

SCIENCE DE L'ÉDUCATION ET FORMATION DES POLICIERS¹

YVES PATRICK DELACHAUX²

Licencié en Sciences de l'Éducation

Sous-brigadier de gendarmerie

Police cantonale de Genève

> Depuis une dizaine d'année, en Suisse et en Europe, le recrutement et la formation des policiers, mais aussi l'encadrement et les promotions internes, préoccupent les directions des corps de police et de gendarmerie, des syndicats et des législateurs. D'ailleurs, une quantité de projets sont examinés, des certifications sont élaborées, de nouvelles académies sont à l'étude, des processus de qualifications sont expérimentés, etc. Cependant le fonctionnement militaire, intrinsèque à la police, son histoire et sa culture, ne permettent que laborieusement le pilotage de véritables réformes des politiques, dispositifs et processus, ayant traits aux théories de (trans) formation des adultes en sciences de l'éducation. Par ailleurs, constatons que les modèles policiers occidentaux n'échappent plus au devoir de rendre compte de leurs actions et leur management, contraignant les directions à une visibilité et professionnalisation grandissante. Les réflexions portées dans cet article, dans un cadre nécessairement limité, examinent succinctement quelques paradigmes qui puissent soutenir dans leurs démarches, les acteurs des formations des policiers et gendarmes ; mais encore, discutent de l'intérêt d'offrir des espaces protégés de formation permettant une capitalisation des compétences professionnelles et leurs transferts dans la pratique.

OPÉRATION DE SÉDUCTION

Ces dernières années nous avons vu émerger une quantité d'analyses et de dispositifs de « séduction » pour faire face, soit au manque d'intérêt pour la profession, soit aux échecs aux examens de recrutement, soit encore aux démissions dans les corps de police. Ainsi différents processus sont mis en place, en Suisse, en Europe, en Amérique du Nord, bien souvent sur l'initiative des corps de police, pour encourager les jeunes gens à embrasser la profession, mais encore pour retenir le personnel et le professionnaliser. Le constat est parfois sévère : échecs aux examens d'admission, ou renoncements en cours de formation, démotivation du personnel, absentéisme, démissions, méconnaissance des enjeux stratégiques des missions de sécurité territoriale, et ceci, dans certains cas, dans un climat de « guerre des polices. »

¹ L'ingénierie de la formation et la capitalisation d'expériences professionnelles pour le développement d'une professionnalisation du métier policier.

² Auteur de *Flic de Quartier* (éd. Zoé 2003), *Cœuvrer pour la formation des policiers* (Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2005).

Ce constat amène une première réflexion sur le statut de la formation dans les institutions policières, ainsi sur les connaissances capitalisées de l'activité prescrite, versus activité réelle, du métier policier ; alors la capacité ou non, pour les directions et les syndicats, d'opérer de véritables processus d'introspection sur le fonctionnement culturel du métier, en perspective d'une compréhension de l'activité véritablement réalisée par le personnel ; introspection qui doit être défendue, à tout prix, afin de développer les connaissances tant sur les pratiques que sur l'action policière, d'une société moderne et démocratique, celle-ci en mesure à la fois de rendre des comptes [accountability – redevabilité], résoudre des conflits [problem solving policing] et assurer la sécurité publique en respectant les droits humains. En même temps, et c'est un devoir des directions et des syndicats d'accompagner ces mouvements, le métier policier est de plus en plus reconnu par des processus de certifications et de qualité, ce qui oriente le recrutement et la formation des policiers dans une continuité aux formations post-obligatoires, aux objectifs d'une professionnalisation des compétences éducatives des adultes, dans le système éducatif national ; mais encore l'institution policière devenant ainsi une organisation apprenante, et comme nous allons débattre : organisation de professionnalisation.

Dans cet article, qui se veut une première approche, certes très limitée, d'ingénierie et de formation, nous allons postuler qu'un dispositif qui permettrait au personnel de police d'objectiver les actes et pratiques professionnelles, ceci par la mise en place de processus de retours expérientiels et de transferts dans l'action, permettrait alors de contextualiser l'activité policière (prescrite et réelle), par les policiers eux-mêmes, et professionnaliser ainsi le métier en inscrivant les compétences professionnelles dans un dispositif d'apprentissage continu « tout au long de la carrière ».

Nous allons encore discuter de l'architecture de la formation en terme d'ingénierie, et du rôle du formateur, qui doit se trouver en mesure de faciliter l'adaptation de compétences personnelles dans le contexte professionnel, offrant ainsi selon Guy Jobert, psychosociologue et directeur de la revue *Education Permanente*, la possible mobilisation de l'intelligence, acquise par l'expérience, ainsi pour les policiers, une capitalisation de pratiques du métier policier.

L'hypothèse discutée dans ce texte s'appuie sur le constat que les directions des polices et gendarmeries doivent revisiter les fonctionnements d'une l'historicité militaire, et engager de nouvelles structures d'encadrement, aidées en cela par le développement des approches d'ingénieries en sciences de l'éducation des adultes.

OPÉRATION D'INGÉNIERIE ET DE FORMATION :

L'ingénierie comme gestion de dispositifs de formation.

John Van Maanen, sociologue, examine dans ses recherches l'intégration des phases évolutives de la formation de la police, celles-ci étant pour ce chercheur, au nombre de quatre : a) *au choix d'entrer dans la police*, qui correspond à la préparation post-inscription ; b) à l'*introduction*, dite formation d'initiation ou initiale ; c) à *la rencontre* des collègues du terrain, dès la sortie de l'école ou de l'académie ; d) à *la métamorphose*, comme achèvement de la période d'incorporation.

Retenons que pour Van Maanen, les managements actuels des systèmes policiers ne permettent pas une bonne intégration de ces processus.

Maintenant fractionnons l'examen de Van Maanen : 1) le choix du métier et l'introduction (recrutement et formation initiale) ; 2) la rencontre et la métamorphose (la professionnalisation).

En ingénierie de formation ces deux cycles peuvent être redistribués selon les concepts mis en évidence par Guy Le Boterf, expert en management et en développement des compétences : a) *recrutement et formation initiale*, étant l'accueil, la prise de fonction, etc. ; b) *la formation de maintenance*, le renforcement, la mise à jour, etc. ; c) *la formation de perfectionnement*, le développement, l'acquisition, etc. ; d) *la formation de promotion*, la mobilité, le plan de carrière, etc. ; e) *la formation de recyclage*, l'adaptation, l'évolution, etc. ; f) *la formation de prévention*, l'anticipation, l'employabilité, etc. ; g) *la formation de reconversion de redéploiement*, les stratégies, les attributions, etc.

Concepts en ingénierie qui exigent des *processus*, *dispositifs* et *politiques* de formation élaborés, qui répondent aux spécificités du métier policier, et qui entraînent par ailleurs le questionnement sur le professionnalisme des sélections internes aux postes de formateurs, faisant là encore apparaître des spécificités selon la fonction de *responsable*, *organisateur* ou *animateur*, exigeant pour chacune de ces fonctions des formations spécifiques.

En effet, le responsable est habilité de compétences de direction, il analyse la demande et son contexte, démarche qui exige une excellente qualification de formateur d'adulte et de praticien, pour être en mesure d'extraire les différentes exigences formulées, premièrement par le contexte professionnel, après quoi par la demande des policiers et du personnel administratif de l'institution, pour terminer par les partenaires civils et/ou institutionnels. C'est pourquoi le responsable doit nécessairement avoir une vision à long terme de la *politique* de formation, celle-ci discutée et orientée par la direction de la police. Le responsable va devoir encore négocier les cahiers des charges, esquisser les projets, piloter les partenariats et évaluer le degré de satisfaction. Ainsi le responsable pilote le projet de formation.

Après quoi l'organisateur définit et gère le *dispositif* de formation, il va avoir à définir la structure de la formation, ce qui requière de véritables compétences d'ingénierie ; il fixe les objectifs généraux, définit la structure de la formation, les contenus généraux et les cahiers des charges des formateurs. L'organisateur gère et évalue le dispositif de formation.

Pour terminer, l'animateur définit et gère le *processus* de formation. Il doit être formé à des compétences en psychologie et sociologie de l'apprentissage des adultes et technique d'animation. Il accompagne et oriente, conçoit le processus de formation, définit les objectifs spécifiques, choisit les méthodes, les intervenants et évalue les performances atteintes. L'animateur gère et évalue le processus de formation.

A propos du premier cycle, recrutement et formation initiale, tout démontre qu'aujourd'hui il est en chantier dans un certain nombre de pays en Europe, dont la Suisse ; cependant pour le deuxième cycle, l'intégration dans le corps de police, étant la rencontre avec la réalité, à la fois du métier et des collègues, apparaît toujours comme très fragile, sans structures d'accueil et d'accompagnement adéquats ; constat tragique à la lecture des recherches du sociologue Dominique Monjardet, qui met en évidence l'immense autonomie des exécutants [pouvoir discrétionnaire des agents de police], concept que ce chercheur a appelé l'inversion hiérarchie, du moment où les initiatives proviennent des exécutants, les directions étant dépendantes des actions et des informations que les agents transmettent.

A ce titre, réaffirmons que la formation continue répond à des critères d'ingénierie (s) très

précis, comme nous l'avons vu avec Le Boterf, par une offre d'un renforcement professionnel (maintenance), mise à disponibilité du personnel policier, mais encore dans le développement et l'acquisition de nouveaux savoirs (perfectionnement), par une offre de mobilité et de plan de carrière (promotion), par l'adaptation et l'évolution de l'individu (recyclage), par l'anticipation et l'employabilité (prévention) et par les stratégies et les attributions (reconversion). Ajoutons encore qu'il est indispensable de faire la différence entre deux paradigmes : *formation* et *ingénierie* ; le premier qui requière la gestion de phénomène de groupe et des capacités à penser le changement, et le deuxième qui requière des compétences d'utilisation de technologies, méthodes de conception, organisation du travail, maîtrise de coûts et de management de projets.

Maintenant, pour comprendre les besoins en formations continues, les services de ressources humaines doivent être en mesure de développer des processus de capitalisation des expériences professionnelles, permettant une capitalisation des savoirs pratiques et théoriques sur la profession, bref, plus brièvement formulé : Que sont les compétences nécessaires pour l'agent du service public, policier ou gendarme ?

L'ingénierie des compétences face au métier policier.

L'action de la police est avant toute une action à risques ; les observations effectuées par la psychologue Françoise Fonteneau-Dehennault sur les activités des policiers, démontrent que l'usage de la subjectivité, pour traiter la peur, l'anxiété, l'angoisse, interfère sur le processus de sélection des tâches en s'exprimant dans les comportements d'évitement, de banalisation, voire de déni du danger et du risque. Discuter de la problématique « subjective » qui apparaît en intervention, guide l'organisation policière vers la compréhension entre les écarts d'une tâche (mission), prescrite et ordonnée, et l'activité réelle qui en résulte. En effet, par exemple, que se produit-il véritablement dans une intervention pour un individu à désarmer, et à l'accueil dans un commissariat ? Quelles sont les compétences à capitaliser dans ces deux types d'événement et résultent-elles d'activités différentes ? Les approches pour répondre à ce type de questionnements, ne font pas l'impasse de réflexions élargies sur les rapports entre tâches et activités.

Guy Karnas, psychologue du travail, définit l'analyse des tâches comme étant des méthodes qui visent à fournir une description du travail vu sous l'angle des tâches à accomplir, permettant l'application de sélection du personnel, détermination de qualification, fixation des rémunérations, évaluation des conditions de travail, etc. ; et définit les méthodes d'analyse de *l'activité*, comme étant celles qui mettent en évidence les enchaînements des conduites, les dysfonctionnements, les difficultés rencontrées, les raisons des choix d'action, d'erreur, d'incident, d'accidents, etc. ; deux entrées distinctes qu'il suffit de retenir dans cet article, comme étant des outils pour comprendre les différentes actions, visibles par les actes, en main des ressources humaines pour construire des dispositifs d'ingénierie des compétences. C'est pourquoi la capitalisation des expériences professionnelles, tant individuelles que collectives, est une priorité pour le management policier.

Yves Clot, chercheur au *Conservatoire national des arts et métiers*, ne cesse de démontrer dans ses recherches, que l'échange et la construction de sens de l'activité sont présents jusque dans les opérations les plus réglées ou routinières. Il encourage ainsi une réflexion sur la subjectivité (imagerie mentale) stimulée dans le travail, puisque, revenons à Fonteneau-

Dehennault, le policier dans son activité professionnelle fait référence à ses valeurs, à ses croyances, à ses impressions personnelles ; c'est instantané et inconscient, précise-t-elle.

Les analyses effectuées par Yves Clot, ont démontré que l'action a son endroit et son envers, que ce qui incite à agir ne coïncide pas nécessairement avec ce qui guide l'action ; démonstration ainsi effectuée d'une application en formation d'un retour sur expériences, où l'action produite passée à travers la grille de la pensée (analyse), se transforme en une autre action réfléchie ; précisons que la verbalisation est une activité en soi et pas seulement un moyen d'accéder à une activité. Vu de la sorte, l'espace de formation pour les policiers et les gendarmes devient une structure d'échanges et d'interaction directe, de développement et capitalisation de compétences professionnelles ; d'ailleurs pour Guy Jobert les compétences sont stimulées par rapport à une activité contextualisée (ainsi verbalisées), précisant qu'elles ne sont nullement une accumulation de différentes compétences, mais des combinaisons de celles-ci dans un contexte donné ; combinaisons toujours liées au contenu de l'activité. D'autant, rappelons-le, que les policiers, agents du service public, acquièrent très rapidement un stock de connaissances et d'expériences humaines, qu'ils ont justement parfois de la peine à contextualiser. Or, la compétence n'est-ce pas un pouvoir d'agir, une intelligence pratique révélée par l'activité, une dynamique de professionnalisation ?

L'ingénierie des compétences doit ainsi permettre la verbalisation de l'activité pour plus de professionnalisme. Notons que Guy Le Boterf postule que le professionnel est celui qui, non seulement est capable d'agir avec pertinence dans une situation particulière, mais encore qui comprend pourquoi et comment il agit ; devant donc être capable de se distancier, aussi bien par rapport à la situation, que par rapport à ses pratiques ; et c'est pour cette raison, précise-t-il, que le professionnel doit être en mesure de développer des activités réflexives. C'est ainsi que Le Boterf, très proche de la pratique d'Yves Clot, réfléchit à des pratiques de formation des moments d'expériences vécues en situation professionnelle (celles-ci étant le point de départ indispensable à toute réflexivité), et réfléchit à des pratiques des moments de l'explicitation des expériences vécues (comme premier moment de la réflexivité). Ainsi ce chercheur postule que l'apprenant, en situation d'explication d'une pratique, transmet les événements de l'histoire explicitée, offrant une place dans une totalité intelligente, l'explication ici produisant du sens à l'apprenant.

Alors comme nous l'avons soulevé, que se produit-il véritablement dans une intervention pour un individu à désarmer, et à l'accueil dans un commissariat ? Quelles sont les compétences à capitaliser dans ces deux types d'événement et résultent-elles d'activités différentes ? L'hypothèse que nous pouvons élaborer dans cet article, est que l'explicitation de l'expérience pratique fait surgir les compétences incorporées, parfois trop discrètes et/ou trop secrètes, et met en activité les schèmes d'inter et d'intra subjectivité, propre aux développements d'une logique d'extension des compétences professionnelles, soit un aller et retour du cheminer vers soi et cheminer vers les autres.

Bref, en formation des adultes il est entendu que les compétences professionnelles ne se réduisent pas à un savoir ou un savoir-faire, et qu'elles ne sont pas assimilables à un acquis de formation « ... posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent » annonce Le Boterf (1994, p.2), en proposant que la compétence soit entendue comme étant la mobilisation des ressources, comme celles des connaissances et des capacités « ... la compétence est de l'ordre du savoir mobilisé » (p.3) ; mais encore, il est entendu en formation des

adultes, que soit effectué l'apprentissage de compétences transférables, pour que la compétence ne se limite pas à l'exécution d'une seule tâche, mais qu'elle soit comprise comme étant un « savoir transféré ». A ce titre, l'analyse de l'Ecole nationale d'administrationc montre que l'évaluation qualitative des compétences professionnelles n'est encore que balbutiante dans la police, ceci pour des raisons tant méthodologiques (difficulté de définir des critères et des modalités d'évaluation des connaissances et des pratiques transmises), que psychologiques (réticences de l'institution policière), « ... *il est essentiel d'intégrer pleinement la formation à l'activité quotidienne de l'administration policière comme un volet majeur, mais non exclusif, de la gestion des ressources humaines* » (ENA, 2002, p.54).

Pour terminer, l'intérêt d'une analyse de l'activité (réelle) des policiers se trouve être, pour la formation, de comprendre quels sont les raisonnements pour la construction des *politiques*, *processus* et *dispositifs*, ouvrant la voie à l'ingénierie de formation.

CONCLUSIONS : FORMATEUR, UN MÉTIER !

Qui pilote la formation dans l'institution policière ? Quelles sont les compétences exigées pour être affecté à la formation ? Il ressort de l'étude *Œuvrer pour la formation des policiers* (Delachaux, 2005), la confusion de sens, entre formateurs et instructeurs, provenant sans doute d'une faible idée des enjeux du métier de formateurs de la part des ressources humaines (RH), qui ne se donnent pas les moyens d'évaluer les différents métiers que sont *l'animation*, *l'organisation* et *la direction* d'une ingénierie de la formation (analyse étayée par celle effectuée par l'ENA en 2002, *La formation professionnelle des policiers*). A ce titre peu ou pas de spécificités sont exigées pour incorporer les services de formation de la police, la motivation ou le besoin de sortir du terrain quelques temps, apparaissant comme suffisant, alors qu'au contraire, les compétences devraient être approchées en terme d'*andragogie* pour l'animateur, d'*organisation* pour l'organisateur, et de *direction* pour le responsable ; fonctions distinctes et qui requièrent des formations et cursus de vie spécifiques.

En regard des dispositifs d'ingénierie de la formation, la formation est un métier qui, comme le souligne Guy Jobert, est avant tout un métier d'analyse des situations et de conceptions des dispositifs ou des actions de formation. D'ailleurs le formateur n'est plus aujourd'hui évalué sur l'efficacité ou non de ses méthodes de transmission, mais « ... *sur les conditions susceptibles de favoriser l'investissement subjectif dans le travail, c'est-à-dire le déploiement d'une intelligence située et conjecturale* » (1999, p.214) ; son rôle étant de faciliter « ... *l'ajustement des capacités individuelles des salariés aux exigences contextuelles dans lesquelles s'inscrit le projet d'une institution, ou encore à accompagner les changements collectifs exigés par les nouvelles données économiques techniques ou sociales* » (p.205).

En conséquence, le formateur doit être en mesure de porter une analyse de l'activité qui se trouve être une compréhension exacte de l'attente des professionnels dans le dispositif de formation.

Nous le voyons, le formateur est un ingénieur capable de mettre en place un véritable système de planification, de concevoir et organiser un contexte de formation, facilitant et rendant possible l'élaboration et la réalisation de parcours individualisé de professionnalisation, en mettant en place un système de planification qui permet l'analyse de la source des besoins (contexte), des besoins en formation (développement), des actions de formation (solutions).

Le cadre limité de cet article ne permet qu'un survol rapide de quelques notions d'ingénierie et de formation. Cependant, l'objectif étant de sensibiliser les directions et les syndicats, par une approche des sciences de l'éducation, de l'importance d'une analyse de leur *politique, dispositif et processus* de formation, il n'est pas pertinent d'approfondir ici le détail les concepts discutés. Ce qui doit être retenu, reste l'immense autonomie des policiers et gendarmes lors de leurs activités quotidiennes, ainsi l'urgente nécessité pour une société en voie de complexification, et au devoir grandissant de redevabilité des institutions publiques auprès de la société civile, de veiller à l'encadrement de sa « force publique », entre autre en l'accompagnement par des concepts d'ingénierie de formation. Le métier policier permettant alors des apprentissages tout au long de la carrière, et l'institution devenant ainsi une organisation apprenante, à la recherche d'excellences et de professionnalisation.

NOTES

a) En Suisse, le brevet fédéral de policiers (ères) a été approuvé en mai 2003 par Joseph Deiss, Conseiller fédéral. La mise sur pied du brevet a duré près de treize années. Notons plusieurs extraits du Règlement : Art.1 al.1 Les examens professionnels de policier / policière sont organisés sous la direction de l'Institut suisse de police (ISP) et la Commission paritaire de la police suisse. Art.2 L'examen doit établir si le candidat correspond au profil requis pour exercer la profession de policier et, en particulier, s'il possède les compétences sociales, personnelles, méthodologiques et professionnelles nécessaires. Art.12 al. 1 Sont admis les candidats, a) qui sont titulaire d'un certificat fédéral de capacité, b) qui peuvent présenter une attestation faisant mention de leur aptitude psychologique à exercer la profession de policier, c) qui ont suivi avec succès une école de police reconnue par la Commission paritaire de la police suisse ou qui auront, lorsque l'examen professionnel sera intégré dans les écoles de police, réussi les examens préliminaires. Art.19 al.1 L'examen porte sur les branches suivantes : Intervention policière – Community Policing – Psychologie policière – Ethique & Droits de l'homme.

b) VAN MAANEN, J. (1992). Comment devient-on policier ?. In Les cahiers de la sécurité intérieure. (pp.291-311). N 11 4e trimestre. Paris : IHESI

c) Rapport de l'Ecole Nationale d'Administration (2002). La formation professionnelle des policiers. Promotion René Cassin. Groupe 18. ENA Paris.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BELLIER, S. (1999). La Compétence. In Ph. Carré, P. Caspar, E. Bourgeois, J.-P. Boutinet, G. Jobert, G. Le Boterf (Ed.) *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp.223-243) Paris : Dunod.

CARRE, Ph. & CASPAR, P. (1999). *Traité des sciences et techniques de la formation*. E. Bourgeois, J.-P. Boutinet, G. Jobert, G. Le Boterf (Ed.) Paris : Dunod.

BONVALOT, G. & COURTOIS, B. (1982). L'individualisation de la formation professionnelle des adultes : un pas vers l'autoformation. In Education permanente. N°66. *La formation des jeunes sans emploi*. (pp.61-72) Arcueil : Education permanente.

DELACHAUX, Y.- P. (2005) *Oeuvrer pour la formation des policiers*. Univeristé de Genève. (disponible sur le WEB : www.flicdequartier.ch)

FONTENEAU-DEHENNAULT, F. (2002). *Une Psy chez les flics*. Paris : E-dite.

JOBERT, G. (1999). L'intelligence au travail. In Ph. Carré, P. Caspar, E. Bourgeois, J.-P. Boutinet, G. Jobert, G. Le Boterf (Ed.) *Traité des sciences et techniques de la formation* (205-221) Paris : Dunod.

KARNAS, G. (2002). *Psychologie du travail*. Coll. Que sais-je ? Paris : PUF

LE BOTERF, G. (1999) De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences : Quelles démarches ? Quels acteurs ? Quelles évolutions ? In Ph. Carré, P. Caspar, E. Bourgeois, J.-P. Boutinet, G. Jobert, G. Le Boterf (Ed.) *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp.335-352) Paris : Dunod.

LE BOTERF, G. (2000). Apprendre de l'expérience. In *Construire les compétences individuelles et collectives*. (pp.83-101). Paris : éd. d'Organisation.

MONJARDET, D. (1996). *Ce que fait la police. Sociologie de la force publique*. Paris : Découverte.

STROUMZA, J. (1997). Ingénierie de la formation. Une démarche pour concevoir, analyser, évaluer la formation. In Cahier de la section des sciences de l'éducation (n°82). B. Michel, B. Morand-Aymon, N. Perrin, J. Stroumza (Ed.), *Ingénierie, évaluation et qualité en formation : Dispositif et démarche d'analyse* (pp.89-115) Genève : Université de Genève.

VAN MAANEN, J. (1992). *Comment devient-on policier ?*. In Les cahiers de la sécurité intérieure. (pp.291-311). N 11 4e trimestre. Paris : IHESI

Rapport de l'Ecole Nationale d'Administration (2002) *La formation professionnelle des policiers*. Promotion René Cassin. Groupe 18. ENA Paris