en identifiant l'étape d'élaboration des politiques publiques où se situe le développement de la RAC pour la population carcérale.

Au terme de cette analyse, une discussion est élaborée concernant l'état du développement des services de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de la population carcérale dans les pays ayant adopté des politiques d'apprentissage tout au long de la vie.

3. LES CONSIDÉRATIONS RELEVANT DE LARIGUEUR

L'observation documentaire demande de la rigueur du point de vue de la validité du contenu analysé. Il importe de rapporter les propos des acteurs selon le contexte. La validité réfère directement à l'échantillon. Les sources doivent être fiables et rapporter du contenu significatif pour la recherche. Des conditions techniques propres à chaque étape ont été remplies : choix des occurrences et indices de quantification (Grawitz, 2001).

L'analyse de contenu fait généralement référence à des éléments ayant une fréquence assez marquée⁵. Selon Grawitz (2001), la manière de coder les analyses et la fidélité des diverses classifications sont importantes, puisqu'elles servent à obtenir les résultats globaux. C'est pourquoi les thèmes de catégorisation de la recherche ont été définis afin de regrouper le contenu valide pour répondre aux objectifs de la recherche sans

⁵Par ailleurs, compte tenu du bas niveau de développement des services de RAC à la population carcérale, les occurrences dans notre échantillon restent marginales.

en dénaturer le sens : « On se réfère alors au sens des mots employés et à la structure logique du document étudié » (Loubet Del Bayle, 2001, p. 127).

L'analyse de contenu fait appel à l'interprétation d'un contenu explicite et d'un contenu implicite ce qui peut provoquer des risques de dérapage dû à la subjectivité « dans la mesure où sa valeur dépend en grande partie de la sûreté du jugement de celui qui procède à l'analyse » (*Ibid.*, p. 127). L'appréciation intuitive de l'observateur peut aussi altérer l'analyse : « La distinction de ce qui est important et de ce qui est secondaire, de l'essentiel et de l'accessoire, donne lieu à des jugements de la part de l'observateur » (*Ibid.*, p. 127). L'importance de la rigueur lors de la catégorisation et du codage et de l'objectivité permet d'augmenter la fiabilité et la validité des données.

Cependant, malgré ce souci de rigueur, il est possible que l'analyse des données liées à cet essai soit incomplète à défaut d'avoir sélectionné les documents les plus pertinents, en raison d'oublis, de difficultés à trouver l'information ou de manque d'attention. Entre autres, le faible taux de documents d'acteurs traitant explicitement du sujet de recherche a compliqué la recherche traitant de l'état du développement des services de reconnaissances d'acquis et de compétences à l'intention particulière de la population carcérale. De plus, le fait que les termes utilisés dans les différents documents d'acteurs et selon les différents pays ne sont pas uniformes a grandement compliqué les requêtes.

4. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Le fait de travailler avec des documents plutôt qu'avec des personnes diminue largement les risques éthiques. Dans le cadre de cet essai, aucune collecte de données auprès d'êtres humains n'a été nécessaire, donc il n'y a pas eu de recrutement et ainsi besoin de se conformer à la politique institutionnelle de l'Université de Sherbrooke en cette matière. En ce qui a trait aux enjeux éthiques touchés par cet essai, l'observation documentaire de documents publics et l'analyse de contenu n'exposent pas les individus ou les organisations à des risques de préjudice.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

L'échantillon est constitué de cinq documents d'acteurs, tous issus de pays européens. Ce sont les seuls documents répertoriés traitant à la fois des services de reconnaissance des acquis et des compétences et de la population carcérale. Plusieurs acteurs d'autres pays réalisent des publications intéressantes sur l'un ou l'autre des sujets, mais les cinq documents sont ceux trouvés qui le font sur les deux fronts à la fois. Les cinq documents constituant l'échantillon font de ce lien entre les deux composantes le cœur de leur propos. Le présent chapitre fait état des résultats de la recherche en présentant les documents de l'échantillon et en présentant une synthèse des principaux résultats tenant compte des écrits scientifiques et du cadre d'analyse abordés précédemment. Ce chapitre répond aux objectifs de la recherche soit en procédant à la recension du discours des acteurs sur les services de reconnaissance d'acquis et de compétences de la population carcérale et en identifiant l'étape d'élaboration des politiques publiques où se situe le développement de la RAC pour la population carcérale.

1. ÉDUCATION ET FORMATION DANS LES PRISONS D'EUROPE

Le premier document de l'échantillon s'intitule *Prison education and training in Europe (L'éducation et la formation dans les prisons d'Europe)* (Hawley, Murphy et Souto-Otero, 2013). Ce rapport a été préparé pour la Commission européenne par la firme GHK Consulting dont les auteurs sont membres. Il s'appuie sur les travaux de la firme sur l'éducation et la formation en prison entre 2010 et 2012. Il a été réalisé dans le contexte où la politique d'apprentissage pour l'ensemble des adultes a été renouvelée dans l'agenda de l'Union européenne. Cette politique est perçue comme prioritaire. Dans ce contexte les États membres sont invités à « répondre aux besoins d'apprentissage des personnes [...] dans des situations spécifiques de l'exclusion de l'apprentissage, tel que ceux dans les hôpitaux, les foyers de soins et les prisons, et de leur fournir le soutien adéquat en matière

d'orientation⁶ » (Hawley *et al.*, 2013, p. 2). Ce rapport vise à aider les États membres à répondre aux besoins d'apprentissage de la population carcérale. Ce rapport présente l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie dans les politiques européennes, mais, selon ce document, aucune politique d'apprentissage tout au long de la vie de la population carcérale n'est encore établie. Dans ce document, il est question de plusieurs pays de l'Union européenne, mais sans que l'on spécifie lesquels.

La formation permet d'obtenir de meilleures chances de placement sur le marché du travail à la fin de la sentence. Dans certains systèmes carcéraux, la formation professionnelle est donnée parallèlement aux activités de travail en cours, et d'en d'autres, la formation professionnelle forme une partie du service de l'éducation en prison. Il est difficile d'offrir le même niveau d'éducation en prison, qu'en collectivité, notamment pour allier l'offre de formation aux compétences/exigences en demande sur le marché du travail.

La population carcérale fait partie de ces adultes ayant acquis plusieurs expériences de vie significative qui pourraient être évaluées. Cette démarche pourrait avoir lieu avant le début de la participation à la formation, afin de s'assurer que toutes les possibilités d'apprentissage répondent aux besoins spécifiques de l'individu : « La validation ou l'accréditation des acquis peut être utilisée pour veiller à ce qu'un cours sur mesure puisse être réalisé en s'appuyant et en remplissant les "lacunes" propres aux connaissances et aux compétences de l'apprenant ⁷ » (*Ibid.*, p. 36). La validation ou l'accréditation peut être utilisée pour :

Avoir accès à des cours ou des exemptions afin que la formation accessible puisse être raccourcie ou adaptée; donner l'impulsion à prendre de nouvelles

⁶Traduction libre : "*addressing the learning needs of people [...] in specific situations of exclusion from learning, such as those in hospital, care homes and prisons, and providing them with adequate guidance support.*"

⁷Traduction libre : "*Validation, or accreditation, of prior learning can be used to ensure that a tailored course can be undertaken, which builds upon and fills in the "gaps" in the knowledge/competences of the prisoner learner.*"

possibilités d'apprentissage; contribuer à améliorer l'estime de soi⁸. (*Ibid.*, p. 36)

En somme, ce document permet de dresser un portrait global de la formation et de l'éducation dans certains pays européens. Ces pays ne sont pas nommés comme tel, mais certains exemples de projets pilotes dans les prisons d'Irlande, du Royaume-Uni, de la Belgique et de la Norvège semblent apporter des idées novatrices pour favoriser l'accès à la formation dans les établissements de détention. Ces pays se classent dans les catégories 5 et 6 de la typologie de Feutrie (2007, dans Werquin, 2007). Dans ces pays la RAC est déjà bien développée. Ces pays semblent être davantage avancés quant à l'inclusion de la population carcérale à l'agenda politique. Des mesures sont implantées pour faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité pour cette population. La formation professionnelle est présentée assez largement dans ce document, mais est décrite comme un atout majeur dans la réinsertion socioprofessionnelle de la population carcérale. La population carcérale étant définie comme ayant des lacunes quant aux compétences de base, une formation procure de meilleures chances de placement sur le marché du travail.

Ce document présente la validation des acquis davantage comme un moyen d'évaluation des acquis et compétences. Cette évaluation permet ensuite de fournir une formation adaptée. La validation des acquis de l'expérience est vue comme une piste, mais des pratiques réelles ne sont pas documentées. On mentionne des mesures formatives, ne donnant pas lieu à une sanction officielle.

2. CATALOGUE DES PROJETS SUR L'EDUCATION ET LA FORMATION EN PRISON

Le deuxième document de l'échantillon s'intitule *Catalogue of Projects on prison education and training (Catalogue des projets sur l'éducation et la formation en prison)*, (GHK Consulting, 2012). Ce document a été préparé à la demande de la Commission

⁸Traduction libre : "It can be used to offer opportunities to : acquire full or partial qualifications; gain access to course or exemptions so that training accessed can be shortened or adapted; provide the impetus to take up further learning opportunities; or may help to improve self-esteem."

européenne, de la Direction générale pour l'éducation et la culture avec des ajouts provenant des coordonnateurs des projets Grundtvig et Leonardo Da Vinci. Ce document regroupe des fiches de projets liés à des projets financés par les programmes européens Socrates, et Leonardo et diverses actions de la formation continue. C'est un répertoire des programmes dans le domaine de l'éducation et de la formation en prison, au cours de la période allant de 2000 à 2012. Certains programmes sont pour la population carcérale alors que d'autres sont pour les ex-détenus ou pour les personnes gardiennes de prison. Dans le cadre de cet essai, seuls les projets concernant la population carcérale ont été analysés.

Au terme de cette analyse, le constat est qu'il y a plusieurs programmes qui touchent directement la formation et l'éducation. Il est question tant d'éducation formelle (formation professionnelle, formation générale) que d'éducation non formelle (comportements, habitudes de vie). Par contre, seul un projet relevant de la validation des acquis de l'expérience a été répertorié.

Ce projet s'intitule « *démarche de validation des acquis de l'expérience pour les personnes placées sous main de justice* ». Ce projet s'insère dans le programme Grundtvig et il est directement axé sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) pour la population carcérale. Ce projet date de 2005 et est mené principalement en France.

Les pays partenaires (Belgique, Pologne, Portugal, Malte) ont travaillé ensemble pour examiner les contraintes et les freins au développement de la validation des acquis de l'expérience en milieu carcéral; de réfléchir sur les pratiques éducatives et de formation en Europe; de développer des moyens de soutien, d'assistance et des conseils adaptés au contexte de la prison; et d'impliquer le personnel pénitentiaire dans le processus d'accréditation des acquis de l'expérience par les délinquants. Un rapport sur la réinsertion sociale et la validation des acquis a été préparé en anglais et en français. De plus, une enquête a également été menée sur les mêmes sujets, qui pourraient être utilisés pour soutenir la recherche-action au niveau européen. Ces documents ne sont toutefois pas encore accessibles.

En somme, ce document ne présente pas les projets de manières explicites, mais très brièvement. Il peut en être déduit que les projets touchant directement la validation des acquis de l'expérience sont plutôt rares et marginaux. On est encore au stade de la réflexion et de l'intention d'action. Ce document dresse un portrait très général de la situation et seul un projet touche directement la RAC. Le pays en tête de ce projet est la France. Bien que ce pays ne se retrouve pas dans la typologie de Feutrie (2007, dans Werquin, 2007), avec les définitions des catégories, on peut déduire qu'il se situe dans la catégorie 6 étant donné son degré d'avancement en VAE/RAC. Toutefois, les pays partenaires (Belgique, Pologne, Portugal, Malte) sont des pays ayant un niveau d'avancement faible dans le domaine. On peut émettre l'hypothèse que ces pays s'intéressent aux populations faiblement scolarisées dont la population carcérale fait partie intégrante. Le projet analysé semble s'inscrire dans une démarche formelle de reconnaissance des acquis et des compétences menant à une accréditation par l'État ou ses mandataires.

3. LE TEMPS D'APPRENDRE

Le troisième document de l'échantillon s'intitule *Time to learn (Le temps d'apprendre)* (Braggin, et Talbot, 2003). Ce projet a été dirigé par un groupe consultatif d'experts présidé par le professeur Gus John. Il visait à connaître le point de vue de la population carcérale sur l'éducation. L'étude a été menée entre janvier et mai 2003 par le biais d'entrevue de groupe semi-dirigée comptant de 8 à 10 personnes détenues participant à un programme de formation, ainsi qu'entre 3 à 5 personnes détenues ne participant à aucun programme. Au total, 153 personnes détenues ont participé dans une dizaine de prisons à travers l'Angleterre et le Royaume-Uni.

Les cours à distance semblent être le moyen le plus répandu quant à la formation pour les adultes ayant à purger une longue peine. Par contre, les détenus ont précisé que les restrictions de la prison selon ce qu'ils peuvent avoir dans leur cellule rendent difficile ce type de formation. Pour plusieurs, la variabilité de l'accès aux études a été l'une des injustices les plus fortement ressenties dans le système carcéral.

Les personnes détenues rencontrées pour cette étude précisent que l'apprentissage peut varier dépendamment du groupe auquel ils appartiennent et de l'aile dans laquelle ils résident. Les mœurs et coutumes du groupe d'appartenance peuvent favoriser la mise en mouvement vers la formation, alors que dans d'autres groupes, cette formation peut être mal vue. De plus, le compagnon de cellule peut également influencer l'attitude de l'apprenant de manière positive ou négative. Parfois il y a beaucoup d'entraide entre les individus. Certaines personnes dénotent le fait que, dans certains cas, le gymnase est réservé aux participants à la formation. Ce qui peut influencer les motivations à s'inscrire en formation.

De plus, la division dans la vie de la prison entre l'éducation formelle (compétences de base, les programmes académiques et créatifs), les programmes de comportement de délinquance et la formation professionnelle basée sur les compétences semble assez arbitraire et « pour de nombreux répondants, invisibles ⁹ » (*Ibid.*, p. 36). Le rapport note que la rareté de programmes de validation de compétences dans les ateliers de travail axés sur les compétences professionnelles a été regrettée par des personnes participantes : « Un prisonnier qui a travaillé dans l'atelier de couture estime qu'il s'agissait d'une occasion manquée. Il aurait aimé avoir quelque chose à emporter pour démontrer ses nouvelles compétences ¹⁰ » (*Ibid.*, p. 35).

En somme, ce document présente le point de vue de la population carcérale. Selon son point de vue, il y a plusieurs occasions de reconnaissance de compétences manquées notamment en ce qui a trait au travail pénitentiaire. De plus, les fréquentations sociales peuvent avoir de grandes influences sur la motivation et l'implication à apprendre. Quant à la reconnaissance de compétences, il est davantage question de mesures formatives que sommatives. Par contre, les personnes détenues semblent confuses par rapport aux délimitations des programmes d'apprentissages formelles (formation professionnelle,

⁹Traduction libre : "*and, to many respondents, invisible.*"

¹⁰Traduction libre : "*A prisoner who worked in the tailoring shop felt this was a wasted opportunity. He would have liked something to take away, to demonstrate his new skills.*"

compétences de bases, formation générale) et non formelles (comportements, compétences au travail).

Cette étude présente une volonté de prendre le pouls de la population carcérale quant aux services relatifs à l'orientation et à l'éducation dans les établissements de détention. Cette étude a été menée en Angleterre et au Royaume-Uni, ces pays relèvent de la catégorie 6 dans la typologie de Feutrie (2007, dans Werquin, 2007), montrant ainsi, un haut niveau de développement de la RAC. On peut quand même déduire que les programmes de RAC à l'intention de la population carcérale demeurent au niveau des projets pilotes. Il n'y a pas de politique ou de programme implanté à ce propos.

4. LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN MILIEU PENITENTIAIRE

Le quatrième document de l'échantillon est un rapport annuel de 2010 sur la formation professionnelle en milieu pénitentiaire français (Direction de l'administration pénitentiaire bureau PMJ3, 2010). En 2010, le bureau du travail, de la formation et de l'emploi, appelé PMJ3, a pu finaliser l'un de ses chantiers techniques les plus importants soit l'expérimentation du transfert de l'organisation et du financement de la formation professionnelle de la population carcérale. Le rapport d'activité pour l'année 2010 présente les données de gestion et la structure de la dépense concernant la formation professionnelle de la population carcérale, et traite des caractéristiques des publics et des actions conduites. Il retrace les actions spécifiques conduites en 2010 qui constituent des axes politiques importants pour l'administration pénitentiaire. Cette expérimentation s'est mise en place au 1^{er} janvier 2011 dans les régions françaises du Pays de la Loire et d'Aquitaine.

En France, la formation professionnelle en milieu pénitentiaire est conduite par le ministère de la Justice et des Libertés en partenariat avec le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé pour les établissements de détention gérés par l'État, établissements dits de gestion publique, et avec des groupements d'établissements privés, appelés de gestion déléguée. Les modalités de prise en charge visent « à garantir aux personnes incarcérées des prestations identiques à celles qui sont organisées à l'extérieur à l'égard des

publics en grande difficulté » (Direction de l'administration pénitentiaire bureau PMJ3, 2010, p. 3).

Selon l'organisme, c'est dans un contexte qui se renouvelle profondément que le bureau PMJ3 poursuit, en matière de formation professionnelle de la population carcérale, son objectif de qualification professionnelle des publics qui lui sont confiés. En ce sens, le bureau veut favoriser et tend à renforcer les dispositifs d'orientation, de formation et de valorisation des compétences tout au long de la vie, en application de règles pénitentiaires européennes qui précisent respectivement que « toute prison doit s'efforcer de donner accès à tous les détenus à des programmes d'enseignement qui soient aussi complets que possible et qui répondent à leurs besoins individuels tout en tenant compte de leurs aspirations » (*Ibid.*, p. 4) et qu'une « priorité doit être donnée aux détenus qui ne savent pas lire ou compter et à ceux qui n'ont pas d'instruction élémentaire ou de formation professionnelle » (*Ibid.*, p. 4). Les instances impliquées dans ce document présente leur intention relevant de :

La volonté de mettre en commun et d'harmoniser les pratiques professionnelles, de mettre en œuvre des outils de suivi et d'évaluation des dispositifs et des actions de formation, participe à la réussite de l'objectif des acteurs de la formation professionnelle d'agir en faveur de la réinsertion et de la lutte contre la récidive, en offrant aux personnes placées sous main de justice les moyens de se qualifier. (*Ibid.*, p. 23)

Pour les besoins de la présente recherche, deux volets du rapport sont traités de façon approfondie soit les services de formation dispensés à la population carcérale, ainsi que les actions spécifiques de 2010 portant explicitement sur la reconnaissance d'acquis et de compétences de l'expérience.

Le rapport présente le fait que les personnes prises en charge par l'administration pénitentiaire éprouvent souvent de grandes difficultés sociales et économiques (illettrisme, absence de qualification, précarité sanitaire...). Au-delà de cette constante sociologique, la nature de l'offre de formations peut considérablement varier dépendamment du type d'établissement pénitentiaire. L'administration pénitentiaire a fait du développement de la

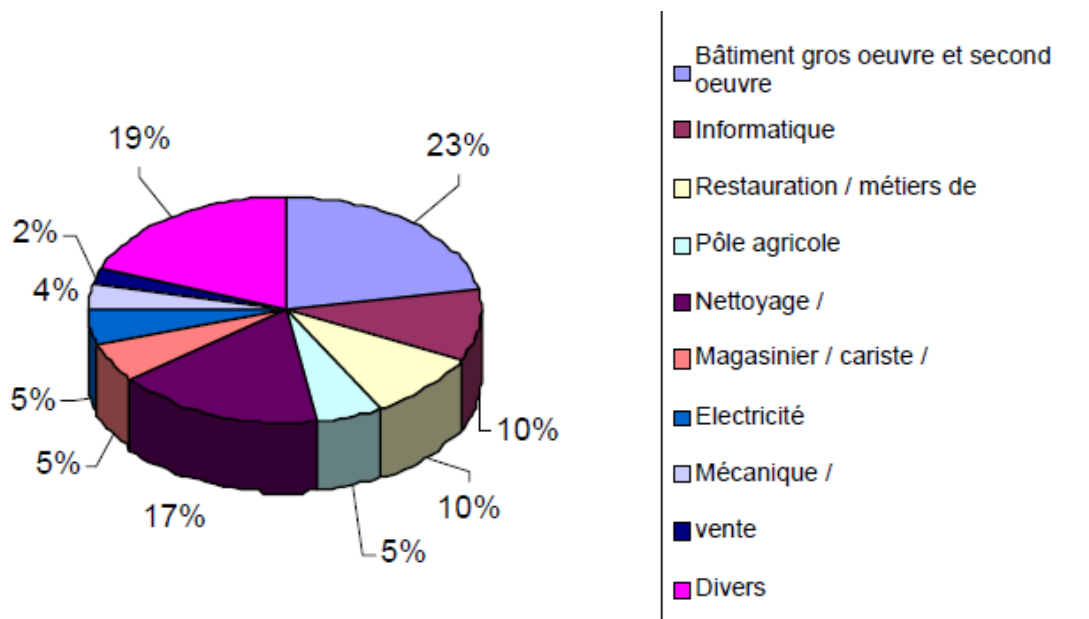
formation pour la population carcérale sans qualification une priorité pour les prochaines années. Pour les établissements de détention, l'objectif est de donner « un accès à la qualification ou à la certification indispensable pour un retour durable vers l'emploi » (*Ibid.*, p. 11), alors que pour les maisons de transition l'objectif des dispositifs d'insertion est de rendre « le temps de détention le plus utile possible en initiant des parcours d'insertion » (*Ibid.*, p. 11).

En ce sens, l'orientation et la formation de la population carcérale sans qualification :

Sont des objectifs prioritaires auxquels les personnels en charge de la formation professionnelle des établissements en gestion publique comme en gestion déléguée doivent s'attacher, en participant à la mise en place et à la généralisation d'outils ou de dispositifs d'évaluation/orientation des personnes détenues (dans le cadre d'une demande de classement en formation professionnelle ou au travail), d'élaboration de parcours professionnels, ou encore de mise en œuvre de bilans de compétences approfondies¹¹ permettant à un public ciblé de faire un point sur son parcours professionnel et d'envisager de nouvelles pistes d'orientation en termes de formation professionnelle ou d'emploi. (*Ibid.*, p. 11)

Pour l'année 2010, c'est 23 878 personnes détenues qui ont bénéficié d'une action de formation professionnelle, incluant le bilan de compétences approfondi. La population carcérale est principalement orientée vers les formations du bâtiment et de la restauration, « qui sont des secteurs offrant des possibilités importantes en terme d'insertion professionnelle » (*Ibid.*, p. 16). Le secteur de l'hygiène et du nettoyage, ainsi que celui de l'informatique sont également en hausse et « offre également des perspectives intéressantes de retour à l'emploi » (*Ibid.*, p. 16). La répartition de la population carcérale par secteur d'activité est présentée dans la figure 4.

¹¹ Au sens du cadre d'analyse de cet essai, le bilan de compétences approfondies constitue une démarche de RAC non formelle.



Source : Direction de l'administration pénitentiaire bureau PMJ3, 2010

Figure 4 : Répartition de la population carcérale par secteur d'activité

Il convient de souligner que les directions interrégionales des services pénitentiaires (DISP) ont continué à diversifier leur offre de formation ouvrant à des métiers qui sont vus comme novateurs et porteurs sur le marché du travail, notamment : « les métiers en lien avec l'environnement, tel que l'entretien des espaces verts, recyclage, agroalimentaire, horticulture, travaux paysagers... » (*Ibid.*, p. 17).

En septembre 2010, le bureau PMJ3 a animé un groupe de travail qui avait pour objectif de « conduire une réflexion sur les dispositifs existants en matière d'accueil, d'évaluation, d'orientation et de construction de parcours professionnels à destination des personnes détenues » (*Ibid.*, p. 20). En effet, pour leur permettre de s'inscrire dans un parcours correspondant à leurs besoins (formation, travail, préparation à la sortie), ces dispositifs sont essentiels et doivent, à ce titre, offrir la meilleure lisibilité possible en termes de contenu, d'articulations, de priorité et de durée. Les réflexions menées dans le cadre du groupe de travail visent à « clarifier les modalités de l'accueil des arrivants, en

préconisant notamment un accueil collectif puisque sa vocation est d'informer les nouveaux entrants » (*Ibid.*, p. 20). Les réflexions menées portent également sur :

Les mesures de : Bilan Évaluation Orientation (BEO), qui vise à favoriser l'entrée en formation des personnes détenues ou leur accès à un poste de travail et sur le Bilan de Compétence Approfondi (BCA), qui a pour objectif d'aider la personne à construire, réorienter ou confirmer son projet de retour à l'emploi à partir de l'analyse de ses compétences. (*Ibid.*, p. 20)

Ce groupe de travail explore des pistes de réflexion novatrices, telles que le BEO avec Évaluation en Situation de Travail (EST) et le Dispositif d'Élaboration de Projet Professionnel (DEPP). Le premier permettra, dans le cadre d'une demande de classement au travail sur un poste technique, de procéder à une évaluation sur poste. Le second permettra d'établir un diagnostic sur la distance à l'emploi de la personne détenue et de préconiser un certain nombre d'actions à réaliser. Ces différents bilans relèvent d'approches formatives de la RAC.

Dans le document analysé, il est question de la validation des acquis de l'expérience (VAE), soit de la RAC officielle au sens donné dans cet essai. La VAE est présentée comme un outil d'accompagnement en faveur de la réinsertion. Il est précisé que la VAE est un des axes majeurs de la politique de la direction et de l'administration pénitentiaire et constitue un moyen « de prendre en compte, dans la mise en place d'actions de formation pour les personnes incarcérées, la contrainte de la détention et un niveau faible de formation » (*Ibid.*, p. 19).

Bien que les services tentent de mettre en place un processus de certification par la VAE :

Ce dispositif reste délicat à mettre en œuvre en maison d'arrêt compte tenu de la durée de détention souvent trop courte et du fort turn-over. Il est donc nécessaire d'inscrire la VAE dans le cadre d'un parcours global de validation, débouchant sur une formation complémentaire, dedans ou dehors, dans le cas d'une validation partielle du titre. (*Ibid.*, p. 19)

Un projet de VAE de la population carcérale travaillant à différents postes en détention est en cours. Les différents postes doivent être analysés pour déterminer les activités qui pourraient faire l'objet d'une évaluation. Cette évaluation doit permettre « de mesurer la qualité des savoirs faire professionnels (gestes et postures) requis dans l'exécution des tâches et exigés par le référentiel de validation » (*Ibid.*, p. 19). De plus, les auteurs du rapport recommandent que des formations pour le personnel enseignant soient à prévoir afin que celui-ci soit en mesure de transmettre l'ensemble des gestes et postures professionnels et « acquérir les compétences nécessaires requises pour être membre d'un jury de validation » (*Ibid.*, p. 20).

En somme, ce document a permis d'identifier la population carcérale comme une population éprouvant de grandes difficultés rendant l'accès à la qualification et à la certification indispensable pour un retour vers le marché du travail. La formation professionnelle offre une accessibilité rapide à des emplois comportant de bonnes conditions de travail. Ce document fait également état de l'importance de l'implantation de dispositif de VAE. Ces dispositifs devraient prendre la VAE dans son sens large et inclure les mesures formatives et sommatives et permettre à la validation de déboucher sur une formation ou une qualification à pendant ou après la période d'incarcération. Les démarches non formelles comme le bilan de compétences approfondi peuvent contribuer à donner un moyen à la population carcérale de mettre en valeur ses acquis et apprendre à les mettre en valeur face à un éventuel employeur.

Ce document traite donc à la fois de mesures de reconnaissance sommatives et formatives. Par contre, l'accent est mis sur la qualification de la main-d'œuvre. Il aborde la formation professionnelle, mais n'étoffe pas le processus de validation des compétences et il est difficile de voir si des processus complets de VAE sont possibles à ce jour en milieu carcéral français. Mais l'intention est là et la recherche d'alternatives est en cours. Ce document se rapporte à la France, comme il a été mentionné précédemment, bien que ce pays ne se retrouve pas dans la typologie de Feutrie (2007, dans Werquin, 2007), avec les

définitions des catégories, on peut déduire qu'elle se situe dans la catégorie 6 étant donné son degré d'avancement en RAC.

5. VALIDATION DES ACQUIS : UN TREMPLIN POUR LA RÉINSERTION DES DÉTENUS

Le cinquième et dernier document de l'échantillon s'intitule *Case study : validation of prior learning : a stepping stone for the reintegration of inmates into society (Norway)* (*Étude de cas : Validation des acquis : un tremplin pour la réinsertion des détenus dans la société (Norvège)*) (Duchemin, 2010). C'est un projet de la Commission européenne, plus précisément du directeur général de l'éducation et de la culture, en coopération avec le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP). Le texte porte sur les trois années qu'a duré le projet (2007-2009) dans cinq comtés norvégiens. Dans chaque cas, le projet a été mené par une prison et une école secondaire. Il vise à utiliser la validation des acquis (*validation of prior learning*) (VPL) pour fournir à la population carcérale une éducation adaptée à ses origines et ses besoins. En Norvège, l'éducation et la formation sont perçues comme l'élément clé des efforts de réinsertion des détenus.

En Norvège, tous les adultes ont «un droit légal à une évaluation de leur apprentissage formel, informel et non formel acquis dans le système d'éducation, le travail rémunéré, et non rémunéré et d'autres activités et à la certification de ces apprentissages ¹²» (Duchemin, 2010, p. 1). Cependant, ce mécanisme a rarement été utilisé dans l'éducation en prison. Le projet a vu le jour à la suite de recommandations de 2005, sur l'éducation en prison, du ministère norvégien de l'éducation et de la recherche. Le Ministère recommande :

Qu'une première évaluation des acquis doit être utilisée dans les écoles de prison pour former la référence dans l'élaboration des plans individuels

¹²Traduction libre : *a statutory right to an assessment of their formal, informal and non-formal learning acquired through the education system, paid and unpaid work and other activities and to the certification of this prior learning.*"

d'éducation et/ou de formation. Il recommande également que les prisons sans école doivent prendre des dispositions pour la validation des acquis de l'expérience¹³. (*Ibid.*, p. 1)

Cette étude présente l'intention de mettre en œuvre un projet pilote pour la validation des acquis de la population carcérale sur la base du principe d'une éducation adaptée. L'ensemble des personnes détenues sans diplôme du secondaire ou de formation professionnelle, dans les six prisons participantes, constitue la population à l'étude. En Norvège, les formations offertes à la population carcérale sont, la plupart du temps, de niveau secondaire supérieur. Ce document se rapporte à une pratique peu courante, en Norvège, qu'est la mise en œuvre d'un projet pilote.

Le projet pilote a permis de reconnaître que la VPL représente un intérêt particulier pour les personnes détenues :

Une proportion importante de détenus a quitté l'école sans aucune qualification; entre 70-80 % des détenus ont une certaine expérience professionnelle en dépit de leur manque de qualification formelle (par exemple, peintre de bâtiment) qui pourrait être officiellement reconnu; en outre, leurs expériences professionnelles pertinentes dans l'économie informelle (travail au noir) peuvent aussi être reconnues par la VPL; la dimension pratique de la VPL en fait un objectif réalisable pour les détenus, qui ne sont pas toujours motivés à entreprendre des études et de la formation dans des contextes d'apprentissage formels. La VPL peut également permettre une réduction importante du temps nécessaire à l'obtention d'une certification; les candidats qui ont travaillé pendant plus de cinq ans n'ont pas besoin de prendre des cours généraux (comme les mathématiques ou les langues), mais que les cours spécifiques à leur métier¹⁴. (*Ibid.*, p. 2)

¹³Traduction libre : "*That and initial assessment of prior learning should be used in prison schools to form the basis for the preparation of individual plans for education and/or training. He also recommends that prisons without a school should make arrangements for validating prior learning.*"

¹⁴Traduction libre : "*An important proportion of inmates has left school without any qualification; about 70-80 % of inmates have some professional experiences despite their lack of formal qualifications (e.g. in building, painting) which could be formally recognised ; in addition, their relevant professional experience in the informal economy (undeclared work) can also be recognised through VPL; the practical dimension of VPL makes it an achievable goal for inmates, who are not always motivated to undertake education and training in formal learning contexts. VPL can also allow a substantial reduction of time needed to achieve certificate; applicants who have worked for more than five years do not need for example to take general courses (such as maths or languages) but only courses specific to their trade.*"

Un aspect essentiel du projet a consisté à prendre en compte les caractéristiques spécifiques des détenus et de leurs milieux. L'un des principaux résultats du projet a été l'élaboration du matériel d'information adéquat (comme des brochures et des affiches) spécialement destiné aux détenus afin d'augmenter leur intérêt pour la VPL et de les informer sur les différentes étapes qui en découlent.

Pour les besoins du projet, la méthodologie utilisée pour la validation des acquis a suivi le cadre national pour la VPL. Le processus de VPL se fait selon quatre étapes :

1. Recueil d'information et orientation;
2. Identification des compétences, collecte de documents pertinents;
3. Validation des compétences;
4. Développement de l'éducation/ formation sur mesure.

Dans le cadre de ce projet, la méthodologie utilisée pour la validation a suivi le cadre national pour la VPL et donc le processus mis en œuvre par le projet comprenait l'évaluation des compétences de l'individu par rapport au programme national. Tous les candidats devaient demander une validation soit en formation professionnelle ou générale en présentant tous les documents officiels disponibles pour attester de leurs apprentissages et expériences antérieurs. Les écoles et les prisons participantes ont dû mettre en place des procédures afin de faciliter le transfert des documents officiels.

Tant en formation professionnelle, qu'en formation générale, l'étape d'évaluation est habituellement, une méthode basée sur le dialogue. Un entretien évalue la formation, l'expérience professionnelle, les compétences linguistiques et les objectifs du candidat. L'évaluation peut être complétée à l'aide de la documentation officielle fournie. L'évaluation peut également comprendre des tests psychométriques d'aptitudes et de compétences pratiques évalués par un professionnel sur la base de programmes nationaux. Le document n'explique pas plus clairement et en détail les étapes du processus pour la VPL et l'évaluation sommative de compétences de métier. Un défi majeur dans la mise en

place des procédures a été « l'identification de praticiens qui pourraient mener la validation dans des domaines différents ¹⁵» (*Ibid.*, p. 3). Le projet implanté dans cinq prisons norvégiennes a obtenu des résultats positifs, avec 186 personnes détenues dont les compétences ont été évaluées au cours des deux dernières années du projet. Il n'y a pas d'information concernant le résultat de la démarche quant à une éventuelle sanction officielle.

En somme, ce document présente un projet pilote sur la VPL à l'intention de la population carcérale afin de lui fournir une éducation adaptée à ses origines et à ses besoins. Ces projets sont rares en prison. Les seules traces de dispositifs de RAC officielle se rapportent étroitement aux étapes de reconnaissance des acquis non formelle présentée dans le cadre d'analyse. Bien que les services de reconnaissances d'acquis et de compétences se rapportent principalement à la formation générale des adultes ou à la formation professionnelle, il ne semble pas y avoir d'étapes propres à la formation professionnelle et à l'évaluation de compétences de métier en situation de travail. On constate que les quatre étapes sont le recueil d'information, l'identification des compétences, la validation et le développement de la formation sur mesure recourent les phases du processus de RAC et, tout comme dans l'approche harmonisée en formation professionnelle québécoise, intègre la formation manquante dans le processus.

Le projet pilote a eu lieu en Norvège. À partir de la typologie de Feutrie (2007, dans Werquin, 2007), la Norvège se classe dans la 6^e catégorie de niveau d'avancement en RAC. D'ailleurs, Duchemin (2010) constate que les facteurs de réussite du projet pilote relèvent en bonne partie de l'évolution favorable du développement de la VPL en Norvège. Selon lui, l'existence d'un cadre méthodologique national pour la VPL facilite l'implantation en milieu carcéral. De plus, l'existence de procédures de validation bien établies au niveau local a également facilité la mise en œuvre du projet.

¹⁵Traduction libre : "*the identification of practitioners who could carry out the validation in each different field.*"

6. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

En somme, parmi les résultats de cette recension, on constate que le discours des acteurs se rapporte plus à mettre en valeur les différents apprentissages non formels que font les personnes détenues au cours de leur expérience carcérale. Le discours porte davantage sur la reconnaissance formative et on trouve très peu de pays qui ont mis à leur ordre du jour l'accessibilité des services de RAC officielle à la population carcérale. Il faut être vigilant puisque plusieurs documents traitent de la validation comme si elle se limitait à l'évaluation. Le processus complet de reconnaissance ne semble pas toujours présent. On constate aussi que les services de reconnaissance d'acquis et de compétences se rapportent principalement à la formation générale des adultes ou à la formation professionnelle, mais les étapes spécifiques d'une démarche de reconnaissance officielle, semblables à celles de la démarche de l'approche harmonisée québécoise en formation professionnelle, ne sont pas présentées dans les documents. Ceci laisse penser que le développement des services n'a pas encore atteint la mise en œuvre. Par ailleurs, les résultats indiquent l'intérêt des acteurs pour les approches non formelles, comme le bilan de compétences, pour donner le moyen à la population carcérale de mettre en valeur ses acquis et apprendre à les mettre en valeur face à un éventuel employeur.

Les résultats permettent de relever certains défis pour la formation en détention. Il est difficile d'offrir des services d'éducation comme à l'externe à l'interne. Des dispositifs tentent d'être implantés, mais le temps de détention, parfois court, rend le contexte d'implantation particulier. Comme il a déjà été mentionné, il est aussi difficile de suivre l'évolution du marché du travail, mais la formation à même la détention favorise les chances de placement lors de la libération. Selon les documents consultés, une des difficultés de la mise en œuvre de la RAC en prison viendrait de l'organisation de la formation dans celles-ci. Selon la direction de l'administration pénitentiaire bureau PMJ3 (2010), une autre difficulté d'implantation rencontrée relève de la formation des professionnels. D'une part, les professionnels qui dispensent la formation professionnelle en détention doivent s'assurer que la formation offerte répond aux exigences d'une

reconnaissance, de plus, ils doivent procéder à l'évaluation des postes de travail à l'interne pour tenter d'instaurer un dispositif de reconnaissance du travail pénitentiaire. Selon Braggins et Talbot (2003), certains détenus regrettent la rareté des programmes d'accréditation dans les ateliers de travail, ils aimeraient avoir des preuves attestant des compétences développées dans l'exercice de leurs fonctions. De plus, le manque de formation de ces professionnels engendre des difficultés dans le recrutement de spécialiste de contenu ou de membre du jury pouvant évaluer les compétences professionnelles d'un candidat potentiel.

Les résultats présentent plusieurs recommandations quant à l'importance de l'évaluation des acquis de l'expérience pour offrir des formations adaptées à la population carcérale. Cette évaluation peut donner l'impulsion à prendre de nouvelles possibilités d'apprentissage et contribue à améliorer l'estime de soi. On remarque un manque de division entre l'éducation formelle (compétences de base, programme académique), les programmes de comportements de délinquance et la formation professionnelle axée sur le développement de compétences. Cette division semble arbitraire, voir inexistante ce qui rend l'accès plus difficile, mais également la diffusion de l'information. La population carcérale a besoin de matériel adéquat (brochures, affiches) pour être informée sur les différentes étapes et sur les services de reconnaissance d'acquis et de compétences auxquels ils ont accès. Ainsi, l'intérêt pourrait être plus important et favoriser l'accroissement de la demande.

Quant à l'étape d'élaboration des politiques publiques où se situe le développement de la RAC pour la population carcérale, il est difficile de déterminer avec exactitude le processus préalable faisant en sorte qu'un problème demeure au stade de la question ouverte, soulevée par quelques acteurs, et qu'un autre soit identifié rapidement comme prioritaire par les décideurs. La population carcérale est mise à l'ordre du jour politique par le biais des politiques d'apprentissage tout au long de la vie qui favorise la mobilisation des personnes marginalisées exclues du monde du travail et qui demande des mesures particulières. Ce sont des publics en grandes difficultés d'insertion professionnelle. Les

politiques visent à faciliter l'accès à la qualification et à la certification qui sont indispensables pour le retour sur le marché du travail. Ainsi, les résultats permettent d'affirmer que dans les pays qui réfléchissent à la RAC pour la population carcérale, on se trouve à cheval sur la première et la deuxième étape du processus d'élaboration des politiques publiques, soit entre la mise à l'ordre du jour et la recherche d'alternatives. Pour plusieurs pays, l'étape de formulation d'alternative n'est pas encore atteinte puisque ce sont davantage les groupes intermédiaires qui mènent des recherches et réalisent des projets pilotes dans le but d'arriver à proposer de réelles alternatives. Ces initiatives visent à explorer différents processus pour aborder l'intégration de l'éducation non formelle et de l'apprentissage informel pour la population carcérale. Certains pays commencent à en parler, mais ce n'est toutefois pas encore inscrit à l'agenda politique. La Norvège est un cas exceptionnel et ce pays semble plus avancé, soit avec la mise en œuvre de projets.

La typologie de Feutrie (2007, dans Werquin, 2007) permet de classer les pays selon le degré d'avancement en RAC. Les pays ayant des cotes de 5 et 6 font partie de ceux les plus souvent nommés en ce qui a trait à la population carcérale. Les pays ayant une cote de 6 dans la typologie de Feutrie (2007, dans Werquin, 2007) ont des mesures déjà en place qui facilite l'implantation de services de reconnaissance des acquis et des compétences. Tel que présenté dans le cadre d'analyse, les facteurs de réussite associés à l'implantation de dispositifs de reconnaissance sont l'évolution favorable de la RAC, l'existence d'un cadre de référence national et l'existence de procédure bien établie au niveau local. L'analyse permet de déduire que généralement, lorsqu'un pays se penche sur la RAC à l'intention de la population carcérale, la RAC est déjà à un niveau plus avancé. D'ailleurs, trois des pays qui ont entrepris des travaux en RAC pour la population carcérale, soit la Norvège, la France et le Royaume-Uni, sont des pays jugés parmi les plus avancés dans la systématisation des services de RAC.

CONCLUSION

Cet essai vise à répondre à la question : Quel est l'état du développement des services de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de la population carcérale dans les pays ayant adopté des politiques d'apprentissages tout au long de la vie?

Parmi les résultats de cette recension, on constate que le discours des acteurs se rapporte plus à mettre en valeur les différents apprentissages non formels que font les personnes détenues au cours de leur expérience carcérale. Le discours porte davantage sur la reconnaissance formative et on trouve très peu de pays qui ont mis à leur ordre du jour l'accessibilité des services de RAC officielle à la population carcérale. On constate aussi que les services de reconnaissance d'acquis et de compétences se rapportent principalement à la formation générale des adultes ou à la formation professionnelle, mais les étapes spécifiques d'une démarche de reconnaissance officielle, semblables à celles de la démarche de l'approche harmonisée québécoise en formation professionnelle, ne sont pas présentées dans les documents. Ceci laisse penser que le développement des services n'a pas encore atteint la mise en œuvre. Par ailleurs, les résultats indiquent l'intérêt des acteurs pour les approches non formelles, comme le bilan de compétences, pour donner le moyen à la population carcérale de mettre en valeur ses acquis et apprendre à les mettre en valeur face à un éventuel employeur.

Ainsi, les résultats permettent d'affirmer que dans les pays qui réfléchissent à la RAC pour la population carcérale, on se trouve à cheval sur la première et la deuxième étape du processus d'élaboration des politiques publiques, soit entre la mise à l'ordre du jour et la recherche d'alternatives. La Norvège est un cas exceptionnel et ce pays semble plus avancé, soit avec la mise en œuvre de projets. Tel que présenté dans le cadre d'analyse, les facteurs de réussite associés à l'implantation de dispositifs de reconnaissance sont l'évolution favorable de la RAC, l'existence d'un cadre de référence national et l'existence de procédure bien établie au niveau local. L'analyse permet de déduire que généralement, lorsqu'un pays se penche sur la RAC à l'intention de la population carcérale, la RAC est déjà à un niveau plus avancé. D'ailleurs, trois des pays qui ont entrepris des

travaux en RAC pour la population carcérale, soit la Norvège, la France et le Royaume-Uni, sont des pays jugés parmi les plus avancés dans la systématisation des services de RAC.

Il y a plusieurs défis à relever pour développer des services de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de la population carcérale. Selon les documents analysés, une des difficultés de la mise en œuvre de la RAC en prison viendrait de l'organisation de la formation elle-même. Par exemple, il est difficile d'offrir des services d'éducation similaires à ceux à l'externe des établissements et on peut imaginer la complexité d'organiser la formation manquante, déjà jugée comme un grand défi pour les acteurs de la RAC pour les adultes en général. De plus, lorsque des dispositifs sont en voie d'implantation, le temps de détention, parfois court, pose un nouveau défi d'organisation pour les acteurs.

Le faible taux de documentation traitant des services de RAC à l'intention de la population carcérale dans les pays ayant adopté des politiques d'apprentissage tout au long de la vie donne lieu à un petit échantillon. Il s'agit d'une limite de cette étude. Le fait de limiter la recherche aux documents de langue française ou anglaise a sans doute contribué à diminuer la taille de l'échantillon puisqu'il est possible que des pays n'ayant ni l'anglais, ni le français comme langue officielle n'apparaissent pas dans les requêtes faites. Une autre limite se rapporte à la grandeur de l'échantillon. En effet, les cinq documents recensés sont les seuls traitant à la fois de la population carcérale et de la reconnaissance d'acquis. De plus, les documents recueillis proviennent tous de l'Union européenne, puisque ce sont les seuls correspondant aux termes de la recherche. Par ailleurs, la principale force de cette recherche et de contribuer à un champ d'études assez récent. Cet essai dresse un portrait détaillé de la population carcérale, mais aussi des services de reconnaissance d'acquis et de compétences à l'intention de cette population dans les pays ayant adopté des politiques d'apprentissage tout au long de la vie. Les résultats de cet essai sont intéressants et permettent d'avoir un portrait global de la situation de la population carcérale vis-à-vis des services de reconnaissance d'acquis et de compétence. Ces résultats permettent d'amorcer

une réflexion sur la complexité d'instaurer des démarches d'évaluation et de reconnaissance des compétences en milieu de détention.

En conclusion, cet essai peut amener une réflexion par rapport à la situation du Québec. À partir de la typologie de Feutrie (2007, dans Werquin, 2007), la Norvège se classe dans la 6^e catégorie étant donné son niveau d'avancement en RAC. Le Québec, quant à lui, est estimé à la catégorie 5 malgré que la RAC n'a pas une longue tradition dans cette province. Il a été présenté que les facteurs de réussite associés à l'implantation de dispositifs de reconnaissance sont l'évolution favorable de la RAC, l'existence d'un cadre de référence national et l'existence de procédure bien établie au niveau local. On peut penser que si le Québec se réfère à la Norvège, certains programmes pourraient voir le jour au niveau local. De plus, en continuant de développer les politiques d'apprentissage tout au long de la vie et d'y inclure la RAC comme une action prioritaire, le Québec pourrait s'intéresser davantage aux services de RAC à l'intention de la population carcérale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ayers, J.D. (1981). L'éducation en prison : perspectives culturelles et développementales. In L. Morin (dir.), *L'éducation en prison* (p. 23-46). Ottawa : Ministre des approvisionnement et Services Canada.
- Baader, M. et Shea, E. (2007). Le travail pénitentiaire, un outil efficace de lutte contre la récidive ? *Champ pénal*, 6. Document téléaccessible à l'adresse : < <http://champpenal.revues.orf/684#quotation> >. Consulté le 27 mai 2014.
- Baumann, M. et Amara, M.E. (2009). Accompagner les détenus vers l'employabilité. *Echidistante revue de culture et de sciences*, 5-6(53-54), 147-164.
- Bélisle, R. (2006). *Relance de la reconnaissance d'acquis et de compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation* (collaboration D. Touchette). Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke.
- Bélisle, R., Gosselin, M. et Michaud, G. (2010). *La formation des intervenantes et intervenants en reconnaissance des acquis et des compétences : un enjeu pour le développement des services. Rapport de recherche pour soutenir la réflexion collective*. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke.
- Benoit, F. (2013). *Les théories de politiques publiques et leur utilité en santé publique : le modèle des étapes*. Montréal : Centre de collaboration nationale sur les politiques publiques et la santé. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.ccnpps.ca/docs/ModeleEtapesPolPubliques_FR.pdf >.
- Bouchard, C. (2001). Inspirer, soutenir et rénover les politiques sociales. In F. Dufort et J. Guay (dir.), *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social* (p. 343-365). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bernheim, J.-C. (2010). *Mémoire : Impacts du casier judiciaire. Un fardeau à supporter collectivement*. Québec : Commission des partenaires du marché du travail. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.asrsq.ca/fr/pdf/rec_mem_cas.pdf >.
- Borgen, W. et Maglio, A. (2007). Putting action back into action planning. Experiences of career clients. *Journal of Employment Counseling*, 44, 173-184.

- Braggins, J. et Talbot, J. (2003). *Time to learn: Prisoner'Views on prison education*. s.l.: Prison reform trust. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.prisonreformtrust.org.uk/uploads/documents/Time_to_LearnBook.pdf >.
- Cartwright, J. (2008). Les ateliers de l'ÉDQ. *Porte ouverte, employabilité et réinsertion sociale*, 21(1), 13.
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) (2008). *Validation de l'apprentissage non formel et informel en Europe. État des lieux en 2007*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4073_fr.pdf >.
- CICDI (2014). *Évaluation et reconnaissance des acquis au Canada*. Site téléaccessible à l'adresse < [http:// http://cicic.ca/fr/365/evaluation-et-reconnaissance-des-acquis-au-canada.canada](http://http://cicic.ca/fr/365/evaluation-et-reconnaissance-des-acquis-au-canada.canada) >. Consulté le 26 mai 2014.
- Comité consultatif Clientèle judiciairisée adulte (2005). *Portrait de l'employabilité de la clientèle judiciairisée adulte ayant des problèmes de santé mentale*. Montréal : Le groupe DBSF. Document téléaccessible à l'adresse < <http://rssmo.qc.ca/wp-content/uploads/2012/09/Portrait-de-lemployabilite-de-la-clientele-judiciarisee-adulte-ayant-des-problemes-de-sante-mentale.pdf> >.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale. Avis au ministère de l'Éducation*. Québec : CSE, Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/acquis.pdf> >.
- Cosman, J.W. (1979). L'éducation en prison au Canada. In L. Morin (dir.), *L'éducation en prison* (p. 47-55). Ottawa : Ministre des approvisionnements et Services Canada.
- Cusson, J.-F. (2008) À l'ombre des murs. *Porte ouverte, employabilité et réinsertion sociale*, 21(1), 23.
- Dauvergne, M. (2012). Statistiques sur les services correctionnels pour les adultes au Canada, 2010-2011. *Juristat, catalogue de Statistique Canada*, 85-002-X. Ville : Statistique Canada : Ministère de l'Industrie. Document téléaccessible à l'adresse : < <http://www.statcan.gc.ca/pub/85-002-x/2012001/article/11715-fra.pdf> >.
- Duchemin, C. (2010). *Case study: validation of prior learning: a stepping stone for the reintegration of inmates into society (Norway)*. *European inventory on validation of*

- non-formal and informal learning, 2010*. Royaume-Uni: GHK Consulting. Document téléaccessible à l'adresse < <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77485.pdf> >.
- Direction de l'administration pénitentiaire bureau PMJ3 (2010). *La formation professionnelle en milieu pénitentiaire. Rapport annuel d'activité*. République Française: Ministère de la justice et des libertés. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.justice.gouv.fr/art_pix/rapport_annuel_form_pro.pdf >.
- Ettinger, J. (2007). Career Counseling for Individuals with a Criminal History. *Counseling and human development, 40*(2), 1-12.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (collaboration J. Gagnon) (2^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1^{ère} éd. 2006).
- GHK Consulting (2012). *Grundtvig and Leonardo da Vinci .Catalogue of projects on prison education and training* .s.l.: European commission. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.exocop.eu/sixcms/media.php/13/documents-Doc4-EACProjectsAnalysis-Updated2012_web.pdf >.
- Giraud, F. (2010). *Les comptes rendus : Fanny Salane, Êtres étudiant en prison, l'évasion par le haut*. Paris: Documentation française. Document téléaccessible à l'adresse < <http://lectures.revues.org/1013> >. Consulté le 26 mai 2014.
- Giroux, L. (2011). *Profil correctionnel 2007-2008 : La population correctionnelle du Québec*. Québec: Services correctionnels, ministère de la Sécurité publique. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/statistiques/services_correctionnels/2007-2008_population/profil_correctionnel_2007-2008.pdf >.
- Gouvernement du Québec (2010). Plan d'action gouvernemental 2010-2013. *La réinsertion sociale des personnes contrevenantes : une sécurité durable*. Québec: Ministère de la sécurité publique. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/services_correctionnels/publications/plan_action_2010-2013.pdf >.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/SR_politique_gouv_education_adultes.pdf >.

- Gouvernement du Québec (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse < <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs64397> >.
- Grawitz, M. (2001). *Méthode des sciences sociales* (11^e édition). Paris : Dalloz (1^{ère} éd. 1964).
- Guilbaud, F. (2008). Le travail pénitentiaire : sens et articulation des temps vécus des travailleurs incarcérés. *Presses de Sciences Po*, 49(4), 763-791.
- Harris, J., Breier, M. et Mihak, C. (dir.) (2011). *Researching the recognition of prior learning*. (p. 85-105). Londres: NIACE.
- Hawley, J., Murphy, I. et Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and training in Europe. Current state-of-play and challenges*. Royaume-Uni: GHK Consulting. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.ec.europa.eu/education/library/study/2013/prison_en.pdf >.
- H.Vernick, S. et C. Reardon, R. (2001). Career development programs in corrections. *Journal of Career Development*, 27(4), 265-277.
- Institut de la statistique du Québec (2010). *Conditions de vie. Portrait social du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse: < <http://stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/portrait-social2010.pdf#page=117> >.
- Landreville, P. (2004). Réinsertion dans le marché du travail : L'impact des antécédents judiciaires. In J. Poupart (dir.), *Au-delà du système pénal : l'intégration sociale et professionnelle des groupes judiciairisés et marginalisés* (p. 213-230). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Lemieux, V. (2009). *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir* (3^e éd. revue et augmentée). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Loubet Del Bayle, J.-L. (2001). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris : Éditions l'Harmattan. Document téléaccessible à l'adresse: < pdf.harmattan.fr/pdfswf/livre.asp?idbook=d1baccbeef20426f980d367ceacb011&imc=1&isbn=2738499260 >.

- MELS (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général – cadre technique*. Québec : Direction générale des programmes et du développement, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse < http://inforoutefpt.org/ministere_docs/dossiers/RAC_CadreGeneralTechnique.pdf >.
- MELS (2006). *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires. Cadre général*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_acti on_comm/cadregeneral.pdf >.
- MELS (2008). *Reconnaissance des acquis et des compétences*. Site téléaccessible à l'adresse < <http://reconnaissancedesacquis.ca> >. Consulté le 26 mai 2014.
- MELS (2014). *Régime pédagogique de la formation professionnelle*. Site téléaccessible à l'adresse < http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R10.HTM >. Consulté le 30 juillet 2014.
- Michaud, G., Dionne, P. et Beaulieu, G. (2007). *Le bilan de compétences. Regards croisés entre la théorie et la pratique*. Québec : Septembre Éditeur.
- Ministère de la sécurité publique (2012). *Programme d'activités en milieu carcéral*. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/services-correctionnels/incarceration-reinsertion/formation-travail-prison/activites-milieu-carceral.html#c2376> >. Consulté le 17 juillet 2013.
- Monette, M. (2008). L'importance du travail dans la réinsertion sociale des personnes judiciairisées...mythe ou réalité? *Porte ouverte, bulletin de l'association des services de réhabilitations sociales du Québec*, XXI(1), 6-7.
- Monroe, P.A. (1995). Family policy advocacy Putting knowledge to work. *Family Relations*, 44(4), 425-437. Document téléaccessible à l'adresse : < <http://search.proquest.com.ezproxy.usherbrooke.ca/docview/213936182/fulltextPDF?accountid=13835#bt> >.
- Paquin, S., Bernier, L. et Lachapelle, G. (2011). L'analyse des politiques publiques. In L. Bernier (dir.) et G. Lachapelle (dir.) *L'étude des politiques gouvernementales*. (p. 9-36). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse < <http://site.ebrary.com/id/10573480?ppg=24> >. Consulté le 5 juin 2014.

- Porporino, F. et Robinson, D. (1992). *L'éducation peut-elle prévenir la récidive chez les délinquants adultes?* Rapport N° R-22. Ottawa : Secteur de recherche et développement, Service correctionnel du Canada.
- Robitaille, C., Guay, J.-P. et Savard, C. (2002). *Portrait de la clientèle correctionnelle du Québec 2001, Rapport synthèse*. Montréal : Société de criminologie du Québec pour la DGSC du Ministère de la Sécurité publique du Québec.
- Service correctionnel du Canada (2011). *Programmes correctionnels*. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.csc-scc.gc.ca/text/prgrm/educ-fra.shtml> >. Consulté le 9 juillet 2013.
- Shivy, V. A., Wu, J. J., Moon, A. E., Mann, S. C., Holland, J. G. et Eacho, C. (2007). Ex-offenders reentering the workforce. *Journal of Counseling Psychology*, 54(4), 466-473.
- St-Pierre, M. (2008) Le travail du conseiller en emploi auprès des personnes judiciairisées. *Porte ouverte, bulletin de l'association des services de réhabilitations sociales du Québec*, XXI(1), 9-10.
- Thomas, A. (2000). Prior learning assessment: the quiet revolution. In A. Wilson et E. Hayes (dir.), *Handbook of adult and continuing education* (p. 508-522). San Francisco: Jossey-Bass.
- Thompson, M. et Cummings, D. (2010). Enhancing the career development of individuals who have criminal records. *Career Development Quarterly*, 58(3), 209-218.
- UNESCO(2012). *Lignes directrices de l'UNESCO : pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Document téléaccessible à l'adresse < <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360f.pdf> >.
- Werquin, P. (2007). *Propositions for a typology of recognition systems*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41834778.pdf> >.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel. Résultats, politiques et pratiques*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.cicic.ca/docs/oecd/rnfil.fr.pdf> >.

