

Les enjeux de la professionnalisation des Gardiens de la Paix

Véronique BORDES*

Résumé : Dans la société actuelle, la police constitue un champ professionnel qui vit des mutations profondes. Au débat qui mettait en regard prévention et répression, se substitue aujourd'hui un autre débat, celui de la logique de résultat renvoyant à une « politique du chiffre ». Le rôle de la police est questionné, voire controversé. L'exercice professionnel, particulièrement délicat, qui se spécifie par un rapport aux situations inédites, implique un processus de professionnalisation qui, commencé en école de police, se poursuit durant la carrière tant cette profession est soumise à l'évolution des contextes sociaux.

La professionnalisation des gardiens de la paix, comme tout processus de

professionnalisation, suppose la mise en œuvre de pratiques d'évaluation auxquelles s'ajoutent des processus de reconnaissance professionnelle et sociale.

Les processus d'évaluation et de reconnaissance professionnelle jouent un rôle spécifique dans le processus de professionnalisation de la police. Aux attributions de valeur créées en formation se greffent des processus de considération émanant de la société. La professionnalisation de la police se situe dans un double regard, interne et externe, cette double approbation étant parfois difficile à vivre.

Cet article tente de comprendre les processus de professionnalisation des gardiens de la paix et ses conséquences.

Mots-clés : Professionnalisation. Gardiens de la Paix. Formation. Socialisation professionnelle.

* Maître de conférences, UMR-EFTS (Education, Formation, Travail, Savoirs), Université Toulouse 2.

Dans la société actuelle, la police en tant que champ professionnel est soumise à des mutations profondes. Au débat qui mettait en regard prévention et répression, s'est substitué ces dernières années un autre débat, celui de la logique de résultat renvoyant à une « politique du chiffre » (Dejours, 2003). Le rôle de la police est questionné, voire controversé. L'exercice professionnel, particulièrement délicat, qui se spécifie par un rapport aux situations inédites, implique un processus de professionnalisation qui commence en école de police et se poursuit durant la carrière, tant cette profession est soumise à l'évolution des contextes sociaux.

La professionnalisation des gardiens de la paix, comme tout processus de professionnalisation suppose la mise en œuvre de pratiques d'évaluation auxquelles s'ajoutent des processus de reconnaissance professionnelle et sociale.

De plus, au plan social, la professionnalisation est fortement interpellée. Aux attributions de valeurs créées en formation se greffent des processus de considération émanant de la société. La professionnalisation de la police se situe dans un double regard, interne et externe et cette double approbation est parfois difficile à vivre.

Quels sont alors les processus de professionnalisation des gardiens de la paix ? Comment sont évaluées les professionnalités ? Comment le déficit de reconnaissance sociale dont souffre cette profession est vécu par ces acteurs ?

Cet article est l'occasion d'aller au-delà de l'étude commandée par le Ministère de l'Intérieur et la HALDE et de mener un travail de réflexion qui s'inscrit dans un cadre théorique particulier, celui de l'interactionnisme, développé par les sociologues de l'École de Chicago. L'expression « École de Chicago » renvoie à un ensemble de travaux de recherches sociologiques conduits par des enseignants et des étudiants de l'université de Chicago. Trois générations de chercheurs se sont succédé, montrant la nécessité de comprendre un phénomène de l'intérieur. L'approche empirique va permettre de produire des connaissances scientifiques utiles à la résolution de problèmes sociaux.

À partir de ce cadre théorique, la professionnalisation est analysée comme un processus qui permet la construction identitaire des acteurs d'un groupe professionnel particulier.

Dans un premier temps, les travaux de Hughes (1996), Strauss (1992) et Dubar (2000) vont nous permettre de comprendre comment des personnes entrent dans la profession de gardiens de la paix. Dans un second temps, nous exposerons une réflexion sur l'évaluation de ces professionnels en formation et les conséquences sur leur reconnaissance ou leur non reconnaissance au sein de

la société en nous appuyant sur les travaux de Honneth, (1992), Dejours (2003) et Jorro (2009), qui dépassent notre cadre théorique initial.

1. Une étude-action sur le discernement et les actions policières en « quartiers sensibles »

En 2009, la HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité) lance un appel à projet conjointement avec le Ministère de l'Intérieur visant à étudier les actions de la police en matière de sécurité publique et de maintien de l'ordre dans les quartiers dits « sensibles ». Il s'agit d'étudier les rapports entre la police et les habitants afin de mieux comprendre comment l'utilisation du discernement dans les pratiques policières pourrait améliorer leurs relations.

Faisant suite à notre participation à cette recherche¹, cet article a pour ambition d'aller plus loin dans la réflexion autour de la professionnalisation de la police, de l'évaluation et de la reconnaissance, plus particulièrement des gardiens de la paix, en s'appuyant sur le travail de terrain (quarante entretiens menés auprès d'une psychologue, de concepteurs de formation, de formateurs de formateurs, de formateurs, d'élèves gardiens de la paix et de tuteurs de stagiaires gardiens de la paix, ainsi que sur des observations faites lors de sessions de formations pour deux promotions de gardiens de la paix) que nous avons mené au sein des écoles de police et auprès de policiers sur le terrain.

Dans le cadre de cet article, nous mobiliserons particulièrement les entretiens menés auprès des élèves gardiens de la paix en formation initiale, des formateurs, des formateurs de formateurs et des responsables de formation. Afin de ne pas mettre en difficulté les policiers ou élèves policiers ayant accepté de répondre, nous citerons simplement leur fonction. Les questions posées avaient pour but de laisser les personnes s'exprimer sur la formation, sur leur parcours et sur leur vision des contenus de formation par rapport à leur connaissance du terrain.

1. L'étude a plusieurs objectifs, il s'agit, d'une part, d'étudier les relations entre policiers et habitants dans trois terrains pré définis (la ville de Saint Denis, le quartier des Halles à Paris et deux quartiers de Marseille), et, d'autre part, d'explorer la manière dont le discernement est abordé dans la formation des policiers. Cette étude a été réalisée de septembre 2009 à octobre 2011. (Boucher, 2011).

2. La formation des gardiens de la paix

La culture de la formation ne s'est imposée que tardivement dans la police nationale française. Si l'on s'intéresse à l'histoire de la police, on s'aperçoit que ses missions sont toujours sous-tendues par la nécessité du maintien de l'ordre public (Mauger, 2009).

Entrer dans la profession de gardien de la paix n'est pas anodin. Le choix de la part des jeunes se fait de différentes façons, soit que l'on soit issu d'une famille de policier, soit que l'on détienne une expérience en tant qu'agent de sécurité (ADS), soit enfin, que l'on soit à la recherche d'un emploi stable. Ces différentes motivations, portées par des représentations du métier, ne correspondent pas toujours à la réalité professionnelle comme le disent les formateurs dans les propos suivant :

- « La motivation des stagiaires joue un rôle dans le déroulement de la formation. Certains ont une vision de la fonction de gardien de la paix qui n'est pas réelle » (Formateur).
- « Dans la formation, il faut tenir compte du passé des stagiaires. Ils s'imaginent ce que doit être un policier, à nous de leur donner une vision la plus proche de la réalité de ses missions » (Formateur).
- « Depuis quelque temps, on voit arriver des diplômés. Le chômage pousse des jeunes avec des diplômes universitaires à tenter le concours de gardien de la paix, les autres se retrouvant dans les recrutements d'ADS » (Formateur).
- « On se retrouve avec un tiers des élèves qui n'ont pas les pré requis comportementaux » (Responsable de formation).

Comment la formation de gardien de la paix peut-elle permettre une entrée dans le métier par le biais d'un processus de socialisation professionnelle conduisant les personnes à être opérationnelles dès leur arrivée en poste ?

Pour changer les représentations sociales autour du corps policier, plus particulièrement dans l'esprit des habitants des quartiers populaires, et atteindre l'objectif prioritaire d'exemplarité des policiers, plusieurs orientations opérationnelles ont été prises par la Direction de la Formation de la Police Nationale. La formation des policiers a donc été repensée, notamment celle des gardiens de la paix. Entre 2009 et 2011, la formation initiale des gardiens de la paix est organisée en trois temps sur une durée de douze mois dans les écoles nationales de police (ENP) ou dans les centres de formation de police (CFP). La formation est organisée selon le mode de l'alternance entre établissement de formation et service actif. Elle comprend 3 séquences et un module d'adaptation au 1^{er} emploi.

La séquence A se déroule en école durant cinq mois. La séquence B se déroule sur le terrain durant un stage de trois mois. La séquence C permet aux stagiaires de réintégrer l'école durant deux mois pour prolonger et approfondir les apprentissages professionnels et préparer leur prise de fonction².

La formation se caractérise par la mise en œuvre de méthodes pédagogiques, notamment l'approche par compétences, qui se définit comme une capacité à agir, fondée sur la mobilisation d'un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire, savoir-être, procédure, raisonnement). Ainsi, les méthodes d'apprentissage mettent en avant des études de cas, des analyses de situations réelles, des mises en situation, des retours d'expérience, des simulations.

Les contenus de formation sont élaborés par la Direction de la Formation de la Police Nationale (DFPN), composante de la Direction Générale de la Police Nationale (DGPN). Elle conçoit et met en œuvre la formation initiale et continue de la police nationale, en lien avec l'ensemble des services. La DFPN comprend une administration centrale répartie sur trois localités : Lognes en Seine-et-Marne (échelon de direction, sous-direction, mission de la programmation et de l'évaluation), Clermont-Ferrand (Institut National de la Formation de la Police Nationale (INFPN), Gif-sur-Yvette (Centre national d'étude et de formation (CNEF) et Institut national de formation des personnels administratifs, techniques et scientifiques de la police nationale (INFPATS).

Dans le cas de la formation des gardiens de la paix, les modules de formation sont élaborés par l'Institut National de la Formation de la Police Nationale (INFPN) de Clermont-Ferrand. Ces contenus prennent la forme d'une mallette pédagogique contenant les attendus de la formation, son déroulé, les contenus sous forme de fiches et de PowerPoint. Chaque formateur doit donc suivre un programme prédéfini.

« Un formateur généraliste et un formateur Activités Physiques et Professionnelles (APP) sont chargés d'une promo. Ils la suivent du début à la fin, ce qui permet de bien connaître les stagiaires » (Créateur de formation) ;

« Le fait de faire toute la formation nous oblige à bien connaître l'ensemble des contenus. Nous ne sommes pas forcément des spécialistes de tout, mais on peut demander à des collègues, et puis nous

2. Voir le détail de la formation sur le site de la police nationale.

avons les supports pédagogiques, il suffit de suivre les power point, de les travailler avant » (Formateur) ;

« Les malettes pédagogiques ne préparent pas toujours assez. Les supports sont quelquefois un peu en décalage » (Formateur).

Ces dernières années, les responsables de la formation policière, suite à une rencontre avec la police québécoise, ont décidé de changer les modèles pédagogiques. Ils sont donc passés d'un modèle de transmission de savoirs du formateur vers le stagiaire à un modèle de pédagogie par compétences.

« La pédagogie par compétences est basée sur l'analyse de l'action professionnelle en partant de l'idée qu'une personne fonctionne sous l'influence de ses représentations, de ses émotions et de ses sensations physiques. L'expérience doit permettre de gérer ces influences. La formation doit donner à l'apprenant des moyens pour trouver des solutions plutôt que de lui donner une liste de solutions. Dans l'ancien modèle : le formateur expliquait, l'apprenant imitait et le formateur corrigeait. Dans le nouveau modèle, l'apprenant expérimente à partir de situations, le formateur accompagne vers une compréhension de solutions possibles. Il reste cependant l'acquisition d'automatismes en matière de savoir-faire techniques » (Concepteur de formation).

La pédagogie par compétence se rapproche de la pédagogie des « situations problèmes » qui consistent à organiser des situations complexes pour construire des savoirs autour « d'objectifs obstacles » bien déterminés et préalablement définis. La formation des policiers vise l'intégration dans une culture professionnelle qui devrait permettre de rendre opératoires les schémas d'action. Les mises en situation ont pour but, d'une part, de maîtriser un schéma d'action professionnelle, et d'autre part, de connaître un certain nombre de rites de la profession. Pourtant, le schéma de formation décidé en amont et répondant à un programme strict, présente le danger d'ignorer les différences des stagiaires. Nous l'avons vu, ceux-ci ne rentrent pas tous en formation au même niveau (scolaire, de connaissance de la police, etc.). Il semble donc nécessaire de développer des stratégies d'apprentissages adaptées. Ces stratégies pédagogiques vont dépendre des formateurs.

3. Socialisation professionnelle des gardiens de la paix

L'évolution de la profession de policier s'est faite en parallèle avec l'évolution de la société française. Hughes (1996) explique qu'une profession établie dispense des services spécialisés. Il poursuit en spécifiant que les personnes bénéficiant de ce service sont informées de la nécessité de l'acte du professionnel. La profession de gardien de la paix est posée comme une nécessité dans notre société puisqu'il doit être garant de l'ordre public. Il est donc mandaté par les pouvoirs publics pour accomplir des missions de maintien de l'ordre. Son engagement dans la profession entraîne une solidarité entre membres et doit être porté par un désintéressement personnel dans l'exercice de sa profession, même s'il est à la recherche de reconnaissance et d'évolution. L'entrée en formation se faisant par concours, les recrues se doivent de réussir et de se professionnaliser dans le métier de gardien de la paix. Quel processus se développe alors pour ces stagiaires ?

L'entrée en formation initiale permet au stagiaire de prendre pied dans un nouveau monde professionnel. Dans le cas des gardiens de la paix, la formation incluant un stage de trois mois, les stagiaires vont ainsi relier théorie et pratique. Ce rapprochement s'avère toutefois compliqué :

« Les gardiens de la paix sont très bien formés en école. Le problème pour les formateurs est de gérer le retour de stage où on leur a dit d'oublier tout ce qu'ils ont appris à l'école. Il y a une vision décalée entre l'école et le terrain » (Formateur).

Selon Hughes (1958), dont les travaux seront repris par Dubar (1998), devenir professionnel, se joue avant pendant et/ou après le diplôme. Hughes prolonge sa réflexion en créant un « schéma général de référence » pour étudier la professionnalisation. Ainsi, la socialisation professionnelle passe par une « initiation » à la culture professionnelle et une « conversion », au sens religieux de l'individu en s'inscrivant dans une nouvelle identité. Dans le cas des gardiens de la paix, l'initiation à la culture policière traverse toute la formation. Elle est rendue possible par le fait que les stagiaires sont pensionnaires au sein d'une école de police, encadrés par des policiers, formés par des formateurs policiers ayant eux même été formés par des formateurs de formateurs policiers. Les seuls professionnels qui n'appartiennent pas à cette profession sont les psychologues, qui pourtant, travaillent en interne dans l'école. Si les commissaires et les officiers bénéficient de conférences faites par des chercheurs ou des experts n'appartenant pas à leur milieu professionnel, les gardiens de la paix, dès leur premier jour de formation, sont entièrement maintenus dans un milieu exclusivement composé de policiers.

La culture policière s'impose alors à eux les amenant à se forger une nouvelle identité professionnelle fortement posée comme collective et solidaire face au reste de la société.

4. La professionnalisation comme passage

Dans son modèle, Hughes (1958) met en avant trois mécanismes de socialisation professionnelle : fabrication d'un professionnel, initiation à la culture professionnelle et conversion à une nouvelle conception de soi et du monde. Ce modèle sera repris et exposé par Dubar (1998).

Le premier mécanisme, nommé « le passage à travers le miroir », permet aux acteurs de se plonger dans la culture professionnelle par identification progressive au rôle attendu. Ce passage nécessite de la part des formés un renoncement aux stéréotypes construits autour de la profession. La nouvelle identité professionnelle peut alors se développer avec une anticipation des tâches, une conception du rôle, une anticipation des carrières et une évolution de l'image de soi. Cette prise de conscience du monde professionnel suppose un accompagnement pour permettre aux formés d'y trouver un intérêt qui sera le moteur de leur formation :

« L'important est que les stagiaires puissent s'exprimer, faire sortir leur ressenti pour pouvoir discuter et les amener à s'interroger » (Formateur).

Les représentations construites autour du métier de policier à partir des récits cinématographiques ou des médias se retrouvent dans les propos des stagiaires, mais aussi des formateurs qui en viennent même à citer des reportages de télévision comme des faits réels.

« Pourquoi dans certains quartiers ne supporte-t-on pas la police ? Moi j'ai vu un reportage à la télé qui disait que dans les cités, une majorité de la population nous soutenait et que c'est une poignée de délinquants qui tiennent le quartier » (Formateur).

Dans le cas de la formation des gardiens de la paix, il s'agit de mobiliser des ressources en lien avec les compétences attendues. La professionnalité serait donc le rapprochement du stagiaire à un référentiel métier, ou un référentiel de compétences, forme de conformisation à un profil (Jorro, 1998). Pourtant, quand on observe la professionnalisation, on perçoit que les acteurs apposent très rapidement leurs schémas d'interprétation (Friedberg, 1997). Ce constat

se révèle particulièrement important en ce qui concerne les anciens ADS entrés en formation de gardien de la paix. En effet, les anciens ADS ont vécu une expérience de terrain qui les amène à développer une représentation du métier de gardien de la paix « biaisée ». Très souvent les formateurs sont obligés de reprendre les stagiaires pour leur rappeler leurs missions et leurs devoirs. Les jeunes stagiaires sans expérience préalable doivent construire une représentation du métier qui peut alors être influencée par les récits des anciens ADS. Le rôle du formateur est primordial puisqu'il va devoir veiller à ce que les stagiaires n'adoptent pas, *a priori*, une posture construite au travers de l'expérience d'autres personnes.

La formation des formateurs reste donc à la base d'une bonne formation des futurs gardiens de la paix. Ils doivent osciller sans cesse entre leur expérience professionnelle et le référentiel de formation qu'ils sont tenus de dérouler à un rythme prévu par d'autres.

« On ne peut jamais être sûr de l'effet de la formation. Il faut travailler avec les stagiaires le plus possible sur ce qu'ils pensent, ce qu'ils croient pour tenter de faire passer l'idée qu'il faut réfléchir avant d'agir. Mais c'est compliqué » (Formateur).

5. Tension dans le processus de professionnalisation

La professionnalisation, qu'elle soit celle des formateurs ou celles des futurs policiers, ne se fait pas sans conflit face à l'individu et au référentiel mis en jeu. Le risque réside dans le fait que le formé n'aborde pas le métier de façon personnelle et reste enfermé dans le référentiel glissant de l'initiation à l'imitation. Ce risque est d'autant plus grand que, pour les gardiens de la paix, le référentiel est figé, imposé, amenant à une évaluation qui ne souffre aucun détour.

Il est pourtant nécessaire que l'apprenant puisse construire une posture qui lui soit propre. Ricoeur (2005) montre que cette construction permet de mettre en scène son intervention, l'inscrivant dans une dimension temporelle et développant des gestes professionnels. Ceux-ci prennent une place importante car ils manifestent une intention. L'approche par compétences est adaptée à ce genre de construction, si toutefois on donne aux stagiaires les moyens de passer par ces temps d'expérimentation et de réflexion. Le fait de fermer des écoles de police tend à augmenter les promotions, ce qui ne donne pas la possibilité aux

formateurs de développer réellement une pédagogie d'approche par les compétences.

Le travail sur les gestes professionnels se fait aujourd'hui, dans une moindre mesure et semble vouloir se développer par le biais d'un nouveau module pour les gardiens de la paix. Trois gestes sont repérés par les chercheurs développant des travaux sur cet objet :

Les gestes de résistance : capacité de l'acteur à déjouer les stratégies dont il se sent être l'objet (Ardoino, 1993). Ces gestes de résistance sont à interpeller en formation car ils peuvent être à l'origine de manquements professionnels sur le terrain.

Les gestes de bricolage : aménagement tactique, manœuvre qui permet au praticien de coller au terrain avec les moyens du bord. La circonstance l'emporte sur la planification (Lévi-Strauss, 1960).

Les gestes de braconnage : le praticien recherche une rupture, s'engage dans l'inédit de la provocation comme pour éprouver le sentiment d'exister.

Les gestes professionnels font le lien entre le sujet et l'actualisation des compétences professionnelles. Ils ouvrent des registres de dialogue et sont faits pour être oubliés. Ils sont le signe de l'entrée des stagiaires dans la culture professionnelle.

6. Du modèle idéal à la réalité du terrain

Le second mécanisme mis en avant par Hughes est le processus qui va permettre aux stagiaires de se positionner entre le modèle idéal représenté par la valorisation symbolique de la profession et la réalité de l'exercice de cette dernière. Le processus de socialisation évoluera au travers de choix de rôles qui s'inscriront alternativement dans les deux modèles. L'existence d'un groupe de référence de la profession permettra de montrer les attendus de postures, légitimant son existence et régulant cette dualité. Nous sommes là dans une possibilité pour les apprenants de se projeter dans une carrière future par identification aux membres du groupe de référence. Cette identification amène les stagiaires à acquérir les normes, les valeurs et les modèles comportementaux des membres du groupe de référence. Hughes rajoute que l'existence d'une possibilité d'évolution dans la profession renforce l'engagement des individus dans les tâches professionnelles attendues.

L'approche par les compétences introduite récemment dans la formation des policiers doit permettre aux stagiaires de se positionner dans un modèle idéal attendu. La pédagogie basée sur la compétence favorise l'action, la résolution de problèmes et le transfert des acquis tout en permettant au stagiaire de développer

des capacités d'adaptation et de polyvalence. Les mises en situation utilisées ont pour but affiché d'acquérir la connaissance de plusieurs scénarii plus ou moins complexes, visant le développement des capacités de jugement autonome. Elles sont aussi la possibilité de mettre les stagiaires en situation et en réflexion pour trouver des solutions du point de vue des attendus policiers. En jouant des scènes, en débattant sur les solutions possibles, les formateurs amènent les stagiaires à intégrer les normes, les valeurs et les comportements attendus. Ce travail de mise en situation permet donc un processus de socialisation professionnelle. De plus, les modules sur la connaissance de la police permettent de montrer aux stagiaires leurs possibilités d'évolution professionnelle, ce qui renforce l'engagement des futurs gardiens de la paix dans les tâches en se conformant aux attendus de la profession.

Pendant, quand on observe des séances de formation, on s'aperçoit que la première phase de formation, pour les gardiens de la paix, débute par une approche théorique de cas, même si les stagiaires bénéficient d'une formation APP (Activités Physiques et Professionnelles) concrète.

La mise en situation réelle ne viendra éventuellement que plus tard, sur le terrain de stage, après une approche en salle de cours.

« On enseigne aux stagiaires la loi, puis, on leur donne des pistes de résolution de situations » (Formateur).

L'approche par compétences suppose de disposer de moyens importants. Or, son application se heurte à un certain nombre de difficultés : les écoles semblent manquer de moyens, les promotions des stagiaires étant de taille importante et souvent les élèves ne peuvent pas tous être systématiquement mis en situation d'expérimentation.

Pourtant ce processus de socialisation professionnelle par inscription dans un modèle idéal oscillant avec les réalités du terrain pourrait être présent, voire renforcé, par l'utilisation de la pédagogie par compétence.

Lorsque les stagiaires sont mis en situation dans le cadre d'apprentissage de techniques, la première préoccupation est d'intervenir « en sécurité » pour soi et ses collègues et d'appliquer un règlement « à la lettre ». S'il y a une sanction prévue à un comportement, le stagiaire doit l'appliquer ; s'il ne l'applique pas, il sera alors dans l'erreur. Nous sommes là dans le modèle idéal de la profession de gardien de la paix, loin de la réalité de terrain qui amène quelquefois les policiers à passer outre la sanction lors d'une infraction repérée comme non dangereuse. Lors des débats qui suivent l'étude des cas, certains formateurs vont amener les stagiaires à rester dans le modèle idéal, alors que d'autres vont donner la possi-

bilité aux stagiaires de percevoir le modèle idéal et la réalité du terrain. Pour les premiers, le choix ne sera pas possible, ils devront être des gardiens de la paix idéaux, ce qui pourra entraîner, lors de l'exercice de leur fonction, des difficultés liées à l'exercice d'une profession déshumanisée, installant le jeune gardien de la paix dans l'illusion d'être seul à pouvoir faire régner l'ordre. Pour les autres, le fait de pouvoir choisir et circuler entre les deux modèles, va leur permettre de mieux appréhender leur profession et de s'interroger sur le sens de leurs actions.

Ces mises en situation sont des « faire-semblant » (Goffman, 1974) qui structurent les représentations des jeunes recrues en situation de formation, avec le risque que ces mises en scène ne deviennent, pour certains, la réalité. On comprend bien, ici, le rôle des formateurs dans l'accompagnement des stagiaires dans le processus de socialisation professionnelle, la question étant de s'interroger sur la capacité de ces formateurs à tenir un tel rôle. En effet, si les formateurs mobilisent une expérience professionnelle passée indispensable, plus ou moins lointaine, on peut émettre quelques réserves quant à leurs aptitudes à apporter aux stagiaires un regard critique sur les pratiques pédagogiques qu'ils mettent en œuvre.

7. Devenir gardien de la paix

Le troisième mécanisme concerne l'ajustement de la conception de Soi, c'est-à-dire l'identité professionnelle en voie de constitution qui projettera le formé dans une carrière avec des choix lui permettant d'envisager raisonnablement une réussite et une reconnaissance professionnelle.

Se projeter dans la profession de policier est aujourd'hui compliqué :

« Les difficultés de la police : continuer à motiver les policiers. Combattre l'hostilité de la population. Sanctionner les mauvais comportements » (Acteur de la formation) ;

« Le problème de la police est qu'elle représente l'institution, donc elle est la cible de toutes les revendications » (Acteur de la formation) ;

« La difficulté est de travailler avec des humains, alors qu'on a soi-même une vie personnelle pas toujours facile. Il faut être capable de mettre un mur entre le personnel et le professionnel » (Acteur de la formation) ;

« Le travail de policier est dur, il est agressé » (Acteur de la formation).

Ce troisième mécanisme est, semble-t-il, le plus délicat aujourd'hui face à une profession qui souffre d'une tension permanente entre les attentes politiques et les attentes du citoyen. Pourtant, des jeunes s'inscrivent dans le métier, mais sans jamais se projeter dans une carrière réfléchie. La formation continue sert souvent pour progresser en grade et non pour réfléchir à l'évolution de la professionnalité. Lorsque les gardiens de la paix sont en formation, ils savent que les formateurs qu'ils ont en face d'eux sont d'anciens policiers ayant choisi à un moment de leur parcours professionnel de quitter le terrain pour devenir formateur. C'est une des possibilités qui est offerte aux policiers pour prendre du recul sur leur pratique, pour «souffler». D'après les textes régissant l'organisation de la formation, devenir formateur ne devrait durer qu'un temps avant un retour sur le terrain, mais très souvent, c'est la possibilité d'entrée dans une nouvelle carrière.

8. Évaluer les professionnalités des gardiens de la paix

La notion d'évaluation est polysémique : elle peut être entendue soit comme une démarche de contrôle, soit synonyme de progrès, d'adaptation et de rationalisation. L'évaluation est normative dans la mesure où elle sert, d'une part, à vérifier les acquisitions, et, d'autre part, à exercer une fonction de sélection : elle détermine des décisions d'orientation/sélection ou bien des décisions d'orientation/admission avant une formation ou un apprentissage ou encore des décisions de certification.

Dans la formation des policiers, il existe deux formes d'évaluation : la première est mise en œuvre tout au long des séquences de formation au sein des écoles ; la seconde est une évaluation finale à dimension nationale. Réalisée en externe, cette dernière entraîne un classement national qui délimite les possibilités de choix des postes d'affectation.

Dans ce modèle, nous sommes en présence d'un double mode d'évaluation : formative et sommative (Scallon, 1998). L'évaluation formative se déroule en continu tout au long du processus de formation. Elle a pour objet de vérifier si le stagiaire progresse vers les objectifs pédagogiques définis et sinon, de découvrir où et en quoi il éprouve des difficultés, afin d'ajuster les modalités de l'action pour favoriser la réussite du stagiaire. Contrairement à la précédente, l'évaluation sommative ne se situe qu'à la fin de la formation, elle se contente de vérifier sous forme d'examens ou de notations si les objectifs sont atteints. Elle permet de faire un bilan de niveau (ou un bilan des acquisitions) des stagiaires, donnant lieu à une possible certification attestant d'une qualification précise. L'évaluation

sommative est donc davantage un moyen de contrôle des compétences minimum requises qu'une véritable évaluation de la compétence.

En effet, la priorité donnée à l'approche pédagogique par les compétences dans le cadre de la formation des gardiens de la paix rend l'évaluation formative plus adaptée : l'apprentissage est d'abord perçu comme un processus, moins comme un résultat. L'avantage de ce type d'évaluation est qu'elle favorise une démarche interactive en offrant la possibilité d'un dialogue stagiaire/formateur. De plus, elle encourage aussi le positionnement des stagiaires comme de véritables acteurs de leur apprentissage, notamment via la mise en œuvre de pratiques d'auto-évaluation. Ainsi, à l'issue de toute activité, la phase d'évaluation permet d'explicitier (raconter la démarche vécue), de modéliser (établir des modèles d'action, théoriser la démarche), de faire le bilan des compétences acquises en terme de savoirs, savoir-faire et savoir être et, enfin, de particulariser, c'est-à-dire d'appliquer les modèles construits à des situations similaires. Dans le cadre de la formation des gardiens de la paix, tout se passe comme si l'évaluation sommative intervenait, finalement, pour « distribuer les places » (classement et affectation).

« Le classement de fin de formation est décisif sur l'affectation et trop souvent les jeunes sortant des écoles se retrouvent dans des zones sensibles, peu encadrés, ce qui peut amener des situations conflictuelles et qui dérapent vite » (Formateur).

Idéalement, dans le cadre de la mise en œuvre d'une pédagogie privilégiant un apprentissage expérientiel des compétences, les tâches d'évaluation devraient être inédites (constituant une variante relevant de la même famille de tâches), complexes (favorisant la mobilisation, de façon intégrée, de divers savoirs, savoir-faire et attitudes) et a didactiques (l'énoncé de la consigne ne devant pas être un indicateur de la marche à suivre, ni une proposition des ressources nécessaires).

9. Décalage entre les visés de professionnalisation et les démarches évaluatives

En observant les documents d'évaluation et en échangeant avec les responsables de formation, on s'aperçoit qu'il existe des écarts entre les implications de la mise en œuvre d'une approche par les compétences et son évaluation réelle. Si l'évaluation formative se déroule selon les procédés classiques avec un échange entre stagiaires et formateurs, elle reste influencée par les orientations des contenus de formation. Les stagiaires explicitent, modélisent, font un point sur leurs acquis et

tentent d'appliquer les modèles construits à d'autres situations. Cette dynamique paraît pertinente pour permettre aux élèves policiers de développer des capacités transférables. Or le fond non explicité de la formation pousse les stagiaires à d'autres mécanismes : l'application de la loi, l'automatisme de la procédure, face à des situations qui peuvent être, dans l'absolu, toutes potentiellement dangereuses (pour les policiers et/ou la population). Certains formateurs ont perçu le fait que les évaluations nationales se font sur l'application de la règle et ont tendance à prévenir les stagiaires. Dès lors, on se retrouve avec des élèves policiers qui entendent « parler » de la nécessité de tenir compte du contexte face à une effraction, qui annoncent qu'il est primordial de développer des aptitudes en ce sens, mais qui, dans le même temps, sont finalement évalués en grande partie sur leur capacité à mettre en œuvre la loi. Finalement, les formateurs qui auront inscrits les stagiaires dans un modèle idéal de police auront plus de réussite que ceux ayant montré à la fois le modèle idéal et la réalité de la pratique policière. Se pose ici la question de la formation des gardiens de la paix à qui on ne peut donner aucune marge de manœuvre, ce qui entraîne, sur le terrain, des problèmes relationnels avec la population qui finit par inscrire le travail de la police dans une action en faveur de l'État et non du citoyen.

Les grilles d'évaluation proposées au niveau national posent aussi problème dans leur utilisation. Il y a deux sortes de grilles, les grilles d'observation lors de mise en situation et les grilles d'évaluation :

« Les grilles sont difficiles à utiliser, il faut pouvoir être attentif à ce qui se passe et écrire » (Formateur).

« Pour remplir les grilles d'évaluation, c'est compliqué puisqu'on regarde un groupe et on évalue chaque individu. Il faudrait pouvoir faire rejouer la mise en situation autant de fois que de stagiaires dans le groupe, ce qui n'est pas possible puisque les mises en situation et les réponses évoluent au fur et à mesure du jeu ! » (Formateur).

Les formateurs doivent donc utiliser un outil qui a été conçu ailleurs, sans prendre en compte leur avis :

« Ce qu'il faudrait, c'est qu'on puisse tester les grilles et faire remonter nos remarques et qu'elles soient réajustées en fonction du contexte, des stagiaires, de l'évolution des situations » (Formateur).

Lorsqu'on crée des grilles d'observation, quel que soit leur usage, il est indispensable que les utilisateurs s'approprient l'outil en pouvant le réajuster après un temps d'essai. Le fait de créer des outils et de les imposer sur le terrain entraîne des biais dans l'utilisation et donc dans le résultat. D'autre part, même si dans le

travail de policier on développe des qualités d'observation, l'utilisation de grilles d'observation demande une formation spécifique. Il faut maîtriser les items, savoir orienter son regard, ne pas se laisser influencer par des attendus forts, mais savoir se laisser porter par ce qu'on voit. Le risque, ici, est que les formateurs notent à partir d'une vision du groupe et non de l'individu. Si on prend en considération les fonctionnements des groupes, on comprend que certains stagiaires pourront se servir du groupe pour obtenir une bonne évaluation. En effet, le groupe fonctionnera toujours avec un leader qui décidera, alors que les autres suivront. On peut donc se retrouver à évaluer le fonctionnement du leader et non celui de chaque individu. On est bien là dans une évaluation de groupe pour un classement individuel. Dans le cadre de la formation, cette évaluation peut être formative, mais dans le cadre des évaluations individuelles, certains stagiaires pourront ne jamais réellement faire ce qu'ils pensent, mais plutôt suivre le groupe. Les conséquences ensuite, dans l'exercice de leurs fonctions de policier, pourront être une conformité systématique au groupe, interdisant tout discernement personnel. On est bien dans un attendu de formatage dans un modèle idéal qui ne tiendra pas compte du contexte et de l'évolution de la société, ce qui aura des conséquences sur le terrain dans l'exercice de la profession, mais aussi dans la reconnaissance de la profession de gardien de la paix.

10. Déficit de reconnaissance et posture professionnelle

Si la formation et son évaluation permettent une reconnaissance de conformité à la profession de gardien de la paix, qu'en est-il de sa reconnaissance sociale ? Les travaux d'Axel Honneth (1992) mettent en avant trois principes de reconnaissance : le principe d'amour dans la sphère intime, le principe de l'égalité dans la sphère du droit et le principe de la solidarité dans la sphère collective. Le regard de l'autre contribue fortement à la reconnaissance.

La première étape de reconnaissance pour les stagiaires va se construire au sein de la formation. Le principe d'amour permet la confiance en soi. Axel Honneth s'appuie sur les théories de l'attachement dans la construction identitaire et l'entrée dans l'autonomie. Si ce principe est inscrit dans la sphère intime, il peut aussi être regardé du point de vue du processus de socialisation professionnelle. Le fait que chaque promotion de gardien de la paix soit attachée à un formateur généraliste et un formateur APP, permet le développement de relations privilégiées :

« Je suis formateur généraliste et avec mon collègue formateur APP on s'occupe d'une promo du début à la fin de sa formation. Ca nous permet de bien les connaître. Ensuite, quand ils sortent, c'est vrai qu'on aime bien avoir des nouvelles » (Formateur);
« Là notre formateur, il est crevé. Il vient d'être papa alors il ne dort pas beaucoup. Même si on le charrie, on essaie d'être sympa pendant les cours » (Stagiaire).

L'attachement aux deux formateurs en charge de la promotion est de l'ordre de l'intime, les formateurs étant à la fois ceux qui transmettent mais aussi ceux qui écoutent et qui connaissent personnellement les élèves gardiens de la paix. La relation de confiance qui se développe alors – les élèves et les formateurs pouvant se confier au-delà des questions professionnelles – permet une construction identitaire professionnelle, mais aussi l'entrée dans l'appartenance à un corps spécifique, celui de policier. Les mises en situations et les échanges qui ont lieu tout au long de la formation permettent aux stagiaires de construire une confiance en soi. Le principe de l'égalité dans la sphère du droit est fortement posé tout au long de la formation. On apprend aux stagiaires le droit et son usage dans l'exercice de la profession de gardien de la paix. Chaque policier a les mêmes droits, ce qui permet aux stagiaires de développer un sentiment de soi.

« On nous demande de faire respecter l'ordre. On nous apprend la loi, des techniques, à nous de bien les maîtriser pour pouvoir les utiliser » (Stagiaire).

Le principe de la solidarité dans la sphère du collectif sera fortement posé au travers de la transmission d'une culture policière. Les gardiens de la paix seront donc formés avec l'idée qu'ils sont utiles à la collectivité et qu'ils doivent donc lui apporter leur contribution.

« La police doit à la fois maintenir l'ordre en montrant une autorité légitimée par la loi et faire preuve de discernement face à une situation critique » (Formateur).

La deuxième étape de reconnaissance va se construire lors du stage sur le terrain. Elle va commencer par une remise en cause de l'attachement développé par le stagiaire à ses formateurs. En effet, dès leur entrée sur le terrain, les stagiaires entendent très souvent le même discours :

« Quand je suis arrivé sur le terrain, la première chose qu'on m'a dit c'est tu fais comme nous, tu oublies ce qu'on t'a appris à l'école et tout ira bien pour toi » (Stagiaire).

Lorsqu'on observe des séances d'échanges lors du retour de stage, on s'aperçoit que certains stagiaires ont eu le sentiment d'être abandonnés, de perdre tout repère et de ne plus comprendre quel était le sens de leur mission :

« Moi en stage, j'ai bouché les trous. On m'a mis où ils n'avaient personne. Je n'avais pas de tuteur » (Stagiaire);

« Moi je n'étais pas attendu, ils n'avaient pas le temps de s'occuper de moi » (Stagiaire).

D'autres, en revanche, ont su trouver un relais sur le terrain qui leur a permis de conserver une confiance en soi :

« Quand je suis arrivé, mon tuteur m'a expliqué ce que j'allais faire et que je devais comprendre que le terrain est différent de ce qu'on apprend à l'école » (Stagiaire).

11. Brouillage dans la reconnaissance professionnelle

Le deuxième principe est fortement bousculé lors de l'entrée sur le terrain. Les stagiaires vont percevoir l'idée que si le droit existe, il n'est pas toujours perçu par tous de la même façon.

« On est souvent appelé pour des situations auxquelles on ne peut rien » (Stagiaire);

« Suite à une agression, nous faisons une interpellation de trois SDF. La BAC arrive, ne les regarde même pas et dit c'est pas eux. Ils étaient énervés de ne pas avoir été appelés! On les a relâchés. Il y a une guerre dans le nombre d'interpellations entre services » (Stagiaire);

« Dans certains cas, s'il n'y a pas de plainte, il n'y a pas d'interpellation. Dans d'autres endroit si! Ça dépend du travail que l'on fait avec le magistrat » (Stagiaire).

Les stagiaires vont donc prendre conscience qu'au sein de la police il y a différentes formes de policiers et d'interventions et que les droits ne sont pas toujours les mêmes pour tous. En formation, les stagiaires apprennent la loi et les formes d'interventions policière qui doivent être conformes à ses attendus; pourtant,

lorsqu'ils se retrouvent sur le terrain, ils constatent le décalage entre ce qui leur est demandé de faire et la réalité du terrain. Ce décalage, s'il n'est pas préparé par les formateurs, peut entraîner un brouillage dans la représentation professionnelle des futurs gardiens de la paix. Cette prise de conscience va bousculer le sentiment de respect de soi.

Enfin, le troisième principe qui doit permettre au gardien de la paix de se sentir utile au collectif va aussi être fortement questionné :

« Quand on interpelle quelqu'un, les gens autour ne voient que l'interpellation, ils ne savent pas ce qui s'est passé avant. La population ne nous aide pas, elle est souvent contre nous. C'est un problème d'image de la police » (Stagiaire).

Cette première expérience de terrain va remettre en cause la certitude de reconnaissance professionnelle construite durant la formation. Pourtant, la solidarité qui se développe au sein de la profession de policier doit pouvoir donner une « confiance en soi ». Les droits qui sont attribués par l'État aux policiers doivent permettre un « respect de soi » et les missions policières, montrées comme des fonctions sociales indispensables, doivent être à l'origine de la construction d'une « estime de soi ». Prendre conscience sur le terrain du déni de reconnaissance sera à l'origine du développement d'un sentiment d'injustice. Les policiers feront alors l'expérience du mépris social face à l'exercice de leur profession.

Les travaux de Christophe Dejours (2000) montrent l'importance de la reconnaissance interindividuelle dans l'activité professionnelle. Si la reconnaissance des collègues et de la hiérarchie permet à l'individu de transformer la souffrance générée par l'activité en plaisir, le manque de reconnaissance de l'utilité du travail produira des effets néfastes qui pourront conduire à un sentiment d'injustice. L'absence de reconnaissance sociale fragilisera alors le rapport positif à soi entraînant l'apparition d'un mal-être.

« Les politiques instrumentalisent la police. La sécurité est un pôle phare, l'indépendance de la police n'est plus respectée, ça nuit à son image » (Stagiaire) ;

« Quand on est en stage sur le terrain, on voit des interventions qui nous posent question sur la manière de faire. Souvent, les équipes foncent têtes baissées sans réfléchir et les situations peuvent s'envenimer. Les relations avec le terrain ne sont pas bonnes et il y a un rapport de force permanent. Les habitants n'ont plus confiance dans la police et ont même peur d'être vus avec elle » (Stagiaire).

Ces dernières années, l'image de la police s'est dégradée. L'obligation qui lui a été faite de « faire du chiffre » a entraîné la construction d'une représentation de la police au service de l'Etat. Les réformes entamées visent la performance avec des objectifs précis pour lutter contre l'insécurité (Boussard, Demazieres & Milburn, 2010).

« Aujourd'hui, on nous demande des résultats. Dans les commissariats, les policiers ont la pression, il faut qu'ils produisent du chiffre » (Formateur).

« Le problème est qu'on nous pousse à faire de la bâtonnite » (Formateur).

Cette notion de bâtonnite définit la pression qui est mise sur les policiers pour verbaliser.

« Par exemple, vous êtes en voiture arrêté à un feu. Votre téléphone sonne, vous répondez. Deux solutions, soit le policier vous fait remarquer que vous n'avez pas le droit de téléphoner au volant mais comme vous êtes arrêté, ça ira pour cette fois. Soit le matin on vous a mis la pression pour ramener des contraventions et vous verbalisez sans discuter » (Formateur de Formateur).

Cette injonction va jusqu'à entraver le travail des policiers :

« Quand on travaille sur le démantèlement d'un trafic de drogue, il faut du temps, il faut enquêter, planquer pour remonter à la source. Ce qu'on nous dit, c'est qu'il faut du résultat tout de suite. C'est plus facile d'arrêter les revendeurs, qui sont tout de suite remplacés et qu'on peut donc arrêter régulièrement, ça fait du chiffre. Mais on ne démantèle jamais le réseau. Donc on ne fait pas notre travail correctement, mais on produit des chiffres » (Formateur).

Cette volonté forte d'améliorer la performance influence la reconnaissance professionnelle des policiers, et plus particulièrement des gardiens de la paix qui sont au plus près de la population avec les ADS. Elle met aussi en concurrence les policiers face au résultat attendu, ce qui affaiblit le sentiment d'appartenance au groupe et qui peut entraîner une perte de valeurs communes (Dejours, 2000). La conséquence est une perte de reconnaissance de conformité à la profession de policier, ainsi qu'un déni de reconnaissance de la société qui ne cesse de remettre en cause l'exercice de cette profession. Se pose alors la question de la place de la police dans la société et de sa légitimité sociale.

Conclusion

Les gardiens de la paix aujourd'hui vivent des processus de socialisation professionnelle qui devraient les amener à trouver une place au sein de leur corporation, mais aussi au sein de la société.

Lors de travaux précédents (Bordes, 2007), les aspects positifs de la socialisation réciproque ont été étudiés. Dans la présente recherche, nous mettons en évidence qu'au cours de la professionnalisation, la socialisation réciproque peut avoir des effets négatifs. Le fait d'être formé par des policiers, eux-mêmes formés par leurs pairs, positionne les gardiens de la paix dans une culture policière qui peut avoir des effets négatifs. Cette nouvelle facette de la socialisation réciproque méritera d'être explorée plus avant.

La professionnalisation ne peut être pensée sans la reconnaissance professionnelle. Dans notre exemple, on ne peut penser la profession du gardien de la paix sans tenir compte de son action sur le terrain et de la société dans laquelle il agit. L'approche par compétence développée dans la formation des gardiens de la paix devrait être garante de l'activité développée lors de l'exercice de la profession. Pourtant, cette formation semble déconnectée des contextes en constante évolution et subit la pression politique qui souhaite une police rentable plutôt que des actions de qualité prenant en compte le contexte, les acteurs et la situation. L'enjeu de la professionnalisation de la police ne se joue plus au niveau des besoins de la société et de ses citoyens, mais bien dans un système de rentabilité porté par des réformes visant la performance. L'affaiblissement de la cohérence des actions policières pourrait conduire à une désorganisation et un éclatement du collectif et une réduction des conditions de réalisation de la profession de policier.

Il serait intéressant de pouvoir penser la professionnalisation des policiers par la formation initiale et continue, mais aussi en développant une réflexion scientifique autour des professionnalités. Entamer un travail entre policiers et chercheurs pourrait amener, dans le cadre de phases de réflexion puis d'actions, une meilleure connaissance des pratiques professionnelles, une prise de conscience de ce qu'elles sont et de leurs effets sur le terrain et, enfin, une réflexion sur leur évolution. Ce travail de réflexion tout au long de l'exercice de la profession permettrait d'ajuster au plus près des besoins du terrain le travail des policiers, mais aussi, donnerait la possibilité à l'ensemble de la profession de réfléchir sur le sens de son action. Ce travail amènerait sans doute la police à se mettre au service du citoyen et à intervenir dans la cité dans l'intérêt de tous. Il semble donc nécessaire aujourd'hui de s'interroger sur le sens de la professionnalisation de la police et sur les moyens que l'on souhaite engager pour permettre une professionnalisation adaptée aux besoins de la société.

Bibliographie

- ARDOINO J. L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives. *Revue Pratiques de formation - Analyses*, 1993, n° 25-26, pp. 15-34.
- BORDES V. *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*. Paris : L'Harmattan, 2007 (Collection « Débats Jeunesse »).
- BOUCHER M., BELQASMI M., MARLIÈRE E. & BORDES V. *Étude action sur le discernement et les actions policières en « quartiers sensibles »*, rapport final pour le défenseur des droits en partenariat avec le Ministère de l'Intérieur, Octobre 2011.
- BOUSSARD V., DEMAZIERE D. & MILBURN P. *L'injonction au professionnalisme*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- BRODEUR J.-P. *Les visages de la police. Pratiques et perceptions*. Montréal : Presses Universitaires de Montréal, 2003.
- DEJOURS C. *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA, 2003.
- DEJOURS C. *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard. 2000.
- DE VALKENEER C. & FRANCIS V. *Manuel de sociologies policières*. Bruxelles : De Boeck et Larcier. 2007.
- DUBAR C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Colin. 1998.
- FRIEDBERG E. *Le pouvoir et la règle*. Paris : Seuil, 1997.
- GOFFMAN E. *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit, 1974.
- HONNETH A. *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf, 1992.
- HUGHES E.C. *Le regard sociologique*. Paris : EHESS, 1996.
- HUGHES E.C. *Men at the work*. Glenoce : The Free Press, 1958.
- JORRO A. (Dir.). *La reconnaissance professionnelle en éducation. Évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa, 2009.
- JORRO A. L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue En Question*, 1998, n° 19, pp. 1-20.
- LEVY-STRAUSS C. *La pensée sauvage*. Paris : Plon, 1960.
- MAUGER G. *La sociologie de la délinquance juvénile*. Paris : La Découverte, 2009.

RICOEUR P. *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock, 2005.

SCALLON G. *l'évaluation formative des apprentissages*. Laval : Presses de l'université du Québec, 1988.

STRAUSS A. *La trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan, 1992.

WITORSKI R. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan, 2007 (Collection « Action et savoir »).