

# RAPPORT DE VISITE

Evaluation du processus de formation de base Inspecteur et  
Inspecteur Principal au sein des écoles de police

2010-2011

5 décembre 2011

DGS - Projet « Police, une organisation apprenante »

Rue Fritz Toussaint, 8

1050 Bruxelles

Téléphone : 02 554 42 28

E-mail : [learning@police.belgium.eu](mailto:learning@police.belgium.eu)

Le rapport est disponible en version électronique sur le site :

[www.police-organisationapprenante.be](http://www.police-organisationapprenante.be)



## Préface rédigée par les commanditaires

---

Par le biais de ce rapport, le Comité d'experts présente ses évaluations basées sur des motivations, conclusions et recommandations résultant d'une enquête menée au niveau de la qualité de la formation de base inspecteur et inspecteur principal à Bruxelles et en Wallonie.

Le processus de visite et ce rapport s'inscrivent dans les travaux du projet « Police, une organisation apprenante » qui envisage une rénovation et une amélioration de la qualité de l'enseignement policier. Afin d'avoir une meilleure vue sur la qualité actuelle des formations de base, le Comité de pilotage du projet a décidé, lors de sa réunion du 3 décembre 2010 et après consultation des écoles de police, de mettre en place une démarche qualité externe dans les écoles de police. Concrètement, cela signifie qu'une simulation réaliste a été menée conformément à la procédure de l'AEQES (Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur au sein de la Communauté française). Ainsi, la qualité des formations de base de la police a été photographiée avec le même outil que celui utilisé pour les formations de l'enseignement supérieur. Le Comité d'experts a suivi la procédure de visite de l'AEQES.

Par ce rapport, la société, au sens large, est informée sur la manière dont les écoles de police agréées gèrent la qualité de leur enseignement, en particulier dans les formations concernées. Dans ce rapport, le Comité d'experts formule des recommandations et des suggestions en vue d'une amélioration continue de la qualité de l'enseignement policier. Cela signifie donc, en premier lieu, que les écoles de police pourront, le cas échéant, intégrer ces propositions afin d'améliorer leur future politique d'enseignement policier au sein de leur institution. En outre, le projet « Police, une organisation apprenante » a également l'intention d'intégrer, dans ses objectifs, les recommandations d'amélioration afin d'augmenter la qualité des formations de base des policiers.

Contrairement à la procédure de la démarche qualité externe « normale », ce rapport ne consiste pas en un jugement dans le cadre d'une accréditation telle qu'envisagée en Communauté flamande. On ne parle pas ici d'une éventuelle accréditation car cela n'est pas l'objectif de cet exercice de simulation.

Le lecteur doit être conscient que le présent rapport ne représente qu'une image de la formation à un moment précis et que ce rapport du Comité d'experts n'est donc seulement qu'une phase dans le processus de la démarche qualité. En effet, la formation pourra être substantiellement changée et améliorée en réponse aux résultats des évaluations internes de l'enseignement exécutées par les écoles de police ou en réaction aux recommandations du Comité d'experts.

Les commanditaires du projet – le Président de la Commission Permanente de la Police locale, Monsieur Dirk Van Nuffel ; le Commissaire Général de la Police fédérale, Monsieur Paul Van Thielen ; le Directeur Général de la Direction Générale de l'Appui et de la Gestion de la Police fédérale, Monsieur Jean-Marie Van Branteghem ; le Président du Conseil Fédéral de police, Monsieur Willy Bruggeman – remercient toutes les personnes qui ont participé à la réussite de l'autoévaluation et des visites. Ce processus de visite n'aurait pas été possible sans l'apport du personnel des écoles de police qui ont préparé et permis d'exécuter ces visites. Enfin, les commanditaires tiennent à remercier tout particulièrement la présidente, les membres et les secrétaires du Comité d'experts pour leur engagement et contribution professionnelle avec lesquels ils ont rempli leur mission.

Le Président de la Commission Permanente de la Police locale, Monsieur Dirk Van Nuffel

Le Commissaire Général de la Police fédérale, Monsieur Paul Van Thielen

Le Directeur Général de la Direction Générale de l'Appui et de la Gestion de la Police fédérale, Monsieur Jean-Marie Van Branteghem

Le Président du Conseil Fédéral de police, Monsieur Willy Bruggeman

2 décembre 2011



# Table des matières

<b>PRÉFACE RÉDIGÉE PAR LES COMMANDITAIRES</b> .....	<b>3</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>5</b>
<b>PREMIERE PARTIE</b> .....	<b>7</b>
<b>CHAPITRE 1 : LA VISITE DE LA FORMATION DE BASE INSPECTEUR ET INSPECTEUR PRINCIPAL</b> .....	<b>9</b>
I. <i>Introduction</i> .....	9
II. <i>Les formations concernées</i> .....	10
III. <i>Le Comité d'experts</i> .....	10
IV. <i>Structure du rapport</i> .....	14
<b>CHAPITRE 2 : LE CADRE DE RÉFÉRENCE</b> .....	<b>15</b>
I. <i>Introduction</i> .....	15
II. <i>Les compétences de domaine spécifique</i> .....	15
<b>CHAPITRE 3 : RAPPORT TRANSVERSAL</b> .....	<b>17</b>
<i>Introduction</i> .....	17
I. <i>Retour réflexif sur le processus d'évaluation</i> .....	18
II. <i>Statut « unique » de la formation de base et gestion de la qualité</i> .....	20
III. <i>Les objectifs de la formation de base</i> .....	21
IV. <i>Le profil de compétences et le programme</i> .....	21
V. <i>La relation école - profession</i> .....	23
VI. <i>Le profil du personnel</i> .....	24
VII. <i>Pédagogie et apprentissage autonome</i> .....	25
VIII. <i>Incorporation unique</i> .....	26
IX. <i>L'évaluation</i> .....	26
X. <i>Formation professionnelle et d'adultes</i> .....	27
XI. <i>Partenariats et orientation externe de la formation</i> .....	28
<b>DEUXIEME PARTIE</b> .....	<b>31</b>
<b>PRÉAMBULE MÉTHODOLOGIQUE : APPROCHE ET INDICATEURS UTILISÉS</b> .....	<b>33</b>
<b>RAPPORT SPÉCIFIQUE : ACADEMIE DE POLICE EMILIE VAES</b> .....	<b>41</b>
<b>RAPPORT SPÉCIFIQUE : ECOLE RÉGIONALE ET INTERCOMMUNALE DE POLICE – GEWESTLIJKE EN INTERCOMMUNALE POLITIESCHOOL</b> .....	<b>81</b>
<b>RAPPORT SPÉCIFIQUE : ECOLE DE POLICE DE LA PROVINCE DE LIÈGE</b> .....	<b>123</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>165</b>
<b>ANNEXE 1 : CURRICULUM VITAE DES MEMBRES DU COMITÉ</b> .....	<b>167</b>
<b>ANNEXE 2 : DÉCLARATION D'INDÉPENDANCE DU COMITÉ</b> .....	<b>169</b>
<b>ANNEXE 3 : SCHÉMA DE VISITE</b> .....	<b>177</b>
<b>ANNEXE 4 : LISTE DES ABRÉVIATIONS</b> .....	<b>181</b>
<b>ANNEXE 5 : DROIT DE RÉPONSE DES ÉCOLES</b> .....	<b>183</b>



**Considérations Générales**





### **I. Introduction**

Dans le cadre du projet « Police, une organisation apprenante », une simulation réaliste de la mesure de la qualité, telle que réalisée dans l'enseignement supérieur (les hautes écoles et universités de la Communauté française et de la Communauté flamande), a été organisée. Afin de préparer cette simulation réaliste, un groupe de travail « Développement d'une démarche qualité » fut créé en 2009. Ce groupe de travail était composé de managers du projet, de quatre représentants de DSE, de représentants de quatre écoles agréées, d'un représentant de DSEO, d'un représentant de DGS, d'un représentant de la commission permanente et enfin, d'experts invités en matière de qualité. En intégrant le système de ces deux communautés en une procédure commune, ce groupe s'assure ainsi que la simulation puisse rencontrer toutes les exigences des démarches qualités et avoir lieu dans des conditions optimales.

Le présent rapport constitue un compte-rendu des observations, conclusions et recommandations du Comité d'experts francophone en ce qui concerne la formation de base inspecteur et inspecteur principal. Il a été réalisé sur base de la procédure telle qu'appliquée par l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) et ce, selon les termes du décret de la Communauté française du 22 février 2008. Le Comité néerlandophone a, quant à lui, travaillé sur base de la procédure du « Vlaamse Interuniversitaire Raad/ Vlaamse Hogescholen Raad ». Précisons que cette simulation réaliste est, tout comme la démarche qualité, divisée en deux phases : une phase interne (autoévaluation) et une phase externe (les visites).

Premièrement, en 2010, une phase d'évaluation interne a été menée par chaque école sur base des indicateurs AEQES. Cette évaluation, soutenue par un manuel méthodologique réalisé par le projet « Police, une organisation apprenante », a débouché sur la rédaction d'un rapport d'autoévaluation. Les établissements ont rendu leur rapport d'autoévaluation à la cellule qualité du projet le 31 décembre 2011 ; à l'exception de l'école de Liège qui accusa un léger retard et l'école de Namur qui n'en rendit pas.

Le rapport d'autoévaluation forme la base de la deuxième phase de la démarche qualité ; la phase externe. Lors de cette phase, un Comité d'experts a spécialement été nommé pour les visites des instituts de formation. Durant la visite des écoles, le Comité a posé son regard, à partir des indicateurs AEQES, sur les formations évaluées et a étudié la concordance entre le contenu du rapport d'autoévaluation de l'institut et la situation sur place. Cette phase externe a abouti à la rédaction d'un rapport de visite (rapport spécifique) posant un regard sur chaque école visitée ainsi que sur un rapport transversal abordant la formation dans sa globalité.

## II. Les formations concernées

En Belgique, la formation de base Inspecteur et Inspecteur Principal est dispensée dans 10 écoles reconnues. Le Comité d'experts francophone a visité trois écoles selon le calendrier suivant :

- 26, 27 et 28 avril 2011 Académie de Police Emilien Vaes (Jurbise)
- 18, 19 et 20 mai 2001 École Régionale et Intercommunale de Police / Gewestelijke en Intercommunale Politieschool (Bruxelles)
- 21, 22 et 23 juin 2011 Institut de Formation des Agents des Services Publics (Liège)

### Remarque :

- Etant donné que l'institut provincial de formation de Namur n'a pas remis de rapport d'autoévaluation, le Comité d'experts n'a pas visité cet établissement. L'école de Namur ne participe donc pas à cette simulation réaliste.
- L'ERIP-GIP, école dispensant la formation de base en français et en néerlandais, a choisi de réaliser son rapport d'autoévaluation sur base de la méthodologie et des indicateurs d'AEQES. L'école a donc reçu la visite du Comité d'experts francophone.

## III. Le Comité d'experts

### 1. Composition

Afin de constituer le Comité d'experts, les membres, précédemment proposés par les écoles de police, ont soigneusement été sélectionnés par le groupe de travail « Développement d'une démarche qualité », les directeurs des écoles de police concernées et enfin, l'équipe de management du projet ; une attention particulière étant accordée à la notoriété, l'expertise et l'indépendance de chaque membre du Comité. Cette sélection a ensuite été validée par le comité de pilotage et les commanditaires. Précisons que chaque école a eu l'opportunité, durant ce processus, de refuser l'un ou l'autre membre du Comité d'experts sur base d'un avis motivé. Pour la réalisation de sa tâche, le Comité d'experts a reçu la pleine confiance des commanditaires, du Ministre de l'Intérieur, du Ministre de la Justice et des autres acteurs concernés.

Le Comité d'experts se compose de :

- **Madame Sybille Smeets**, Présidente de l'école des sciences criminologiques Léon Cornil (ULB), présidente du Comité d'experts ;
- **Monsieur Marc Demeuse**, Professeur à l'université de Mons (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation), expert en sciences de l'éducation ;
- **Monsieur Laurent Krügel**, Coordinateur des écoles romandes de police, expert pair international ;
- **Monsieur Paul Vandenberghe**, Directeur de la Gestion policière (SPF Intérieur), expert de la profession.

Pour chaque visite, le Comité d'experts a été accompagné d'une étudiante inspecteur de police. Les différentes étudiantes, membres à part entière du Comité, se sont présentées bénévolement et ont été sélectionnées sur base de leur curriculum vitae et d'une lettre de motivation. On retrouve ainsi :

- **Madame Mélicenne Jacquard**, aspirante inspecteur, visite de l'école de Jurbise ;
- **Madame Christine Berger**, aspirante inspecteur, visite de l'école de Bruxelles ;
- **Madame Julie Jacques**, aspirante inspecteur, visite de l'école de Liège.

Lors des visites, le Comité est soutenu par un accompagnateur du projet et un secrétaire. Ces derniers ont pour rôle de favoriser le déroulement de la visite, de s'assurer que la procédure correcte soit suivie mais également de traiter les aspects administratifs du Comité. Les secrétaires sont :

- **Madame Catherine Renson**, secrétaire pour la visite de l'école de Jurbise ;
- **Madame Sandra De Coninck**, secrétaire pour la visite de l'école de Bruxelles ;
- **Monsieur Bernard Demaertelaere**, secrétaire pour la visite de l'école de Liège ;
- **Monsieur Jérémy Moors**, secrétaire des trois visites ;
- **Madame Aileen Bogaert**, accompagnatrice du projet.

Soulignons que les membres de ce Comité expriment une opinion indépendante, critique et faisant autorité sur la qualité des formations visitées sans influence d'une (des) institution(s), d'une (des) formation(s) ou d'autres intéressés concernés et sans préjugé, préférence personnelle ou intérêt personnel. La participation de chaque membre du Comité à la visite des formations concernées n'est pas compromise en raison de motifs d'incompatibilité.

## 2. Description des objectifs

Sur base du rapport d'autoévaluation de la formation du cadre de base et du cadre moyen réalisé par chaque école et des rencontres durant les visites, le Comité formule :

- Un avis motivé et étayé construit sur base des chapitres et indicateurs d'AEQES et ce, pour chaque école ainsi qu'un tableau de synthèse ;
- Une évaluation globale de la formation ;
- Des recommandations permettant d'améliorer la qualité de la formation.

### 3. Méthode de travail

La visite de la formation du cadre de base et moyen a été réalisée selon la méthode telle que définie par le groupe de travail « Développement d'une démarche qualité » ; méthode se basant sur la procédure d'AEQES. Afin de décrire cette méthode de travail, on distingue quatre phases clés : Installation du Comité (Phase 1) ; Préparation (Phase 2) ; Les visites (Phase 3) ; Rédaction du rapport, transmission du rapport préliminaire, droit de réponse et publication du rapport de visite (Phase 4).

#### Phase 1 Installation du Comité

La nomination officielle du Comité de visite eut lieu le 21 décembre 2010 en présence de la Ministre des Affaires Intérieures, Madame Annemie Turtelboom. Cette nomination lança officiellement la deuxième phase, la phase externe.

Le 31 janvier 2011, le projet « Police, une organisation apprenante » a réuni les experts des différentes commissions de visite afin de dispenser une journée de formation. Celle-ci porta tant sur le contexte de la formation policière en Belgique que sur le processus de visite d'AEQES. Madame Catherine Renson, pédagogue à l'école des Officiers, dispensa le premier volet tandis que Madame Géraldine Carette, attachée à la cellule exécutive de l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur, présenta la méthodologie utilisée par AEQES. Madame Aileen Bogaert présenta enfin le projet.

Durant cette journée, les principes de confidentialité et d'indépendance ont été rappelés et des informations plus pratiques furent communiquées. Étant absentes le 31 janvier 2011, deux étudiantes du Comité francophones reçurent cette formation le 28 février 2011. Celle-ci fut dispensée par les membres du projet « Police, une organisation apprenante » ainsi que par Madame Catherine Renson.

Une réunion d'installation eut lieu le 31 mars 2011 afin de rappeler le contexte, les objectifs et les résultats attendus de cette simulation réaliste, préciser le planning et le processus de visite mais aussi pour discuter du schéma de visite et présenter le cadre de référence dans lequel ces visites s'inscrivent.

#### Phase 2 Préparation

Afin de préparer la visite des établissements, chaque expert a reçu les différents rapports d'autoévaluation et les annexes. Il les a lus et a dégagé, pour chaque indicateur, une série de remarques, forces, points d'amélioration et recommandations préalables ainsi que des questions potentielles à poser et les documents à consulter lors de la visite. Ces données furent compilées dans une synthèse par les secrétaires. Une réunion, basée sur cette synthèse, a ensuite eu lieu pour chaque école afin de discuter des observations préalables et de définir les questions à poser et les documents à consulter. Ces réunions se sont déroulées le :

- 31 mars 2011 Préparation de la visite de l'APPEV, Jurbise
- 09 mai 2011 Préparation de la visite de l'ERIP-GIP, Bruxelles
- 04 Juin 2011 Préparation de la visite de l'Institut de Formation des Agents des Services Publics, Liège

Afin de préparer la visite du Comité, les établissements ont rencontré l'accompagnateur du projet et un des secrétaires. Ces entretiens de contact ont eu lieu le 22 mars 2011 (APPEV), le 02 mai 2011 (ERIP-GIP) et le 27 mai 2011 (école de Liège). Durant ces rencontres, les derniers accords pratiques ont été conclus.

### Phase 3

#### Les visites

Afin de garantir l'équité et l'égalité entre les écoles, un planning similaire a été proposé (et appliqué) aux différents établissements. Quelle que soit l'école visitée, chaque groupe rencontré (chargés de cours, formateurs, étudiants, etc.) a eu un temps d'entretien de durée équivalente avec les experts.

Le schéma de visite<sup>1</sup> d'AEQES a été adapté (par les membres du projet) à la situation spécifique de la formation policière et au contexte particulier d'une visite simultanée de deux formations, celle d'inspecteur et celle d'inspecteur principal.

Durant la visite, sur base des indicateurs d'AEQES, différents aspects liés à la formation du cadre de base et moyen ont été discutés avec des groupes « représentatifs » des acteurs impliqués dans la formation ; groupes constitués par l'école même. Le Comité a ainsi rencontré la direction, le/les coordinateur(s) de qualité, les formateurs, les chargés de cours et moniteurs de pratique, les aspirants, les anciens aspirants, les représentants du monde professionnel, le personnel administratif et technique ainsi que les mentors. Ces rencontres ont eu lieu pour la formation inspecteur et pour la formation inspecteur principal. Les experts ont également visité les installations de l'école et consulté les documents demandés.

Dans le programme de visite, un certain nombre de réunions internes ont eu lieu afin de permettre au Comité de préparer les rencontres à venir et d'énoncer une série de premières conclusions.

Précisons que chaque visite s'est achevée par un mot de remerciement à l'intention de l'école par la présidente, au nom du Comité d'experts.

### Phase 4

#### Rédaction du rapport, transmission des rapports préliminaires, droit de réponse des établissements et publication du rapport de visite

Au terme des visites, le Comité d'experts a rédigé un rapport spécifique par école qui met en lumière les forces et faiblesses de la formation dispensée au sein de chaque école visitée et énonce, si nécessaire, des recommandations. Deuxièmement, le Comité a rédigé un rapport transversal abordant la formation dans son ensemble. Les trois rapports spécifiques et le rapport transversal constituent le présent rapport de visite.

À l'issue de la rédaction des rapports préliminaires spécifiques, une première période de feed-back s'est ouverte afin de permettre à chaque école de réagir à son propre rapport ; les rapports étant remis aux autorités académiques des écoles. Ces dernières eurent un délai de 2 semaines pour faire parvenir aux experts, par l'intermédiaire du projet « Police, une organisation apprenante », des réactions éventuelles. Les erreurs factuelles ont été corrigées et chaque remarque de fond a été analysée par le Comité ; celui-ci étant libre d'en tenir compte ou non et d'adapter le cas échéant le rapport.

Suite à l'adaptation (ou non) des rapports préliminaires spécifiques, une deuxième période de feed-back a débuté. Chaque école a ainsi reçu le rapport spécifique adapté. Durant cette période de deux semaines, si les écoles n'étaient toujours pas d'accord avec la version de leur rapport spécifique, elles ont pu, pour la dernière fois, faire part de leur réaction ; laquelle étant alors jointe en annexe du présent rapport de visite<sup>2</sup>. Le rapport transversal fut également transmis aux écoles deux semaines avant la publication officielle du rapport de visite.

Au terme de la période de feed-back, le rapport final a été soumis aux commanditaires et au comité de pilotage du projet le 2 décembre 2011. Les rapports ont ensuite été officiellement présentés aux écoles et au grand public le 5 décembre 2011. Cet état des lieux a été présenté, au nom du Comité des experts, par la présidente Mme Sybille Smeets.

---

<sup>1</sup> Le schéma de visite se trouve en annexe 3.

<sup>2</sup> Annexe 5 : Droit de réponse des écoles (sur leur rapport spécifique)

#### **4. Formation du jugement**

À partir du rapport d'autoévaluation et des informations recueillies durant les visites, le Comité a établi son avis à partir d'un ensemble d'indicateurs, sous-indicateurs et points d'attention rédigés a posteriori des visites par le Comité d'experts. Une description plus fine de l'approche et de cet ensemble d'indicateurs (construite sur base des indicateurs AEQES) se trouve en page 33.

#### **IV. Structure du rapport**

Le présent rapport de visite est constitué des différentes parties suivantes :

- Une description du processus de cette simulation réaliste de l'évaluation de la qualité ;
- Une présentation du cadre de référence ;
- Une analyse transversale de la formation de base inspecteur et inspecteur principal ;
- Une description de la méthodologie utilisée ;
- Les trois rapports spécifiques et leur tableau ;
- Les annexes.

### I. Introduction

Ce cadre constitue la base réglementaire dans laquelle la formation de base Inspecteur et Inspecteur Principal s'inscrit. Ce présent cadre de référence se base sur les différentes références légales mentionnées dans les rapports d'autoévaluation réalisés par les écoles et sur des recherches supplémentaires effectuées par le coordinateur du projet et des secrétaires afin d'identifier d'autres références tant nationales qu'internationales.

Ces références ont été présentées à la présidente du Comité avant la réunion d'installation et, au cours de la réunion d'installation, les membres du Comité ont pu proposer des changements éventuels.

### II. Les compétences de domaine spécifique

#### Le cadre légal :

- AR du 30 mars 2001 portant la position juridique des services de police (Mammoth) : Article IV : Le recrutement, la sélection et la formation.
- AR du 20 novembre 2001 relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police et portant diverses dispositions transitoires.
- Arrêté ministériel du 17 décembre 2008 portant modification de l'arrêté ministériel du 24 octobre 2002 portant règlement général des études relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police.
- Arrêté royal du 6 avril 2008 relatif aux standards de qualité, aux normes pédagogiques et d'encadrement [...].
- Loi sur la fonction de police.
- Loi organisant un service de police intégré, structuré à deux niveaux.
- Code déontologique.
- Lois relatives à la formation et l'entraînement en maîtrise de la violence : circulaire GPI 48 du 17 mars 2006 ; AR du 3 juin 2007 ; Circulaire GPI 62 du 14 février 2008 ; circulaire 65 du 27 février 2009 et l'AR du 25 juin 2008 ; etc.

#### Les compétences hors du cadre légal :

- Excellence dans la fonction de Police.
- Fonction de police orientée vers la communauté (orientation externe, résolution de problèmes, partenariat, justification et implication capable).
- Fonction de police guidée par l'information (déterminant les objectifs, proactif et réactif, offrant une plus-value, l'échange et ciblant les objectifs).
- Gestion optimale (orientation vers le résultat, transparence, amélioration continue, collaboration et leadership audacieux).

#### Le profil de compétences et formation de base :

- Profil de compétences et formation de base pour le niveau inspecteur.
- Profil de compétences et formation de base pour le niveau inspecteur principal.





### **Introduction**

Le Comité d'experts, mandaté par les quatre commanditaires du projet et approuvé par le comité de pilotage, a visité trois écoles francophones de police entre avril et juin 2011. Le présent rapport expose les conclusions du Comité sur le processus de formation de base inspecteur et inspecteur principal au sein des écoles de police.

Ces conclusions, qui dépassent le cadre strict des écoles, sont issues de la lecture du rapport d'autoévaluation rédigé par les différentes écoles, ainsi que des annexes, et du processus de visite des institutions. Les données sur lesquelles le Comité a pu se reposer sont, inévitablement, subjectives puisqu'elles reposent sur la perception que les acteurs rencontrés ont des formations évaluées. Cette subjectivité est encore renforcée par le fait que, si les catégories d'acteurs étaient prescrites aux écoles, les personnes effectivement rencontrées durant ces visites ont été choisies par les écoles elles-mêmes. Si les limites inhérentes à la composition des échantillons ne préjugent en rien de l'ampleur de certains phénomènes, elles ne permettent pas moins d'en attester l'existence. Dans la mesure du possible, le Comité a tenté d'objectiver ces données par les documents demandés et reçus et par la « confrontation » de la parole des uns et des autres. Le Comité tient également à préciser que le regard qu'il pose dans le présent rapport sur la formation se base sur la vision d'un seul des acteurs impliqués dans le processus de formation, c'est-à-dire les écoles. Bien que, durant les visites, des représentants du monde professionnel furent consultés, des acteurs tels que la Direction de la formation ou la Direction du recrutement et de la sélection n'ont pas été entendus par le Comité (voir, à ce propos, le point I « Retour réflexif sur le processus d'évaluation »).

Le Comité rappelle qu'il n'a nullement vocation à faire émerger, au départ des données disponibles et nécessairement limitées et partielles, la vérité sur la réalité de la formation mais bien de faire un bilan de ses observations et de mettre en lumière les points saillants, points forts et points d'amélioration, que ses membres ont identifiés pour les formations de base inspecteur et inspecteur principal. Le présent rapport reprend également un certain nombre de recommandations que le Comité conçoit d'abord comme une « feuille de route ».

Le Comité tient enfin à préciser que ce rapport transversal, contrairement aux rapports spécifiques des écoles qui respectent la structure proposée par l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) au sein de la Communauté française, a été rédigé de manière plus libre afin de mettre plus directement en évidence les points saillants relevés.

## **I. Retour réflexif sur le processus d'évaluation**

En préambule de ce rapport transversal, le Comité d'experts tient à poser un regard réflexif sur le processus d'évaluation de la qualité mené. Ce retour a pour but de souligner ce qui, de son point de vue, constitue le sens, les forces et les faiblesses d'un tel processus. Le Comité considère que ce retour réflexif est d'autant plus important que l'entreprise est une première dans le domaine de la formation policière et que les éléments qui sont dégagés ici devraient permettre d'améliorer la démarche lors des prochains exercices ; les démarches « qualité » n'ayant en effet de sens que si elles s'installent de manière pérenne dans les organisations.

### **a. Forces**

La première qualité de la démarche est certainement d'exister. La manière dont les acteurs s'y sont impliqués est fort encourageante. La plupart a, en effet, considéré ce travail comme une occasion d'améliorer ses pratiques et non comme une démarche intrusive ou destinée à renforcer le contrôle. Cela s'est notamment traduit dans la qualité de l'accueil que les écoles ont réservé aux membres du Comité et par la confiance qui leur a été accordée, notamment à travers la liberté de parole très généralement observée.

De nombreux éléments ont été examinés et de nombreuses pratiques intéressantes ont ainsi pu être identifiées, comme l'attestent les rapports relatifs à chacune des trois écoles. Des pistes transversales, souvent liées à des problèmes ou obstacles rencontrés par l'ensemble des écoles, ont pu également être mises à jour et font l'objet du présent rapport. La composante « autoévaluation » semble essentielle dans ce processus, de même que la participation des écoles dès le début du processus.

La manière dont le Comité a été composé et l'assurance que ses membres puissent travailler de manière indépendante de la hiérarchie interne des commanditaires de cette évaluation peuvent être soulignées. La présence d'un expert international en son sein constitue un apport appréciable et permet de relativiser certaines appréciations ou de questionner certaines évidences.

Malgré les difficultés inhérentes à la masse de travail à réaliser et à la disponibilité de chacun des membres du Comité, le travail a pu être accompli sur la base du consensus. Le Comité a pu bénéficier du dévouement et de la compétence des différents secrétaires, sans lesquels l'entreprise n'aurait pas été possible.

### **b. Faiblesses**

En tant que « première fois », le processus mis en place a forcément présenté des faiblesses. La première, déjà mentionnée, concerne la mise en place des Comités, alors même que l'initiative a déjà été lancée auprès des écoles et que des choix méthodologiques ont été posés. L'absence de concertation entre les Comités francophone et néerlandophone et le travail « au coup par coup », sans cahier des charges clair de la part des commanditaires et de leurs représentants, ont rendu parfois l'entreprise assez délicate, voire pénible. Le timing particulièrement court et imposé par les commanditaires n'a fait que rendre plus complexe la tâche, alors même que le Comité ne percevait pas bien la nécessité de s'enfermer dans un calendrier aussi contraignant, d'autant qu'il réalisait une première démarche. Le Comité a d'ailleurs pu entendre que ce calendrier, très serré, avait également pu poser certains problèmes aux écoles de police. Les objectifs de la démarche semblent également particulièrement ambitieux, compte tenu des moyens dévolus à l'entreprise.

Tout d'abord, la démarche de l'AEQES, destinée à l'enseignement supérieur, n'est pas totalement adaptée à la situation particulière des formations de base INP et INPP dispensées par les écoles de police. Ainsi, si le cadre normatif ou curriculum prescrit est assez peu précisé dans l'enseignement supérieur (souvent une liste d'intitulés et des volumes horaires correspondants, et parfois une définition assez générale des compétences à atteindre), il en va tout autrement dans le domaine de la formation policière qui est excessivement cadrée. Il aurait donc été particulièrement utile, mais le Comité n'a pas reçu ce mandat, d'évaluer ce même cadre avant d'en vérifier la mise en œuvre par les écoles de police. Il

est donc fréquemment arrivé aux membres du Comité, lors des visites sur le terrain et lors de la lecture des documents fournis par les écoles, de s'interroger à propos de certains éléments : s'agit-il plutôt d'un problème de pertinence du cadre (par exemple, est-ce que tel ou tel prescrit correspond à un réel besoin chez les professionnels) ou d'un problème de mise en œuvre lors de la formation ?

Par ailleurs, et dès lors, il est assez difficile de soutenir que le Comité a procédé à une réelle évaluation (de la qualité) de la formation de base, non seulement parce que, comme il vient d'être dit, la pertinence même du référentiel n'a pas été interrogée, mais aussi parce qu'il n'a pas été possible, compte tenu de la méthodologie proposée, de prendre en compte les mécanismes de sélection des candidats avant leur entrée ou, à l'autre bout de la chaîne, d'évaluer les compétences réellement acquises par les aspirants à la fin de leur formation et l'adéquation de celles-ci aux exigences du terrain policier en dehors d'appréciations par les acteurs. Il apparaît, dès lors, plus correct de décrire le travail du Comité comme une évaluation du processus de formation au sein des écoles à travers une démarche participative reposant sur une autoévaluation et un ensemble de rencontres d'acteurs, principalement internes. Cela n'enlève rien à l'intérêt de la démarche, mais en limite la portée et doit encourager les commanditaires à poursuivre le travail en le complétant.

Le Comité tient encore à souligner que la démarche reposant, du côté néerlandophone et du côté francophone, sur des cadres d'évaluation différents, aurait pu constituer une force – permettre de tester des cadres différents et d'en mesurer l'adéquation à l'environnement policier – si ce choix avait été clairement assumé par les commanditaires, que les deux Comités avaient eu l'occasion d'être impliqués dans ces choix, au préalable, et s'ils avaient pu, ensemble, construire un rapport final portant véritablement sur la formation policière au niveau fédéral et non sur une juxtaposition de deux textes difficilement conciliables à défaut d'une réflexion réellement commune s'inscrivant dans pareille finalité. De ce point de vue, le Comité a souvent perçu de la part des représentants des commanditaires la volonté de faire entrer les conclusions relatives aux écoles francophones dans un cadre qui ne correspondait pas véritablement à la démarche initiale, mais s'inspirait davantage de l'autre cadre de référence. Pour une part, le Comité impute les faiblesses de cette démarche à la volonté d'avancer très (trop) rapidement vers la remise d'un rapport sans se préoccuper réellement du fait que ce premier exercice constitue en soi une valeur, au-delà des informations qui pourront être présentées dans le présent rapport.

Enfin, certains indicateurs proposés sont trop complexes compte tenu des données disponibles (rapport d'autoévaluation et rencontres très limitées dans le temps avec des intervenants parfois trop peu nombreux au regard de la diversité des situations). Les indicateurs utilisés (tant pour le rapport d'évaluation, que pour les visites) ne sont pas toujours adaptés à une formation policière et leur compréhension n'est pas toujours univoque pour des acteurs parfois peu habitués à ce type de démarche. Le regroupement des chapitres et des indicateurs (la structure imposée) est donc parfois perçue comme incohérente, peu pertinente, ce qui s'est ressenti notamment à la lecture des rapports d'autoévaluation.

Pour le rapport par école, le Comité a ainsi été conduit à retravailler les indicateurs proposés, mais n'a pu le faire que tardivement et de manière limitée dans la mesure où elle devait respecter le schéma initial. De la sorte, ce qui devait permettre une richesse dans l'évaluation a parfois été ressenti comme un carcan. Il est dommage que le processus n'ait pu bénéficier d'une discussion préalable sur ces indicateurs.

Le fait de ne pas associer dès le départ le Comité a donc placé celui-ci dans une situation délicate qui l'obligeait à certains choix de manière à ne pas mettre en porte-à-faux les écoles qui avaient utilisé une structure spécifique adoptée antérieurement. L'existence de deux cadres de référence – l'un francophone, l'autre néerlandophone – compte tenu des exigences temporelles des commanditaires et de leurs représentants n'a pas permis de finaliser l'exercice en tentant de construire un référentiel commun.

Concernant plus spécifiquement la méthode générale adoptée par le Comité, celle-ci s'est également éloignée quelque peu de celle définie par les commanditaires et, dès lors, de celle mise en œuvre par le Comité néerlandophone. Notamment, il a été décidé que les rapports par école seraient rédigés, après l'ensemble des visites, par les quatre membres du Comité qui avaient effectué l'ensemble celles-ci et

non, dans un premier temps, par les secrétaires du Comité sur base des appréciations (« indicateurs de performance ») qui auraient dû, dans la méthode initiale, être formulées le dernier jour de chaque visite.

Cette nouvelle méthode semblait plus pertinente au Comité dans la mesure où elle permettait de prendre du recul par rapport à un nombre important de données qui étaient à ces stades encore très subjectives et dont l'analyse nécessitait de se faire à tête reposée. Il semblait également aux membres du Comité que l'évaluation serait plus nuancée après que les trois écoles eurent été visitées.

## **II. Statut « unique » de la formation de base et gestion de la qualité**

Tout d'abord, avant d'aborder les points saillants de la formation, il convient de présenter le cadre dans lequel cette formation de base prend place. Ni entièrement centralisée, ni entièrement décentralisée, la formation d'inspecteur et d'inspecteur principal dispensée dans les différentes écoles jouit d'un statut unique sans que ce statut soit réellement le même pour toutes les écoles. En effet, bien qu'un cadre réglementaire strict laissant peu de marge de manœuvre aux écoles existe, le Comité a pu observer des situations très variables selon les écoles (jusqu'au volume même de la formation), en raison, notamment, de l'implication d'intervenants externes tels que les provinces ou encore de l'absence de réel contrôle de l'application effective de ce cadre réglementaire dans les écoles ; l'autodiscipline constituant la règle dans cette application. Le Comité tient cependant ici à souligner que les écoles visitées respectent les obligations formelles issues des textes légaux.

Le Comité a pu également constater un certain nombre de lacunes ou de limites dans ce cadre réglementaire. Prenons l'exemple de la gestion de qualité. Le cadre légal en la matière est l'arrêté royal relatif aux standards de qualité, aux normes pédagogiques et d'encadrement des écoles de police et au Collège des Directeurs des écoles de police. Même si les écoles manifestent un réel souci de la qualité de la formation qu'elles dispensent, les processus manquent singulièrement de définition. Exprimé autrement, on perçoit une volonté évidente de bien faire, mais la méthode fait défaut, tout comme la définition de procédures. Les organes existant dans les écoles et les moyens disponibles ne permettent pas de conduire un véritable processus permanent de gestion de la qualité.

De plus, le Comité a pu constater que beaucoup de critères de qualité échappent au contrôle des écoles de police, que ce soit en amont de la formation (la sélection et le recrutement, la maîtrise de la langue maternelle ou de la seconde langue à l'entrée de l'école, etc.), en aval (évaluations finales, engagement dans une zone de police, etc.) et au sein des programmes eux-mêmes (profil, modules, évaluation de certains enseignants, etc.). La lourdeur de certaines procédures et la lenteur de certaines décisions fédérales, qui ont été soulignées dans les trois écoles visitées, expliquent parfois que certaines restructurations, bien que déjà décidées, n'ont pas encore été mises œuvre dans le cadre de la formation de base des INP et INPP.

Concernant les écoles elles-mêmes, le Comité a pu constater le caractère encore limité de la participation directe et formalisée de l'ensemble des différentes composantes, internes et externes, des écoles à la démarche qualité, tant dans sa définition (qui émane souvent de l'équipe de direction) que dans sa mise en œuvre qui semble inscrite principalement dans une démarche top down. Le Comité préconise à cet égard une responsabilisation accrue, dans ce domaine, des chargés de cours externes et des aspirants. Pour les premiers, ceci pourrait se faire par une prise en compte plus systématique et organisée de leurs avis et points de vue. Pour les aspirants, il serait utile d'encourager une participation effective à la mise en œuvre de la démarche qualité, notamment par la participation plus active aux organes consultatifs et décisionnels et par la systématisation d'une procédure d'évaluation des enseignements/enseignants et de la formation. Cette démarche de responsabilisation pourrait également être menée, de manière plus indirecte, vis-à-vis des mentors et des représentants du monde professionnel qui semblent, hormis en ce qui concerne leurs propres attentes individuelles, peu informés de cette démarche qualité mais surtout, à ce stade, encore peu soucieux d'y participer dans la mesure où la formation ne représente qu'une partie accessoire de leurs activités.

### **III. Les objectifs de la formation de base**

Concernant les objectifs généraux de la formation, le Comité a pu entendre que les écoles remplissaient leurs obligations de présence et de participation aux organes chargés de faire des recommandations en matière d'objectifs généraux (Collège des directeurs d'école, groupes de travail DSE et Comités pédagogiques [PCP] instaurés à l'échelon fédéral). Ceux-ci étant définis au niveau fédéral, tout comme le cadre de formation (modules, enseignements, durée) dans lequel ces objectifs et le profil de compétences de l'INP et de l'INPP s'inscrivent, la réelle marge de manœuvre des écoles de police dans ce domaine est cependant très faible. Dans ce cadre, il a été constaté que, hormis en matière de Maîtrise de la violence dont les résultats du groupe de travail (notamment la brochure commune) ont été salués comme une très bonne pratique d'harmonisation, les groupes de travail mis en place au sein ou à l'initiative de DSE étaient peu efficaces, soit qu'il n'en ressortait rien de concret, soit qu'ils ne se réunissaient pas ou plus. Il est attendu que DSE joue davantage un rôle de soutien aux écoles, mais également de coordination et d'harmonisation des formations de base, ce qui n'est pas toujours le cas.

Il n'est d'ailleurs pas toujours clair de savoir quels sont les liens et les synergies entre DSE et le projet « la police, une organisation apprenante ». L'impression domine que les deux politiques se chevauchent et envoient des signaux parallèles, parfois contradictoires, aux écoles de police.

Dans ce cadre, le Comité constate également que, malgré les efforts fournis par l'école pour organiser une formation cohérente dans les limites imposées par les textes légaux, la formulation des objectifs pédagogiques spécifiques de formation tant pour les INP que pour les INPP manque de précision, aucune différence n'étant d'ailleurs opérée entre ces deux formations. Les objectifs spécifiques mentionnés dans les rapports d'autoévaluation et lors des visites restent encore relativement généraux. Il conviendrait, dès lors, de traduire ces objectifs spécifiques de manière plus opérationnalisable, par formation, et de définir des indicateurs précis et concrets permettant de mesurer si ces objectifs sont atteints au terme de ces formations. Cela permettrait également d'évaluer plus clairement la cohérence entre, d'une part, les enseignements donnés et les méthodes pédagogiques effectivement utilisées et, d'autre part, ces objectifs spécifiques des formations.

### **IV. Le profil de compétences et le programme**

#### **a. Le profil de compétences**

La définition des compétences à maîtriser n'a pas, comme déjà évoqué, été abordée par le Comité dont ce n'était pas la mission.

Il semble cependant, au regard aussi bien des interventions des membres extérieurs aux écoles que de celles des personnels des écoles eux-mêmes, qu'il conviendrait de réinterroger le référentiel contenu dans l'arrêté royal, à la fois en termes de volume et de pertinence. Il est notamment préconisé de prendre en compte ce qui doit faire impérativement l'objet d'une formation de base (en particulier pour les INP) et, surtout, ce qui peut être envisagé, plus tard dans la carrière, dans le cadre d'une formation fonctionnelle ou continuée, volontaire ou obligatoire. Quoi qu'il en soit, pour les différents acteurs, le profil tel que contenu dans l'arrêté royal semble bien trop ambitieux si le volume de la formation n'est pas modifié.

Il conviendrait aussi de s'interroger sur la manière dont il faut permettre à ce référentiel d'évoluer. La situation actuelle, unanimement décrite comme excessivement lourde, ne permet pas, selon les différents acteurs interrogés, de faire évoluer, à un rythme satisfaisant, ce référentiel en l'adaptant aux besoins actuels et en l'allégeant éventuellement par rapport à des compétences ou savoirs devenus désuets. Il a ainsi également été souligné, lors des visites, que l'on demande de plus en plus d'efforts aux écoles sans que les mêmes efforts soient forcément consentis en amont (lors du recrutement et de la sélection) ou en aval (notamment au sein des corps de police, lors de l'accompagnement des stagiaires aspirants ou dans l'organisation d'un suivi des nouvelles recrues).

Plus spécifiquement, il se dégage, des visites des écoles, que certaines compétences posent problèmes à l'entrée même des écoles pour les AINP : il s'agit entre autre de la connaissance lacunaire de la langue maternelle, particulièrement en ce qui concerne l'écrit, mais également la non acquisition de compétences de savoir-être (comportements et attitudes considérées comme indispensables au métier de policier). Ces lacunes ont un impact sur la qualité de la formation organisée au sein des écoles. Elles imposent parfois à celles-ci d'organiser des cours de rattrapage ou de remédiation qui ne permettent pas une remise à niveau dans ce domaine.

D'autres lacunes, à la fin de la formation de base des INP, ont également été soulignées par les acteurs rencontrés. Une majorité se dégage pour constater la faiblesse des compétences en matière de rédaction de PV, non seulement en raison des lacunes en matière d'écrit mais parfois également en raison d'une méconnaissance du droit pénal spécial (éléments constitutifs des infractions). Certains, en particulier des représentants du monde professionnel, ont, en outre, marqué leur regret quant au fait que les inspecteurs formés l'étaient prioritairement pour la fonctionnalité d'intervention et pas ou plus pour la fonctionnalité de quartier (intégrée dans une formation fonctionnelle).

Cette orientation résolument généraliste conférée à l'aspirant inspecteur de police issu de la formation de base, conjuguée au recrutement centralisé ainsi qu'à l'envoi en formation dans une école de police sans lien géographique nécessaire avec le service de première affectation, est également vécue comme le principal écueil à ce qu'il puisse être déjà pleinement tenu compte en formation de base de l'exigence de bilinguisme qui sera pourtant d'application pour un nombre considérable d'aspirants à l'issue de la formation.

En ce qui concerne les AINPP, la sélection ne semble pas entraîner de difficulté. Par contre, le Comité a pu entendre à de nombreuses reprises que la juxtaposition des deux objectifs de la formation pose problème. Celle-ci prévoit en effet de faire de l'AINPP à la fois un dirigeant opérationnel, dont il faut développer d'abord les compétences de leadership, et un bon officier de police judiciaire. Suivant les (futurs) corps d'appartenance (et on voit en particulier se développer, dans ce cadre, un clivage entre police locale et police judiciaire fédérale), les attentes non seulement des aspirants, mais aussi des représentants du monde professionnel, s'axeront sur l'une ou l'autre de ces compétences. Dans ce cadre, la formation actuelle est considérée comme n'approfondissant pas suffisamment l'un et/ou l'autre de ces profils.

Enfin, tant pour la formation de base inspecteur que pour la formation de base inspecteur principal, tous les intervenants, y compris les aspirants, soulignent le manque de mise en pratiques (exercices intégrés, notamment) des connaissances acquises.

## b. Le programme

Tout d'abord, le Comité ne peut que constater que le programme, défini au niveau ministériel, n'a pas subi de réelles adaptations depuis sa mise en œuvre. De ce fait, on perçoit une très grande rigidité et une absence partielle de vision critique quant aux objectifs à atteindre et à leur pertinence. La réelle volonté des écoles de faire évoluer les programmes se perd dans le dédale des filières décisionnelles et la perception, d'un point de vue extérieur, est celle d'un assez large découragement.

Au niveau du programme, un certain nombre de lacunes peuvent ainsi être mises en évidence. Tout d'abord, la conception modulaire du programme n'atteint pas les objectifs fixés. L'organisation de l'enseignement ne satisfait pas réellement à cette visée. Les écoles se sont parfois octroyé une assez large autonomie organisationnelle, mais qui est souvent moins volontaire qu'imposée par des contraintes en termes de disponibilités des enseignants ou de lacunes en matière d'infrastructures, qui a pour effet de déboucher sur des manques de cohérence signalés par les aspirants. Le Comité ne voit pas toujours le fil conducteur permettant d'aller du simple au complexe ; de la compétence élémentaire à celle permettant d'évoluer sur le terrain.

De plus, la richesse potentielle des enseignements dispensés par des policiers de terrain n'est pas toujours exploitée de façon optimale. Les besoins réels des jeunes policiers n'apparaissent pas d'un niveau aussi élevé que celui défini par le programme de formation, qui est particulièrement ambitieux

comme cela a déjà été souligné. Il conviendrait donc de s'interroger quant à l'organisation d'une formation modulaire permettant de passer par plusieurs niveaux de compétences, du contrôle d'identité en rue au rapport d'enquête en consolidant le passage par chacune des étapes par une activité pratique encadrée. Les besoins théoriques seraient alors satisfaits selon les nécessités de l'heure, à un niveau probablement inférieur à la masse énorme de compétences dispensées pour l'heure hors, semblerait-il, de toute réalité pratique.

Ensuite, le Comité doit constater que l'un des problèmes mis en évidence dans l'organisation des programmes est l'articulation actuelle, imposée par les textes légaux, entre le volet Agent (devenu un tronc commun entre la formation AP et INP) et le volet Inspecteur. De l'avis des écoles, cette articulation entraîne de nombreuses redondances pour les AINP et la non maîtrise de certaines connaissances en fin de formation dans la mesure où des matières essentielles enseignées dans la partie AP (communication, droit pénal ou roulage/Code de la route) ne sont pas approfondies ou (ré)intégrées dans la partie INP.

En outre, il est apparu au Comité qu'un certain nombre d'éléments, prévus dans le programme, étaient sources d'incompréhension, et dès lors matière à des interprétations divergentes au sein des écoles. Ainsi, le porte-folio suscite passablement de questions et n'apporte que peu de réponses dans le domaine considéré. Ce travail, élément conséquent de la certification finale des aspirants, est tantôt considéré comme un exercice parfaitement vain, tantôt comme un élément utile contribuant au bilan de l'apprentissage. Les approches diverses résultent certainement de la manière dont cet élément est présenté aux aspirants par les écoles. Selon les écoles, les exemples observés montrent une très large diversité des approches personnelles, allant de l'album photographique décrivant un parcours de vie à l'analyse d'un thème de la formation accompagné d'une prise de position de l'auteur.

Enfin, la durée de la formation de base des INP a été systématiquement soulignée par l'ensemble des personnes rencontrées. Elle est majoritairement considérée comme étant trop courte pour permettre d'atteindre l'ensemble des compétences qu'elle devrait permettre d'acquérir. Le cas échéant, et de l'avis de ces mêmes intervenants, cette durée supplémentaire devrait être dédiée prioritairement à la mise en œuvre pratique (y compris en termes de stages sur le terrain et d'exercices intégrés au sein de l'école) des acquis théoriques puisqu'il s'agit là du reproche majeur qui a été entendu par le Comité quant à l'adéquation de la formation aux réalités du terrain. Cela étant dit, si la durée de la formation de base des INP doit être repensée, elle ne peut l'être que dans le cadre d'une réflexion plus globale de la formation (en ce compris en amont et en aval des écoles de police) quant à son contenu et les approches préconisées tournées davantage sur l'acquisition des compétences et l'autonomie en gardant à l'esprit qu'il s'agit d'une formation de base qui vise à faire des inspecteurs des policiers d'abord généralistes. Dès lors, le Comité renvoie, sur le point de la durée des formations, aux réserves qu'il a pu émettre quant au maintien, dans leur forme actuelle, de l'ensemble des compétences réglementairement prévues dans le profil attendu en fin de formation et insiste sur la nécessité qu'il y a de réinterroger le référentiel de formation à la lumière des réels besoins des jeunes policiers.

## **V. La relation école - profession**

La relation entre l'école et la profession a particulièrement été soulignée durant ce processus de visite. Dans le présent chapitre, le Comité abordera, d'une part, l'implication du monde professionnel dans la formation et, d'autre part, le stage.

Premièrement, le monde professionnel a souligné son implication dans la formation par la forte présence de chargé de cours issus de la profession. Si certains chargés de cours représentent le lien avec le métier, ceux-ci sont le plus souvent des spécialistes des diverses disciplines et, à ce titre, ne dispensent pas réellement les compétences-métier de base qui sont nécessaires aux apprenants pour débiter dans la profession. Le Comité reviendra dans le point suivant sur les différentes difficultés engendrées par un personnel externe.

Deuxièmement, au niveau des stages, le Comité pourrait conclure que l'engagement de mentors dans les phases de stages pourrait satisfaire aux besoins de proximité entre les écoles et les zones de police. Mais,

l'impression qui prévaut est que les rapports entre les écoles et les mentors sont encore très ténus, pour ne pas dire parfois quasi inexistantes. Les évaluations portées au terme des stages en témoignent. Si elles sont bien réelles, elles ne résultent pas d'objectifs définis à l'intention des mentors, mais de leur façon de concevoir la réussite. On observe que les mentors rechignent à s'exprimer négativement, forts de leur conviction que leurs appréciations n'ont pas d'effets réels perceptibles quant au cursus des aspirants. Les formateurs et les coordinateurs des stages ont vocation à suivre les aspirants au cours des phases de stages, mais la réalité montre que leur présence sur le terrain est tout à fait épisodique et souvent liée à des problèmes, lorsque ceux-ci sont signalés à l'école. La relation école-mentor est aussi compliquée par la structure hiérarchique qui lie le mentor non à l'école dans l'exercice de son encadrement de stagiaires, mais à sa hiérarchie au sein de la zone à laquelle il appartient. Dans certains cas, cela complique ou alourdit les processus de communication.

Les stages paraissent donc se dérouler hors d'un réel contrôle des écoles et, s'ils permettent une préparation à l'insertion professionnelle, ce sont les mentors qui en orientent et déterminent les contenus principaux. C'est donc aussi la compétence des mentors dans cette tâche d'encadrement et leur disponibilité qui semblent essentielles et conduisent à un stage plus ou moins riche pour les aspirants qui leur sont confiés.

En outre, les stages, éléments essentiels de l'acquisition de compétences professionnelles de base immédiatement réutilisables lors du début de l'activité, ne semblent pas avoir une durée suffisante pour envisager un réel transfert des compétences professionnelles de base attendues des jeunes policiers lorsqu'ils intègrent les corps de police. La synchronisation entre les moments de formation en école et en stage pose également question, notamment celle de l'absence d'évaluation des connaissances et des attitudes avant le départ en stage.

Néanmoins, il reste que le stage constitue à coup sûr un moment essentiel dans le cursus de formation. Pour cette raison, il est recommandé de porter la plus grande attention à la formation régulière des mentors, à la description des objectifs à atteindre par les aspirants et à leur évaluation.

## **VI. Le profil du personnel**

Toutes les personnes interrogées lors de la visite du Comité ont pu souligner l'opportunité que constituait l'apport de chargés de cours extérieurs grâce auxquels les aspirants ont un accès à la pratique de terrain, aux expériences et anecdotes concrètes, et qui permet de faire le lien entre le monde professionnel et la formation.

De plus, le Comité a pu constater que la fonction de chargé de cours semblait assez prisée. Mais, il faut observer que ce personnel enseignant est de valeur inégale, faute d'une obligation commune de réelles qualifications pédagogiques et didactiques. Le personnel enseignant est ainsi, à une très large majorité, constitué de policiers (personnel non permanent). Bien que cela permette d'assurer un lien immédiat de la formation avec le réel de la fonction policière, cette situation est simultanément facteur de difficultés quant à, par exemple, la fréquente indisponibilité subite des chargés de cours en raison de leur mission sur le terrain et leur remplacement par un autre chargé de cours qui ne connaît peut-être pas la classe et qui reprend l'enseignement de son collègue au pied levé. La pratique mise en place par les écoles de cotitulariat ou de bi- ou trinômes de chargés de cours pour assurer la dispense du même cours ne semble pas permettre complètement de pallier ces difficultés.

Au niveau des qualifications pédagogiques et didactiques, des formations spécifiques existent mais il n'est pas certain qu'elles puissent atteindre, compte tenu de leur ampleur limitée, les objectifs d'une réelle formation pédagogique adaptée aux méthodes actuelles dans le domaine de la formation d'adultes. De plus, les compétences des chargés de cours ne sont transmises aux aspirants qu'au travers de cours presque exclusivement théoriques privilégiant des présentations ex cathedra. Or, la richesse de l'expérience de ces enseignants serait largement plus utile si elle était véhiculée par le truchement d'enseignements plus actifs pour les aspirants, dans leur forme ou leurs méthodes, permettant aux apprenants d'expérimenter et de mettre en pratique les savoir-faire théoriques sous l'œil de



professionnels expérimentés. Il convient donc, à la fois, de s'interroger sur une formation pédagogique de base, son caractère obligatoire et les contenus qui devraient y prendre place. Il convient aussi de questionner la manière dont le référentiel est rédigé et l'approche qui est réellement prônée au sein des écoles afin d'y assurer une formation qui développe de réelles compétences à travers un enseignement actif, et non la seule transmission de connaissances, parfois non actualisées. Naturellement, il faut trouver un équilibre entre la pratique et la maîtrise de connaissances indispensables de manière à constituer une véritable formation professionnelle, sachant que, comme déjà souligné, certaines compétences de base (le Comité pense ici en particulier aux compétences rédactionnelles des aspirants) ne semblent pas acquises à l'entrée de la formation.

Il apparaît, en outre, qu'il existe un écart parfois important entre les rémunérations des chargés de cours et celles des mentors (très symboliques pour ces derniers) alors même que la mission des seconds est tout aussi essentielle par rapport aux objectifs à atteindre.

## **VII. Pédagogie et apprentissage autonome**

En lien avec le point précédent, le Comité a entendu à de nombreuses reprises que, malgré les efforts déployés et la volonté manifeste des écoles d'insister sur le développement de méthodes plus actives, les méthodes pédagogiques appliquées étaient le plus souvent frontales et laissaient assez peu de place à un concept qui privilégierait une véritable formation d'adultes.

Dans ce cadre, il serait sans doute utile de réfléchir à un recrutement de formateurs et de chargés de cours soucieux davantage d'innovation et d'une approche didactique renouvelée qu'une reproduction de modèles anciens. Mais une telle perspective nécessiterait préalablement une révision complète des programmes orientée vers la définition des compétences nécessaires au policier débutant et excluant tous les objectifs dépassant cette visée minimale.

Ceci étant, on peut s'interroger quant à l'opportunité de mettre en chantier la rédaction de manuels basés sur les contenus des programmes définis au niveau national. Si ces manuels, conçus par des didacticiens et régulièrement mis à jour en collaboration avec les professionnels, permettaient aux apprenants d'atteindre l'ensemble des objectifs définis, la formation gagnerait sans doute en clarté mais également en cohérence. D'autres supports (vidéos, activités et situations-problèmes, casus etc.) pourraient également être développés au bénéfice de l'ensemble des écoles, et pas uniquement localement, à l'initiative des formateurs.

Au niveau de l'apprentissage autonome, le Comité constate que le temps dont disposent les aspirants inspecteurs pour l'étude personnelle est réduit à sa plus simple expression. Les candidats INP déclarent ainsi généralement consacrer 1 à 2 heures par jour à l'étude personnelle, sans compter les congés de fin de semaine qui absorbent davantage de temps encore. Et, même si des bibliothèques existent, il est patent que leur fréquentation se limite à quelques cas exceptionnels, en raison sans doute de la charge de travail importante liée aux cours théoriques, à la situation géographique de certaines infrastructures et à l'absence de nécessité de recourir à des lieux d'auto-apprentissage de la part des aspirants. La charge de cours théorique semble particulièrement déséquilibrée par rapport aux mises en pratique et à la réelle possibilité de développer des apprentissages autonomes et intégrés. A cet égard, le Comité d'experts regrette qu'une évaluation de la charge de travail des aspirants ne soit pas organisée de manière systématique au sein des écoles, ce qui permettrait, à tout le moins, de mieux organiser ces apprentissages autonomes et devrait, idéalement d'ailleurs, précéder l'organisation de ceux-ci.

## **VIII. Incorporation unique**

Durant les visites, le Comité a entendu à de nombreuses reprises les intervenants s'exprimer sur les difficultés que constituait l'arrivée d'une grande promotion, notamment, au niveau des conditions d'études et des stages. Le Comité s'interroge dès lors sur l'impact qu'aura l'incorporation unique sur (la qualité de) la formation et les possibilités effectives d'organiser des stages, dans des conditions permettant un réel apprentissage des apprenants.

## **IX. L'évaluation**

Durant le processus d'évaluation, le Comité s'est interrogé à de nombreuses reprises sur les modalités d'évaluation et le taux de réussite excessivement élevé.

La logique arithmétique et de pondération de l'incidence des matières au terme de laquelle la réussite de la formation est actée ou non a également été décrite devant le Comité. Cette logique semble permettre des compensations, selon les découpages opérés entre des matières et disciplines, qui n'entretiennent pas ou peu de rapports entre elles. On peut ainsi constater qu'il est possible de réussir sa formation alors même que des lacunes importantes sont constatées... mais compensées par « l'arithmétique du système » dont la logique semble échapper à une approche réellement construite autour la notion de compétence. À l'instar de l'expérience propre du Comité d'experts, les règles de réussite de la formation apparaissent, à quelques exceptions près, fort peu comprises par l'ensemble des intervenants rencontrés, en ce compris les aspirants, qui n'identifient pas aisément les raisons de l'échec voire de la réussite, ce qui est à tout le moins plus qu'interpellant. Il semble aussi exister un écart important entre ce qui est fourni comme matériel pédagogique (de nombreux supports de cours) et la manière de satisfaire aux exigences lors des évaluations (la maîtrise des résumés est souvent déclarée comme suffisante pour satisfaire lors des évaluations).

L'impression qui prévaut ici est que l'évaluation n'a pas de caractère réellement sélectif et que, sauf accident sous la forme d'une seconde session d'examens à caractère partiel, les aspirants finissent certifiés à 99 %. Un tel taux de réussite serait de nature à réjouir les membres du Comité s'ils n'avaient également été très largement informés, y compris par les anciens aspirants, que cela ne correspond en rien au niveau de maîtrise à la sortie de l'école. Il semble donc bien y avoir, si on en croit les témoignages entendus de la part des différents acteurs, une sorte de règle non écrite qui voudrait qu'une fois entré à l'école, il serait quasiment impossible de sortir sans sa qualification, à moins d'un abandon en cours de route, même si les appréciations des compétences ne semblent pas toujours à la hauteur de ce très fort taux de réussite. Certains en arrivent ainsi à souhaiter la mise en place d'une épreuve externe, et uniformisée au niveau national, permettant de certifier de manière appropriée la réussite à l'ensemble de la formation et à renforcer la valeur de cette certification professionnelle.

Bien que cette inadéquation de l'évaluation telle que fixée réglementairement soit généralement soulignée, le Comité ne peut que constater et déplorer cette conviction ancrée chez l'ensemble des intervenants que le système de la formation est conçu de manière telle que l'échec constitue un non-sens malgré les multiples failles.

## **X. Formation professionnelle et d'adultes**

La formation d'inspecteur ou d'inspecteur principal est-elle une formation professionnelle destinée à un public d'adultes ? En regard des visites et des différents rapports d'autoévaluation, et des remarques qui précèdent, le Comité se pose sérieusement la question.

Tout d'abord, au niveau de la participation des aspirants dans les organes décisionnels, bien que formellement définie, le Comité constate que le rôle des étudiants délégués au sein du Comité pédagogique reste encore très passif : écoute et retransmission d'informations. Ce rôle n'est d'ailleurs pas toujours connu par les aspirants et les anciens aspirants, tant INP que INPP.

De plus, les rapports entre l'institution et les apprenants donnent parfois une impression de forte hiérarchisation. Certains aspirants comprennent mal des pratiques disciplinaires qui leur semblent sans rapport avec les exigences réelles du terrain alors que certains cadres considèrent la nécessité de rappeler la norme face à ce qu'ils perçoivent comme son estompement auprès des jeunes recrues. Seule la préparation du policier à la mission au service de la collectivité peut être considérée comme un élément pertinent dans ce domaine. Mais, même sous cet angle, cette approche n'est pas explicite et ne constitue qu'un effet indirect de la formation. Cela pose naturellement le problème de l'exemplarité et celui du développement de savoirs être, au-delà des connaissances et des savoirs faire professionnels.

Le processus d'intégration est probablement lié davantage à la perspective d'intégration dans des corps fortement hiérarchisés qu'à celle consistant à en faire des apprenants responsables de leur cursus. Le Comité a donc une impression assez fréquente d'une discipline assez ferme et d'une considération très relative de la personnalité des aspirants et du fait qu'ils sont adultes.

Un concept de formation intégrant clairement la notion de formation d'adultes et entraînant une réelle prise en considération permanente des avis, besoins et attentes des aspirants permettrait sans doute d'adapter la formation... Devrait y contribuer une démarche de fond permettant de faire évoluer les mentalités des formateurs et chargés de cours dans le sens d'une acceptation d'un statut nouveau, généré par le fait que l'école dispense un enseignement destiné à des adultes et que ceux-ci ont toute capacité de s'exprimer sur l'enseignement reçu et sur sa qualité. Il convient aussi, s'agissant d'une formation professionnelle, d'intégrer la réflexion sur la formation de base dans une réflexion large sur l'organisation d'une formation tout au long de la carrière du policier, sous la forme de formations continuées, et pas seulement lorsqu'un policier se spécialise (formation fonctionnelle) ou lorsqu'il a réussi le concours d'accession à un cadre supérieur (nouvelle formation de base).

Le Comité d'experts a pu aussi constater le peu de synergie existant entre la formation des AINP et celle des AINPP. Une plus grande implication des AINPP dans l'encadrement des AINP ou l'association de l'ensemble des aspirants dans les exercices pratiques ou intégrés, permettraient aux futurs inspecteurs principaux de tester leurs capacités concrètes de leadership et aux futurs inspecteurs de bénéficier d'un suivi plus individualisé. Une telle démarche aurait à la fois l'avantage de favoriser une actualisation de la théorie apprise à l'école dans une pratique réelle, au sein de celle-ci, et d'accroître la responsabilisation et le développement d'une discipline proche de celle qui prévaut au sein du milieu professionnel hors école.

## **XI. Partenariats et orientation externe de la formation**

Au regard des différents partenariats identifiés durant ce processus, en ce compris dans la recherche des chargés de cours externes, le Comité ne peut que constater que les liens établis sont le plus souvent orientés vers d'autres institutions dont la spécificité est essentiellement sécuritaire.

Cet état de fait résulte de la vie propre de la formation policière belge, hors de l'enseignement public. Mais ce n'est pas la seule raison. Lors des visites, il est apparu au Comité que, pour de nombreux intervenants, les « clients de la formation policière » étaient, de manière privilégiée, les zones et services de police. On ne s'étonnera pas que les investigations quant aux attentes formulées envers la formation des policiers se limitent en conséquence à solliciter les services de police eux-mêmes et, de manière accessoire, les autres acteurs de la mise en œuvre de la sécurité sociétale (autorités locales et magistrature pour l'essentiel). Il a tout aussi logiquement pu être constaté que l'appel aux chargés de cours qualifiés d'externes susceptibles de satisfaire lesdites attentes de formation connaît une limitation identique de prospection et élude, pour une large part, l'apport qui pourrait résulter de l'implication dans la formation policière de davantage de représentants de la société civile, nonobstant l'orientation « vers la communauté » plus généralement prônée pour l'activité policière. La qualification professionnelle de la formation policière confine ainsi les structures de formation à une perpétuation des pratiques existantes, via des méthodes d'enseignement peu innovantes, à destination des nouveaux arrivants, par des policiers ou par des acteurs du monde judiciaire directement apparentés aux services de police plus chevronnés. A l'heure où la police belge est censée, au regard de ses textes de référence, privilégier une orientation externe, ce constat est interpellant. Cependant, il peut tout autant être posé à l'égard du cadre global de la formation policière qui semble actuellement prioritairement pensé en interne du monde policier.

Les relations nationales et internationales existent et sont parfois très développées, mais se résument souvent à des contacts au niveau de la Direction. L'ouverture est sans doute bien réelle, mais elle ne constitue pas un objectif en soi, faisant l'objet de projets et d'actions visibles.

Enfin, au niveau du développement de recherche scientifique, il convient de considérer que cet aspect ne constitue pas un élément visible dans les écoles visitées, même si l'appartenance à des réseaux de recherches ou des partenariats avec ceux-ci existent bel et bien. Le Comité peut ainsi conclure que la recherche ne fait pas partie des thèmes développés par les écoles de police, mais se pose la question de savoir si cet indicateur est véritablement pertinent s'agissant de structures dont la seule finalité est l'enseignement, à travers de formations courtes et définies de manière extrêmement cadrée.





*Rédigé par le Comité d'experts*

**Rapports spécifiques**





## Préambule méthodologique : Approche et indicateurs utilisés

---

Afin de réaliser ce rapport spécifique de visite, le Comité a réalisé un canevas de travail reprenant les chapitres et les indicateurs d'AEQES ; ceux-là mêmes utilisés par les écoles dans leur rapport d'autoévaluation et qui ont été prescrits au Comité par les commanditaires de la démarche qualité. Ne pouvant, dès lors, les modifier, et afin d'aller plus loin dans son analyse, le Comité a formulé un certain nombre de « sous-indicateurs » et points d'attention plus concrets. Ce travail fut réalisé, a posteriori, pour la rédaction du rapport de visite et non pas pour la phase d'évaluation interne et celle des visites. Nous insistons sur le fait qu'il s'agit donc bien ici d'indicateurs, sous-indicateurs et points d'attention propres au Comité qui lui ont permis l'analyse des données récoltées durant les visites ou comprises dans le rapport d'autoévaluation, ses annexes et les documents reçus ou demandés par/à l'école visitée. Il est à remarquer que les mêmes indicateurs serviront à l'analyse transversale, qui dépassera le cadre spécifique de l'école pour s'intéresser également à celui, plus général, de la formation de base des INP et INPP.

Afin, soulignons que le Comité a posé son regard sur une majorité de sous-indicateurs et/ou de points d'attention mais, dans certains cas, l'information recueillie ne permettait pas soit de trancher dans un sens ou l'autre, soit, tout simplement, de répondre aux questions qu'il se posait. Par ailleurs, le rapport n'a pas vocation de faire une description de tout ce qui est fait ou existe dans chaque école, mais bien d'énoncer les forces, points d'amélioration et recommandations concernant des points saillants des formations de base INP et INPP. Ces dernières seront présentées directement dans le texte.

Du point de vue de la structure des rapports spécifiques des écoles, de manière générale, la succession des chapitres et des indicateurs présente dans la démarche AEQES a été suivie. Cependant, pour éviter les redondances et trop de renvois aux chapitres infra et supra, certains sous-indicateurs ont directement été intégrés à d'autres chapitres que ceux dans lesquels ils étaient inscrits initialement. De la même manière, ces sous-indicateurs ont souvent été regroupés sous un seul sous-titre afin de favoriser une lecture globale et compréhensive du rapport.

Ci-dessous, vous trouverez l'ensemble des chapitres, indicateurs et sous-indicateurs formulés par le Comité ainsi qu'une grande majorité des points d'attention. Le Comité pense par ailleurs que les sous-indicateurs et les points d'attention pourraient servir à l'avenir pour une évaluation plus structurée des formations.

### **Introduction**

En guise d'introduction du rapport spécifique, le Comité s'attarde tout d'abord sur le contexte et les conditions de la visite ainsi que sur la fonction même d'un tel rapport.

Ensuite, dans un premier chapitre, dénommé « Retour sur la **qualité du rapport d'autoévaluation** », le Comité émet son avis sur la qualité du rapport d'autoévaluation réalisé par l'école. Cet avis est construit sur base d'un certain nombre de points d'attention énoncés au préalable tels que les indicateurs utilisés, la/les personne(s) qui a/ont mené l'autoévaluation, la manière dont l'autoévaluation a été menée, la forme, le fond et les annexes.

## **Chapitre 1 : Cadre institutionnel et gouvernance**

Le premier chapitre de ce rapport aborde le cadre institutionnel et la gouvernance. Il débute par une **présentation**, essentiellement descriptive, de **l'institution et de l'organisation interne de l'entité**. En effet, au niveau de l'organisation interne de l'entité, le Comité s'attarde sur l'indicateur rôle et fonctionnement des organes de consultation et de décision de l'école. Il s'agit ici de l'intégration de l'école dans une structure plus large, les organes institués par les normes fédérales et les organes spécifiques à l'école.

Ensuite, le Comité discute de la **gestion de la qualité**. Cette gestion est abordée sous deux aspects. D'une part, la modalité de définition et d'organisation de la gestion de la qualité (procédure (formelle ou informelle) de définition et/ou gestion de la qualité - organisation de la gestion de la qualité). Dans ce cadre, le Comité se base sur un certain nombre de points d'attention : définition spécifique de la qualité ; existence d'un plan stratégique et opérationnel ; origine et manière dont la qualité a été définie ; fréquence des rencontres ; moyens affectés ; appui des services fédéraux à la gestion de la qualité et contraintes (administratives, organisationnelles, etc.). Notons que, pour la grande majorité des indicateurs, l'aspect « avenir » (projet de l'école) fut également pris en compte. D'autre part, le Comité aborde la mesure de la qualité (évaluation de la qualité par l'école, par les étudiants, par les anciens étudiants et par le monde professionnel) avec, comme points d'attention : l'origine, la manière, la fréquence, la diffusion des évaluations ainsi que l'utilisation des résultats dans les objectifs d'amélioration, l'appui des services fédéraux à l'évaluation de la qualité et les contraintes (administratives, organisationnelles, etc.).

Le Comité travaille, en outre, l'aspect **partenariats**. Précisons qu'AEQES ne spécifie pas les partenariats traités dans ce chapitre. Certains aspects se trouveront donc dans le chapitre 5 « Entité dans son contexte ». Ce chapitre concerne ici essentiellement les partenariats avec les autres composantes liées à l'école (au sein de la structure), les écoles de police belges, la Police fédérale, le monde professionnel (policier) et les autres (écoles de police étrangères, HE, universités, etc.). Le Comité se penche ici sur l'existence de ces partenariats, la définition de l'approche multidisciplinaire pour l'école, les raisons de l'inexistence de ces partenariats (écoles de police, police fédérale, monde professionnel policier), etc.

Enfin, le dernier thème traité dans ce premier chapitre est celui de la **participation des étudiants**. Trois indicateurs ont été dégagés : Modalité de participation des étudiants dans les organes décisionnels et consultatifs, Effectivité de cette participation et, Évaluation par étudiant (des lieux) de stages, enseignements, enseignants, mentors, programme. Pour ces trois indicateurs, des points d'attention communs ont été énoncés, à savoir : connaissance des organes de décision et de consultation (chez tous les étudiants) ; présence effective dans les organes ; modalité de désignation/élection des délégués ; rôle/articulation entre délégués et élèves de semaine ; types de demandes des étudiants ; impact de cette participation sur le fonctionnement de l'école ; relation entre participation et représentation syndicale/syndicats ; nature des relations avec le corps enseignant, l'autorité de l'école et le personnel administratif et technique ; et évaluation par les étudiants (des lieux) de stages, enseignements, enseignants, mentors, programme. Dans ce dernier cadre, la question de l'anonymat des évaluations a également été posée.

## **Chapitre 2 : Structure et finalité du programme**

Dans ce deuxième chapitre, onze thèmes généraux ont été abordés : objectifs généraux et spécifiques, conception du programme, articulation globale du programme, articulation et lien entre l'enseignement et la recherche, articulation et lien entre l'enseignement et le monde professionnel, apprentissage autonome, travail de fin d'étude, stage, évaluation des étudiants, information et communication, et enfin, suivi des débouchés et insertion professionnelle. Rappelons qu'un certain nombre d'aspects échappent à l'école ; ce constat se manifestant particulièrement dans ce deuxième chapitre. Conscient de ce contexte particulier, le Comité l'a pris en compte lors de la rédaction de ses conclusions.

1. Au niveau des **objectifs généraux et spécifiques**, le Comité s'est penché sur les indicateurs suivants : Définition des objectifs généraux, Définition des objectifs spécifiques par rapport aux objectifs généraux (qui, comment) et Évaluation des résultats. Des questions telles que « Qui les définit ? », « Comment est-ce défini ? », « Quel est le profil INP/INPP attendu ? », « Quid de leur évaluation ? », etc. constituent les points d'attention du Comité.
2. En ce qui concerne la **conception du programme**, il y a quatre indicateurs. Il s'agit de la Procédure de conception et de révision du programme, l'Incidence de la mesure de la qualité sur l'élaboration et l'adaptation des programmes, l'Évaluation du programme (et de sa cohérence) par rapport au profil de l'INP/INPP et de l'Évaluation des enseignements. À nouveau, des aspects tels que l'origine de la définition du programme, leur évaluation (fréquence, incidence, diffusion), les compétences couvertes, etc. constituent les points d'attention.
3. L'**articulation globale du programme** est abordée sur base de différents indicateurs : Approche modulaire, Articulation des compétences (savoir, savoir-être, savoir-faire), Articulation théories-pratiques, Articulation méthodes/approches pédagogiques, Articulation avec le TFE, Articulation avec le stage, Articulation entre enseignements/enseignants et Articulation entre formation INP et INPP. Pour ce faire, le Comité a les points d'attention suivants : liens entre le contenu des cours et les objectifs (généraux et spécifiques) du programme, séquençage chronologique, instructions données aux enseignants (objectif, évaluation, brochure de cours, etc.), articulations et répartitions des rôles entre type d'enseignants (groupe de travail, coordination pédagogique, contacts, plate-forme, etc.), différence entre les méthodes pédagogiques pour les INP/INPP, contraintes et avenir (projets de l'école). Rappelons que ce dernier point d'attention se retrouve en fil rouge dans tout le rapport.
4. Le thème général « **Articulation et lien entre l'enseignement et la recherche** » constitue un des thèmes de ce deuxième chapitre. Le Comité s'est cependant interrogé sur la pertinence de ce point qui, s'il est particulièrement approprié pour ce qui concerne les Hautes Écoles et, surtout, les Universités qui sont visées par la démarche originelle d'AEQES, a peu de sens pour des écoles de police, du moins dans le cadre des formations de base INP et INPP. Aucune des écoles de police visitée ne fait de recherche scientifique, au sens classique du terme. Ce point n'a donc pas fait l'objet d'un traitement en tant que tel, contrairement au point qui concerne les rapports ou liens avec des organismes de recherche, au sens large du terme, qui se trouve dans le chapitre V du présent rapport.
5. Le Comité a ensuite discuté le thème « **Lien entre l'enseignement et le monde professionnel** ». Quatre indicateurs sont formulés, à savoir : Implication du monde professionnel dans formation (cours, stage et évaluation), Implication du monde professionnel dans définition des objectifs spécifiques, Implication du monde professionnel dans l'évaluation de la qualité, objectifs et programme et enfin, Canaux de communication avec le monde professionnel. Les points d'attention tournent essentiellement autour de l'identification du

(des) monde(s) professionnel(s) impliqué(s) impliqué(s) ainsi que de l'avantage/désavantage de ces implications.

6. Ensuite, au niveau de l'**apprentissage autonome**, les indicateurs énoncés par le Comité sont les méthodes/approches pédagogiques utilisées, le Soutien (aux étudiants, aux enseignants) à la pédagogie active, les Matériels et outils didactiques et enfin, l'Autonomie des étudiants. Les points d'attention du Comité sont les suivants : type des méthodes/approches pédagogiques utilisées (relevé et fréquence, équilibre, cohérence), leur articulation, accessibilité et disponibilité des matériels et outils didactiques, sensibilisation des enseignants aux méthodes actives, formation, progressivité de l'apprentissage à l'autonomie, différence entre objectifs spécifiques/autonomie pour INP/INPP et enfin, contraintes (horaires, administratives, organisationnelles ou autres).
7. Au niveau du **travail de fin d'étude**, le Comité a utilisé quatre indicateurs distincts. Il s'agit des Objectifs pédagogiques, de l'Organisation, de l'Encadrement et suivi ainsi que de l'Évaluation du porte-folio. De même, des points d'attention ont été énoncés. Il s'agit des objectifs pédagogiques généraux du porte-folio ; des documents descriptifs à l'attention des étudiants, enseignants, évaluateurs ; des informations données aux étudiants ; de l'accompagnement processuel des stages ; du type d'évaluation/grille d'évaluation ; du feed-back sur l'évaluation ; du choix des évaluateurs (jury) ; de l'articulation au programme et enseignements ; et de l'existence d'objectifs spécifiques.
8. Le 8<sup>ème</sup> aspect de ce deuxième chapitre concerne les **stages**. Les indicateurs énoncés sont les Objectifs pédagogiques, l'Organisation, le Suivi et l'Évaluation du stage ainsi que la Relation aux mentors. De nombreux points d'attention sont semblables à ceux utilisés pour le porte-folio. On retrouve notamment les objectifs pédagogiques généraux du stage ; les documents descriptifs à l'attention des étudiants, enseignants, mentors, zones de police ; l'accompagnement processuel des stages ; etc. On a également des points plus spécifiques aux stages tels que le choix du lieu de stage, les conditions générales et spécifiques pour être mentor ou encore les critères d'un bon/mauvais stage.
9. Trois indicateurs ont été mis en évidence pour ce 9<sup>ème</sup> thème, c'est-à-dire l'**évaluation des étudiants**. Les trois indicateurs sont les Méthodes d'évaluation, l'Articulation entre différentes évaluations (formative, certificative et autres) et l'Articulation entre compétences, programme, objectifs, méthodes, approches pédagogiques et évaluation. À nouveau, de nombreux points d'attention sont soulignés, à savoir : le rôle des évaluations ; leur forme et caractéristiques ; le mode de notation ; les informations données aux étudiants quant aux évaluations ; leur préparation ; le feed-back sur les résultats ; la place de l'autoévaluation ; les facteurs qui entraînent l'échec ; le poids de l'aspect disciplinaire (savoir-être) ; le taux d'échec ; etc.
10. Au niveau de l'information et de la communication, cinq groupes cibles ont été pointés, chacun d'entre eux constituant un indicateur.

On retrouve tout d'abord les *Futurs étudiants* ; les points d'attention étant la présence d'une journée « portes ouvertes », la relation avec la 7<sup>ème</sup> année, la participation à des salons de l'emploi/études, l'existence de brochures reprenant les conditions d'accès, le programme, le cursus, etc.

Le deuxième groupe cible en matière d'information et communication est les *Etudiants*. Trois sous-indicateurs ont été formulés pour ce groupe, à savoir : programme, cursus, évaluation ; mesure de la charge effective de travaux ; promotion de la réussite (monitorat, suivi individuel, remédiation, réorientation). Au niveau du « programme, cursus, évaluation », les points d'attention sont l'existence/accessibilité de documents, de fardes d'accueil contenant toutes les informations, de séances d'information, de canaux d'information à jour (site, intranet, valves),

des fiches de cours ou syllabus (avec des informations sur les objectifs, évaluations finales, méthodes pédagogiques, compétences visées), etc. Par rapport à la mesure de la charge effective de travaux, on retrouve des questions telles que « qui et comment est mesurée la charge effective ? » ou « quelle est la charge effective ? ». Enfin, le sous-indicateur « Promotion de la réussite » aborde des points tels que la réaction suite à des difficultés, le type de dispositifs (qui, comment, quand), l'aspect facultatif/obligatoire, etc.

Le troisième groupe cible est celui du *Personnel de l'école*. Ici, les points d'attention sont l'existence/accessibilité de documents, fardes d'accueil contenant toutes les informations (programme, cursus, évaluation, ROI), de canaux d'information à jour (site, intranet, valves), l'accessibilité aux PV et/ou documents des organes de décision ou de consultation, les modalités de participation à ces organes et la coordination pédagogique.

Les *Mentors* constituent le quatrième groupe cible. Cet indicateur a quatre sous-indicateurs : Programme et différentes étapes du cursus, stages, formations fonctionnelles et continuées, suivi des informations. Les points d'attention sont, à nouveau, l'existence/accessibilité de documents contenant toutes les informations (programme, cursus, stage) mais aussi les modalités de contacts avec les mentors, les attentes des mentors par rapport à l'école et le feedback et l'impact des évaluations (des lieux) de stages et des mentors.

Enfin, le dernier groupe cible/indicateur est le *Monde professionnel* (police, autorités administratives, autorités judiciaires) ; les points d'attention sont ici semblables à ceux énoncés ci-dessus.

11. Le dernier thème de ce deuxième chapitre est le suivi des **débouchés et l'insertion professionnelle**. Pour ce thème, seuls des points d'attention ont été soulignés tels que l'information sur les débouchés, la collaboration des zones de police, le choix des zones de police, la relation avec les syndicats et les contraintes administratives, organisationnelles ou autres.

### **Chapitre 3 : Vie étudiante**

Dans ce chapitre trois, le Comité aborde des questions relatives à la vie étudiante ; les trois thèmes abordés étant : l'accueil et l'intégration des étudiants, les conditions de vie et d'étude et la durée des études.

1. La Modalité d'accueil des étudiants est l'indicateur du premier thème « **Accueil et intégration des étudiants** ». Deux points d'attention ont été formulés par le Comité : la modalité d'accueil des étudiants (qui, comment, quand) et l'existence/accessibilité de documents, fardes d'accueil contenant toutes les informations (programmes, cursus, évaluation, ROI, débouchés, etc.).
2. Le deuxième thème, **conditions de vie et d'étude**, comporte quatre indicateurs, à savoir : Infrastructure, Horaires, Facilités matérielles (accès à la bibliothèque, cantine, accès aux ordinateurs, WIFI, équipement, accès à l'HORECA, etc.) et Suivi/encadrement individuel et pédagogique. Les points d'attention concernent, notamment, la satisfaction des étudiants et les contraintes.
3. Enfin, il y a la **durée des études** qui a pour seul indicateur la « Durée des études par rapport aux objectifs généraux et spécifiques du programme ».

## **Chapitre 4 : Ressources**

Ce quatrième chapitre comporte deux volets principaux : la gestion des ressources humaines et les ressources / équipements.

1. Premièrement, la **gestion des ressources humaines**. Ce premier thème général comporte cinq indicateurs, à savoir : Profil du personnel, Politique et procédure de recrutement, Gestion du personnel, Formations pédagogiques et continuées et enfin, Évaluation. Pour ce premier thème, un nombre important de points d'attention a été formulé. On retrouve ainsi des points tels que le profil du personnel enseignant /administratif, l'existence d'une politique de recrutement, la procédure de recrutement, les critères d'engagement, l'existence de description de la fonction/ des charges, la plus-value des praticiens dans le cadre de la formation, le suivi/accompagnement des enseignants, la gestion des absences, la procédure d'accueil/intégration des nouveaux enseignants, les modalités de formations pédagogiques, l'articulation/répartition des rôles entre les types d'enseignants, les modalités d'évaluation des enseignants, leur impact, l'évaluation des charges et les contraintes.
2. Deuxièmement, les **ressources et équipements**. Quatre indicateurs ont été énoncés pour ce second thème. Il s'agit du Budget de fonctionnement et d'investissement, de l'Infrastructure, des Ressources et équipements (bibliothèque, salle des professeurs, cantine, équipement matériel, parc informatique, etc.) et enfin, des Outils pédagogiques. Les points d'attention de ce thème sont : origine et ventilation du budget ; adéquation du budget par rapport aux objectifs généraux et spécifiques du programme/nombre d'étudiants ; adéquation des locaux, bibliothèque, espaces communs, matériels didactiques et pédagogiques, etc. ; adéquation et accessibilité aux outils pédagogiques (syllabus, brochures d'information, personnes ressources, etc.) ; mise à jour des syllabus ; contraintes administratives, organisationnelles ou autres.

## **Chapitre 5 : Entité dans son contexte**

Enfin, ce dernier chapitre aborde trois aspects. Il s'agit de la **recherche**, du **service à la collectivité** et des **relations nationales et internationales**. Pour chacun de ces thèmes, le Comité a gardé à l'œil la dimension « avenir » et « retombées pour la formation ».











## SOMMAIRE

Introduction.....	45
Retour sur la qualité du rapport d'autoévaluation.....	47
Chapitre 1 : Cadre institutionnel et gouvernance.....	49
I. Présentation de l'institution.....	49
II. Organes de concertation.....	50
III. Gestion de la qualité.....	51
IV. Partenariats.....	53
V. Participation des étudiants.....	54
Chapitre 2 : Structure et finalités du programme.....	57
I. Objectifs généraux et spécifiques.....	57
II. Conception du programme.....	58
III. Articulation globale du programme.....	59
IV. Implication du monde professionnel dans la formation.....	61
V. Apprentissage autonome et méthodes/approches pédagogiques utilisées.....	62
VI. Travail de fin d'étude : porte-folio.....	63
VII. Stage.....	64
VIII. Evaluation des étudiants.....	66
IX. Information et communication.....	67
Chapitre 3 : Vie étudiante.....	69
I. Accueil et intégration des étudiants.....	69
II. Conditions d'étude.....	69
III. Durée des études par rapport aux objectifs généraux et spécifiques du programme.....	69
Chapitre 4 : Ressources.....	71
I. Profil du personnel et politique et procédure de recrutement.....	71
II. Formations pédagogiques et formations continuées.....	71
III. Evaluation du personnel.....	71
IV. Ressources et équipements (adéquation).....	72
Chapitre 5 : Entité dans son contexte.....	73
Tableau de synthèse.....	75



## INTRODUCTION

Le Comité d'experts, mandaté par les quatre commanditaires du projet et approuvé par le comité de pilotage, a visité l'Académie de police de Jurbise les 26, 27 et 28 avril 2011. Ce rapport expose les conclusions du Comité d'experts.

Pour rappel, celles-ci sont issues de la lecture du rapport d'autoévaluation rédigé par l'école, ainsi que de ses annexes, et du processus de visite de l'institution. La présente évaluation menée par le Comité d'experts repose donc sur la (capacité de) mobilisation de l'école elle-même et les informations données par les différents acteurs rencontrés lors de la visite. Dès lors, les données sur lesquelles le Comité a pu se reposer sont, inévitablement, subjectives puisqu'elles reposent sur la *perception* que les acteurs rencontrés ont des formations évaluées. Cette subjectivité est encore renforcée par le fait que, si les catégories d'acteurs étaient prescrites aux écoles, les acteurs (individus) rencontrés durant les visites ont été choisis par l'école elle-même. Si pour certaines catégories (enseignants internes, équipe de direction, personnel administratif et technique), le Comité a pu rencontrer soit l'ensemble des acteurs, soit un échantillon représentatif de ceux-ci, pour d'autres catégories, la représentativité était impossible à assurer en raison du faible pourcentage de personnes rencontrées et de la disponibilité plus limitée de ces acteurs (représentants du monde professionnel, mentors, chargés de cours externes et anciens aspirants). En ce qui concerne les aspirants, si la représentativité n'était pas toujours assurée et l'échantillon relativement faible, celui-ci était au minimum diversifié à la demande des coordinateurs du processus. Si les limites inhérentes à la composition des échantillons ne préjugent en rien de l'ampleur de certains phénomènes, elles n'en permettent pas moins d'en attester l'existence.

Dans la mesure du possible, le Comité a tenté d'objectiver ces données par les documents demandés et reçus et, par la « confrontation » de la parole des uns et des autres. Le Comité tient cependant à rappeler qu'il n'a nullement vocation à faire émerger, au départ des données disponibles et nécessairement limitées et partielles, la vérité sur la réalité de la formation, ou un jugement sur la manière dont l'école fonctionne, mais que le présent rapport a pour objectif de mettre en lumière les points saillants, points forts et points d'amélioration, que les experts ont *identifiés* pour les formations de base dispensées au sein de l'APPEV. Il reprend également un certain nombre de recommandations que le Comité conçoit d'abord comme une « feuille de route » devant permettre à l'APPEV, dans les limites diverses (réglementaires, matérielles, etc.) qui sont les siennes et dont le Comité a pleinement conscience, d'améliorer encore le processus de qualité. En d'autres termes, l'audience prioritaire de ce rapport, c'est-à-dire son premier destinataire, est l'école de police. Le rapport et les recommandations doivent ainsi permettre à celle-ci d'améliorer ses pratiques, de les ajuster et de rédiger un plan d'action concret. Cette évaluation de la qualité s'inscrit donc surtout dans une évaluation formative, en concordance avec la démarche AEQES.

Le Comité tient enfin à remercier l'équipe de l'APPEV qui s'est appliquée à rendre sa visite aussi agréable que possible et a pleinement joué le jeu. L'accueil, le logement et les repas, ainsi que les transports ont été assurés de manière très satisfaisante. Une réunion avec les partenaires extérieurs a été organisée et un repas, en présence des représentants du pouvoir organisateur, a clôturé cette rencontre de manière plus informelle. Le Comité a pu bénéficier d'un cadre de travail très confortable et a reçu l'ensemble des documents demandés. Il a accédé à tous les locaux de l'école et a même bénéficié d'une visite extérieure des nouvelles infrastructures projetées dans le cadre de l'école du feu. Il a pu rencontrer l'ensemble des personnes avec lesquelles il souhaitait s'entretenir, même s'il a fallu préciser la composition de certains groupes de manière à permettre une parole totalement libre, sans pression découlant de la présence de la hiérarchie. Les relations entre le Comité et l'équipe de direction ont été très cordiales et indiquent que l'équipe de l'APPEV considère la démarche comme positive et de nature à aider l'école dans son développement et non comme une menace ou une volonté de contrôle externe.



## RETOUR SUR LA QUALITÉ DU RAPPORT D'AUTOÉVALUATION

Le rapport d'autoévaluation de l'APPEV comprend 66 pages et 194 pages d'annexes. Le document est très soigné et suit le schéma de rédaction d'AEQES. Il est rédigé de manière cohérente et donne l'impression d'un ensemble parfaitement articulé. Il présente des schémas et tableaux qui en facilitent la compréhension, même si certaines figures sont peu lisibles en raison de la taille des caractères et si les tableaux utilisés ne mentionnent pas l'origine des données (références). La table des matières est bien structurée et un glossaire complète le rapport. Celui-ci reprend notamment l'ensemble des sigles auxquels le lecteur peut être confronté dans le texte. Les références aux textes de base, notamment la législation en vigueur et les textes réglementaires, sont généralement présentes de manière explicite et les documents eux-mêmes sont fournis en annexe. Le Comité d'experts regrette néanmoins que les catégories issues d'AEQES soient parfois peu adaptées à la formation policière du cadre de base et du cadre moyen. En effet, elles entraînent des redondances et se révèlent être parfois peu efficaces et non pertinentes, dans leur intitulé et structure générale. Ce qui est d'ailleurs démonstratif, c'est que, dans l'analyse SWOT, on retrouve des aspects qui n'ont jamais été mentionnés auparavant dans le rapport (en termes de forces et de faiblesses). Cette difficulté, en grande partie due au cadre imposé par les commanditaires, rend donc la lecture ardue et l'évaluation des points faibles et forts compliquée.

Le Comité a aussi pu regretter, dans un premier temps, que le rapport d'autoévaluation lui-même ne mentionne aucun auteur et aucune méthodologie, ce qui l'a conduit à s'interroger sur la légitimité et la représentativité des données intégrées dans ce rapport. Néanmoins, lors de la visite, la Direction de l'école a eu l'occasion de préciser cette méthodologie et d'indiquer que des contacts ont notamment été pris avec l'enseignement supérieur provincial et qu'un groupe de travail a été organisé avec une représentation de chaque fonctionnalité (cadre agent, formation de base, appui logistique, maîtrise de la violence, etc.) pour préparer le rapport. Sept ou huit personnes ont ainsi été sollicitées pour rédiger le rapport final, avec un échange entre tous les membres du groupe de travail. Le travail a été réalisé chapitre par chapitre, avec une attention particulière pour le chapitre 6 « Analyse et plan d'action stratégiques » rédigé sur base d'une analyse SWOT. En fonction des indicateurs et des informations et données disponibles (avis des mentors, PV des Comités pédagogiques, réunions des chefs de corps par arrondissements, etc.), certains aspects ont ainsi été privilégiés.

Le Comité salue, dès lors, la réelle volonté de la Direction de l'APPEV d'associer le plus d'acteurs possible, d'une part, dans une logique représentative de toutes les fonctionnalités présentes au sein de l'école (groupe de travail) et, d'autre part, dans la collecte de l'avis des mentors, de chefs de zones et des formateurs. En ce qui concerne la démarche d'autoévaluation, en dépit des initiatives relatées par la Direction, notamment la transmission préalable à la visite du rapport à tous les acteurs concernés, le Comité regrette cependant que peu d'intervenants interrogés, hormis dans l'équipe de direction naturellement, aient eu ou pris connaissance des résultats de cette autoévaluation, que ce soient les aspirants, les anciens aspirants, le corps enseignant (surtout externe) ou encore le monde professionnel (zones de police, autorités de police administratives ou judiciaire, mentors).

Le rapport a constitué un très bon point d'entrée à la visite du Comité. Il fournit de manière très complète les informations nécessaires, même s'il a aussi donné lieu à de très nombreuses questions de la part des membres du Comité qui effectuaient leur première visite à Jurbise. Celles-ci ont notamment porté sur la manière dont certaines structures fonctionnent effectivement, alors même que la description dans le rapport ne restitue pas toujours bien cette information. Il s'agit notamment des éléments qui permettent de mieux comprendre la participation effective des aspirants ou des équipes administratives aux processus de concertation. Nonobstant les contraintes de concision imposées aux écoles par les commanditaires, le Comité regrette le manque de réelle distinction, dans le rapport, entre la formation d'inspecteur et celle d'inspecteur principal. Une sensibilité plus grande à chaque formation aurait pu être apportée.

Enfin, l'important volume des annexes présente les documents réglementaires mentionnés dans le rapport, mais aussi des plans du site, des documents servant à l'évaluation, des données chiffrées très variées, la description de procédures, etc. De manière générale, ces documents correspondent à

l'ensemble des références qui sont faites dans le corps du rapport et permettent de mieux comprendre celui-ci. D'autres documents, plus volumineux et impossibles à joindre au rapport, comme un échantillon de porte-folios des stagiaires, ont été mis à disposition sur place, soit à la demande de la Comité d'experts, soit de manière spontanée.



## CHAPITRE 1 : CADRE INSTITUTIONNEL ET GOUVERNANCE

### **I. Présentation de l'institution**

Située à Jurbise, l'Académie de Police Émilien Vaes (APPEV) est l'une des dix écoles de police agréées en Belgique par le Ministre de l'Intérieur. À ce titre, elle a pour mission d'organiser et de dispenser la formation de base agent, inspecteur et inspecteur principal. Cette Académie offre également une série de formations continuées et fonctionnelles aux membres des différents corps de police ainsi que des formations certifiées pour le personnel du cadre administratif et logistique ; ces dernières étant organisées en partenariat avec l'École d'administration.

Historiquement, c'est en 1949 que les bases de l'Académie actuelle de police furent posées lorsque le Conseil provincial du Hainaut décida de créer un centre d'entraînement policier. En 1983, l'Académie prit une autre dimension suite à l'adoption officielle du principe de construction d'une Académie sur le site de Jurbise par la Députation permanente ; construction qui s'acheva deux ans plus tard. Suite à la réforme des services de police l'Académie a dû faire face à une demande croissante de formations et à une révision en profondeur de ses méthodes de travail.

Au niveau de son organisation générale actuelle, l'Académie de Police Émilien Vaes fait partie de l'Institut Provincial de Formation du Hainaut, entité composée également du Centre de Formation des Membres des Services Incendie, du Centre Provincial de Formation et de Perfectionnement des Secouristes-Ambulanciers, de l'École d'Administration et du Service d'Appui Psychologique aux Intervenants. Ces cinq entités sont assistées au point de vue logistique et comptabilité par la Direction Appui et Gestion de l'IPF. L'école bénéficie d'un soutien important de l'autorité provinciale qui se manifeste notamment par une infrastructure bien pensée et agréable pour l'école.

L'Académie est, d'une part, liée à une série de dispositions légales instituées dans divers arrêtés royaux tels que *l'arrêté royal du 6 avril 2008 relatif aux standards de qualité, aux normes pédagogiques et d'encadrement des écoles de police et au collège des directeurs des écoles de police* ou *l'arrêté royal du 30 mars 2001 portant sur la position juridique du personnel des services de police*. D'autre part, un lien existe entre l'école, la Direction de la Formation de la police fédérale (DGS/DSE) et les autres écoles agréées à travers, notamment, un collège des directeurs des écoles de police et des plates-formes de concertations liées à différentes thématiques policières, la Direction de la Formation assurant également le contrôle du respect des conditions d'agrément.

## **II. Organes de concertation**

Au niveau des organes de consultation et de décision de l'académie de police, on retrouve tout d'abord les deux entités prescrites légalement par l'arrêté royal relatif aux normes et standards de qualité : le Conseil de formation et le Comité pédagogique.

Le Conseil de formation a pour rôle de veiller à l'harmonisation des besoins réels de formation. Se réunissant une fois par an, il est constitué du directeur de l'école (ou de son représentant), d'un représentant du pouvoir organisateur, d'un représentant de la Direction de la Formation, d'un magistrat fédéral, du Gouverneur ou de son représentant ainsi qu'au moins, d'un représentant de la police locale et d'un représentant de la police fédérale.

De son côté, le Comité pédagogique veille au maintien et à l'amélioration de la qualité pédagogique du système de formation, en tenant compte des standards de qualité fixés dans l'arrêté royal. Il fournit des conseils et formule des recommandations et des propositions à la Direction. Le Comité pédagogique est constitué du directeur de l'école de police (ou de son représentant), d'un représentant de la Direction de la Formation et d'au moins, un membre de la cellule pédagogique de l'école, de deux représentants du personnel enseignant, d'un coordinateur de stage, d'un mentor et d'un élève. Si ce Comité se réunit légalement au moins une fois par an, soulignons qu'à l'APPEV, il s'est réuni deux fois par an ces deux dernières années.

Au niveau des organes spécifiques à l'école, il y a, premièrement, une commission administrative. Se réunissant une fois par an, celle-ci a pour tâche de formuler des propositions ou d'émettre des avis sur toutes les questions de nature à garantir la bonne marche de l'institution, d'adapter selon les besoins les Règlements Organiques et d'Ordre Intérieur ainsi que les programmes et, enfin, de dresser les projets de budgets. Des membres du corps professoral sont représentés au sein de cette commission administrative. Le pouvoir organisateur de l'Institut Provincial de Formation et de son Académie de police est cependant le Conseil provincial du Hainaut.

Deuxièmement, on retrouve un Conseil des aspirants. Il se réunit deux fois par an. Ce Conseil, instauré en décembre 2006, veille à l'implication des aspirants dans le fonctionnement de l'école. Soulignons que ce Conseil est issu d'une volonté de l'APPEV et non d'une contrainte légale. L'évaluation de la participation effective des étudiants sera abordée infra, au point V de ce premier Chapitre.

### **III. Gestion de la qualité**

Dans ce cadre, le Comité tient tout d'abord à préciser que l'APPEV respecte les obligations formelles issues des textes légaux. Au niveau de la gestion de la qualité et de la conception du programme, le présent rapport relèvera donc surtout les forces et les points d'amélioration de l'institution concernant ce qui est mis en place pour dépasser ce cadre légal. Le Comité tient, au préalable, à insister encore une fois sur le fait que, concernant la gouvernance, la structure et la finalité du programme, ce cadre légal ne laisse souvent que peu de marge de manœuvre aux écoles. Le Comité a, en outre, pu constater que beaucoup de critères de qualité échappent au contrôle des écoles de police, que ce soit en amont de la formation (la sélection et le recrutement, la qualité des enseignements secondaires au niveau des langues maternelles, etc.), en aval (évaluations finales, engagement dans une zone de police, etc.) et au sein des programmes eux-mêmes (profil, modules, évaluation de certains enseignants, etc.). La lourdeur de certaines procédures et la lenteur de certaines décisions fédérales, qui ont été soulignées dans les trois écoles visitées, expliquent parfois que certaines restructurations, bien que déjà décidées, n'ont pas encore été mises en œuvre dans le cadre de la formation de base des INP et INPP.

#### **1. Modalité de définition et d'organisation de la gestion de la qualité**

Au niveau de la démarche qualité initiée, le Comité d'experts tient à souligner le fort engagement de la Direction dans le processus d'amélioration continue de la formation et d'autoévaluation. L'APPEV fait par ailleurs une série de propositions d'améliorations qui devraient à l'avenir permettre de rendre plus clair ce processus de définition et de gestion de la qualité. Notamment par la mise en place de tableaux de bord assurant un suivi des actions et des processus de qualité, ce qui permettra à tout le moins de clarifier et de mettre en valeur ce qui a été fait et les éventuels obstacles à surmonter.

Le Comité a également pu apprécier le travail d'une équipe de direction dynamique et motivée, décrite, par les personnels internes et externes, comme ouverte aux suggestions concernant l'amélioration tant de la qualité des programmes, que des processus d'apprentissage, mais aussi celui d'une cellule pédagogique très impliquée à tous les niveaux, collectif et individuel, de gestion de la qualité.

Le Comité regrette cependant le caractère limité de la participation directe de l'ensemble des différentes composantes de l'école à la démarche qualité, tant dans sa définition (qui émane davantage de l'équipe de direction) que dans sa mise en œuvre qui semble inscrite principalement dans une démarche *top down*. Le Comité préconise à cet égard une responsabilisation accrue, dans ce domaine, des chargés de cours externes et des aspirants, par une prise en compte plus systématique et organisée de leurs avis et points de vue pour les premiers et par une participation effective des seconds à la mise en œuvre de la démarche qualité, notamment par la participation plus active aux organes consultatifs et décisionnels (voir Chapitre 1, point V). Cette démarche de responsabilisation pourrait également être menée, de manière plus indirecte, vis-à-vis des mentors et des représentants du monde professionnel qui semblent, hormis en ce qui concerne leurs propres attentes individuelles, peu informés de cette démarche qualité mais surtout, à ce stade, encore peu soucieux d'y participer dans la mesure où la formation ne représente qu'une partie accessoire de leurs activités.

En tout état de cause, le Comité d'experts souhaite que la démarche qualité se poursuive dans la voie engagée par l'APPEV, en planifiant et en hiérarchisant les actions d'amélioration déjà menées et à mener dans l'avenir.

## 2. Mesure de la qualité

Concernant la mesure de la qualité, le Comité tient tout d'abord à souligner positivement la décision de l'équipe de direction de multiplier et de diversifier les canaux d'information comme outils permettant d'évaluer ou de mesurer la qualité de la formation, notamment en y faisant participer les aspirants INP et INPP.

Pour autant, le Comité souhaite pointer un certain nombre de faiblesses, notamment touchant le caractère déséquilibré de cette évaluation de la qualité.

Tout d'abord, hors les structures de concertation formelle, un certain nombre de canaux d'information (d'outils) sont utilisés pour mesurer la qualité, notamment au départ des « partenaires » du monde professionnel (zones de police et mentors). Ceux-ci fonctionnent sur une base ponctuelle et dépendent donc de l'existence concrète de ces contacts et de la bonne volonté de ces intervenants (par exemple, des mentors lors des rencontres avec les formateurs titulaires). La récolte des informations est donc relativement aléatoire et la représentativité des points de vue peut être sérieusement remise en question.

De la même manière, si le Comité a pu se féliciter de la mise en place d'une procédure très structurée d'**évaluation** des enseignements/enseignants et de la formation **par les aspirants** (voir Chapitre 1, point V), la première n'est à l'heure actuelle pas généralisée à l'ensemble des enseignants/enseignements et la deuxième reste, dans les indicateurs utilisés et le choix des réponses proposées (questionnaire à choix multiples), trop peu nuancée. Par ailleurs, ces évaluations présentées aux aspirants ne font pas systématiquement l'objet d'une analyse transversale, en raison du manque de moyens, même si elles permettent d'identifier certaines situations critiques.

Il conviendrait donc de formaliser ou, à tout le moins, de structurer et/ou de hiérarchiser ces différents canaux d'information et d'en faire des sources d'information plus représentatives des différentes composantes de la formation. L'analyse des informations récoltées devrait également être plus systématique.

Enfin, le Comité regrette également, qu'hormis au sein du personnel permanent de l'école qui semble davantage informé, les autres composantes de la formation, y compris les aspirants INP et INPP et les mentors, n'aient que peu de *feed-back* de ces évaluations de la qualité et de leur impact en termes d'ajustements des programmes ou d'enseignements, ce qui peut avoir pour conséquence de les démotiver à participer à ces évaluations. Le Comité d'experts recommande donc une meilleure diffusion de l'information sur l'impact concret de ces évaluations sur l'amélioration de la formation.

#### **IV. Partenariats**

Le Comité a pu apprécier la diversité et la qualité des partenariats mis en place par l'APPEV qui lui permettent de bénéficier notamment d'un ancrage local excellent et varié.

Il constate ainsi l'existence de partenariats formalisés et réguliers tant en amont vers le public cible (7<sup>ème</sup> année dédiée aux métiers de la sécurité, instances organisant une préformation « police », etc.) qu'en aval de la formation vers les zones de police (principalement en matière de formations continuées et pour la sélection des chargés de cours externes). Ces partenariats sont également très développés avec les autres composantes de l'Institut provincial de formation (Ecole du feu, Centre de formation des secouristes et des ambulanciers, Ecole d'administration et Service d'Appui psychologique aux intervenants) manifestant l'excellente intégration dont bénéficie l'APPEV au sein de l'Institut. Enfin, l'école a développé de nombreux contacts lui permettant l'échange de pratiques et la diffusion des savoirs tant au niveau national (Centre d'études sur la police) qu'au niveau international (Protocoles avec des écoles de police étrangères (Québec, France), Francopol) ; voir le Chapitre 5.

Le Comité d'experts constate aussi que de nombreux contacts existent avec le monde professionnel (zones de police, niveaux déconcentrés de la police fédérale, autorités administratives et judiciaires). De manière très positive, par exemple, les chefs de corps ont pu souligner la grande écoute de la Direction concernant les thématiques des formations continuées. Par contre, les acteurs du monde professionnel rencontrés regrettent de ne pas pouvoir jouer un rôle plus grand dans la détermination du profil attendu en fin de formation des INP et INPP et du type d'évaluation mise en place au sein de la formation, tout en ayant conscience que ces deux éléments échappent en grande partie à l'APPEV. Par ailleurs, le Comité remarque qu'une partie importante de ces contacts avec le monde professionnel se déclinent sur un mode informel via des réseaux de connaissances interpersonnelles, ou lors des rencontres durant des réunions diverses concernant directement ou indirectement la formation policière.

## **V. Participation des étudiants**

### **1. Modalités et effectivité de la participation des étudiants dans les organes décisionnels et consultatifs**

Le Comité d'experts remarque que la participation des (délégués) étudiants est considérée dans des structures de concertation prévues par l'arrêté royal de 2001 (Comité pédagogique) ou à l'initiative propre de l'APPEV (**Conseil des aspirants** prévu, une fois par an, qui émet des avis et des recommandations à la Direction concernant des problèmes logistiques et matériels immédiats : problème de vestiaires ou de douches, distributeur de boisson, etc.). Les aspirants peuvent également faire passer des (petites) suggestions d'ordre pratique à la Direction de l'école via une boîte à suggestions.

Le Comité tient tout d'abord à souligner l'excellente initiative que constitue le Conseil des aspirants, même s'il se pose la question de savoir si une seule réunion annuelle est suffisante pour répondre aux besoins réels.

Il semble par ailleurs que le rôle des étudiants délégués au sein du Comité pédagogique reste encore très passif : écoute et retransmission d'informations. Ce rôle d'aspirant délégué n'est d'ailleurs pas toujours connu par les aspirants et les anciens aspirants, tant INP que INPP, et ceux-ci ne font pas clairement de distinction entre le Comité pédagogique et le Conseil des aspirants et leurs utilités et rôles respectifs. Enfin, en dépit des efforts réalisés par la Direction, notamment par une information dans ce domaine le premier jour de formation, le Comité note aussi une répartition parfois peu claire entre le rôle de l'élève de semaine, qui intervient comme intermédiaire « hiérarchique » entre les aspirants et le(s) formateur(s) – en ce compris pour les éventuelles doléances des aspirants – et celui du (des) formateur(s) et du délégué de groupe/de classe. Dès lors, les aspirants, en particulier INP, font peu appel à ces délégués pour transmettre des demandes spécifiques ou générales. Les AINPP leur préfèrent d'ailleurs l'élève de semaine, mais sans garantie, vu le rôle spécifique de ce dernier – plus disciplinaire à l'égard des aspirants –, que leurs demandes seront transmises ou entendues. A tout le moins, il convient de s'interroger sur les raisons qui expliquent ces situations et d'accroître non seulement la participation plus active des délégués aspirants au Comité pédagogique, mais également, comme déjà indiqué ci-dessus, de stimuler l'intérêt de l'ensemble des aspirants à la participation, à leur niveau, au processus d'amélioration de la qualité.

### **2. Evaluation par les étudiants des (lieux) de stages, enseignements, enseignants, mentors et programme**

Actuellement, les modalités d'évaluation qui sont organisées de manière régulière par l'APPEV concernent principalement des évaluations individuelles et ponctuelles des chargés de cours et les évaluations globales du processus de formation. Les premières ne concernent toutefois pas tous les enseignements ni tous les enseignants, mais principalement les chargés de cours nouvellement recrutés et constituent, dès lors, davantage un outil d'évaluation de leurs enseignements qui permet au chargé de cours d'améliorer leurs pratiques, avec le soutien de la cellule pédagogique (voir Chapitre 2, point II.2).

En ce qui concerne les secondes, elles prennent la forme d'un questionnaire global comportant principalement des questions à choix multiples, par volet et module de formation, qui, s'il est systématique (à remettre lors de l'entretien final de l'aspirant), ne permet pratiquement à ce stade qu'une analyse limitée des réponses apportées. En ce sens, si le Comité d'experts se félicite de l'existence de ce questionnaire et encourage la poursuite de cette pratique d'évaluation globale, il préconise, afin d'en faire un réel outil de décision pour l'amélioration de la qualité de la formation, d'affiner celui-ci, notamment en accordant plus de place aux questions ouvertes.

Il est également prévu une évaluation par les aspirants des lieux de stage et des mentors, au terme du stage (voir Chapitre 2, point VII).

Par rapport à ces évaluations, le Comité tient encore à souligner que les aspirants et anciens aspirants ont pu regretter le manque d'information quant au suivi et à la prise en compte de ces évaluations. Dans ce cadre également, le Comité encourage fortement l'école à insister auprès des aspirants, dès le début de la formation, sur l'importance de leur participation à de telles évaluations, individuelles et collectives, d'une part, en les rendant systématiques pour tous les enseignements et enseignants (en ce compris les formateurs et les moniteurs de pratique) et, d'autre part, en informant les aspirants sur les retombées que des telles évaluations apportent concrètement afin de les encourager à y participer sérieusement.





## **CHAPITRE 2 : STRUCTURE ET FINALITÉS DU PROGRAMME**

En préambule, le Comité d'experts tient à préciser qu'il est parfaitement conscient que le programme et un nombre important de mises en application de celui-ci sont définis par les dispositions légales s'imposant aux écoles et que, dès lors, la marge de manœuvre des écoles dans l'adaptation et l'amélioration de ceux-ci connaît de sérieuses limites, auxquelles il faut encore ajouter celle des contingences matérielles, dont il faudra tenir compte à la lecture des remarques ci-dessous.

### **I. Objectifs généraux et spécifiques**

#### **1. Définition des objectifs généraux**

Concernant les objectifs généraux de la formation, l'APPEV remplit ses obligations de présence et de participation aux organes chargés de faire des recommandations en matière d'objectifs généraux (Collège des directeurs d'école, groupes de travail DSE et Comités pédagogiques [PCP] instaurés à l'échelon fédéral). Ceux-ci étant définis au niveau fédéral, tout comme le cadre de formation (modules, enseignements, durée) dans lequel ces objectifs et le profil de compétences de l'INP et de l'INPP s'inscrivent, la réelle marge de manœuvre des écoles de police dans ce domaine est cependant très faible. Dans le rapport transversal, le Comité d'experts aura l'occasion de revenir sur toute une série de remarques quant à ces dispositions légales et aux limites qu'elles imposent aux écoles.

#### **2. Définition des objectifs spécifiques par rapport aux objectifs généraux et évaluation des résultats**

Les deux principaux organes chargés de définir les objectifs spécifiques sont le Conseil de formation et le Comité pédagogique. Ces deux organes fonctionnent de manière effective à l'APPEV. Cependant, malgré les efforts fournis par l'école pour organiser une formation cohérente dans les limites imposées par les textes légaux (voir Chapitre 2, point II), le Comité d'experts constate un manque de précision dans la formulation des objectifs pédagogiques spécifiques de formation tant pour les INP que pour les INPP, aucune différence n'étant d'ailleurs opérée entre ces deux formations. Si des objectifs propres à l'APPEV sont présents à travers les valeurs, les engagements et les missions mis en évidence dans son rapport d'autoévaluation, ils restent néanmoins trop vagues. Il conviendrait, dès lors, de traduire ces objectifs spécifiques de manière plus opérationnalisable, par formation (AP, INP, INPP), et de définir des indicateurs précis et concrets permettant, au demeurant, de mesurer si ces objectifs sont atteints au terme de ces formations. Cela permettrait également d'évaluer plus clairement la cohérence entre, d'une part, les enseignements donnés et les méthodes pédagogiques effectivement utilisées et, d'autre part, ces objectifs spécifiques des formations.

## **II. Conception du programme**

### **1. Procédure de conception et de révision du programme et incidence de la mesure de la qualité sur l'élaboration et l'adaptation des programmes**

Ici encore, le Comité tient à souligner la volonté manifeste de l'équipe de direction de diversifier les canaux d'information permettant les ajustements dans le cadre de l'organisation pratique et des méthodes didactiques et pédagogiques des modules de formation, que ce soit dans des cadres structurés (groupes de travail spécifiques ou généraux) ou dans des cadres plus informels (évaluations individuelles de chargés de cours, contacts avec les mentors et le monde professionnel, commentaires des mentors dans les rapports d'évaluation des stagiaires, etc.).

Le Comité d'experts regrette cependant une absence de clarification de la manière dont est conçu concrètement le programme et dont sont intégrés ces « ajustements ». Il n'est en effet pas toujours clair, pour le Comité d'experts, en raison de leur grand nombre, de savoir quand les différents canaux d'information sont mobilisés afin de détecter les changements nécessaires et de les mettre en œuvre et si (et comment) sont prises en compte les évaluations ou remarques des différents interlocuteurs de l'école mobilisés au travers de ces canaux d'information. Dès lors, il semble également que ces révisions prennent davantage la forme d'adaptations des programmes « au cas par cas », en réaction à l'évolution des contenus d'un enseignement ou d'une matière, à un problème qu'il faut régler, en réponse à des attentes « individualisées » des « clients », ou à une analyse des données recueillies via ces canaux d'information ou les évaluations faites par les aspirants.

### **2. Evaluation des enseignements**

Actuellement, les principales modalités d'évaluation des enseignements sont les évaluations individuelles des chargés de cours (qui leur sont directement transmises) et des évaluations globales du processus de formation, les deux étant remplies par les aspirants INP et INPP. Ces deux évaluations ont fait l'objet d'une procédure très structurée que le Comité salue. Il est à noter également que l'Appév projette de mettre en place une évaluation du transfert de compétences auprès des diplômés et des N+1.

### **III. Articulation globale du programme**

#### **1. En termes d'approche modulaire**

Le Comité a particulièrement apprécié la mise en place d'un plan spécifique de séquençage chronologique, défini en concertation avec la cellule pédagogique, les chargés de cours et le coordinateur de la formation de base, et qui permet, dans une certaine mesure, d'ajuster au mieux l'organisation pratique des modules et des enseignements en définissant un fil conducteur permettant une approche plus progressive des matières enseignées. Ce séquençage est rendu possible grâce, notamment, à l'excellente infrastructure sur le site de Jurbise qui permet à l'école de disposer des locaux nécessaires à ces cours, en ce compris des stands de tir. Il convient cependant de nuancer cette marge de manœuvre qui dépend également de la disponibilité des chargés de cours externes (voir Chapitre 2, point IV).

Élément également positif, l'école a initié le développement d'une fonctionnalité de recherche et de développement permettant particulièrement d'assurer la cohérence entre les supports pédagogiques (syllabus) utilisés par les enseignants et aux aspirants de disposer rapidement de ces supports pour les matières enseignées.

#### **2. En termes de compétences (savoir, savoir-être, savoir-faire), de théories-pratiques et entre les méthodes/approches pédagogiques**

Malgré les efforts déployés et la volonté manifeste de l'école d'insister sur le développement de méthodes pédagogiques plus actives, le Comité d'experts regrette la présence de trop de méthodes pédagogiques passives qui favorisent en premier lieu l'acquisition du savoir au détriment du savoir-faire (voir Chapitre 2, point V). La recherche d'un plus grand équilibre de la transmission du savoir avec celle du savoir-faire et du savoir-être, notamment en mettant davantage l'accent sur une approche par compétences, constituerait un plus dans la formation, en particulier en ce qui concerne les AINPP. En ce qui concerne le programme, tout en ayant conscience des problèmes de moyens et des limites imposées par les textes légaux, le Comité regrette également le peu de place accordée aux exercices intégrés qui permettraient aux aspirants de transposer les cours théoriques et de faire le lien entre les différentes matières enseignées.

Le Comité d'experts regrette également le peu de synergie existant entre la formation des AINP et celle des AINPP. Elle préconise, dans ce cadre, que l'école implique davantage les AINPP dans l'encadrement des AINP ou associe l'ensemble des aspirants dans les exercices pratiques ou intégrés, ce qui permettrait aux premiers de tester leurs capacités concrètes de leadership et aux seconds de bénéficier d'un suivi plus individualisé.

#### **3. Articulation entre enseignements/enseignants**

Le Comité d'experts a pu constater que si l'apport d'un grand nombre de chargés de cours externes constitue une richesse pour la formation des INP et des INPP (voir Chapitre 2, point IV), celui-ci emporte nombre de difficultés parmi lesquelles l'articulation des enseignements et des enseignants en raison du peu de contacts et d'interactions entre les chargés de cours enseignant des matières différentes ou s'inscrivant dans des modules différents. Cela entraîne une méconnaissance des matières dispensées par les collègues, des redondances entre enseignements, voire, dans certains cas, des contradictions, et dès lors hypothèque l'articulation de ces matières entre elles pour les rendre complémentaires.

Dans ce cadre, le Comité d'experts salue toute une série de mesures qui ont été ainsi mises en place par l'école pour assurer malgré tout une cohérence entre les enseignements : notamment, l'accueil individualisé des nouveaux chargés de cours externes, la définition par chaque chargé de cours des objectifs et l'instauration d'une fiche de contenu dans laquelle on préconise certaines méthodes pédagogiques, la sélection d'un chargé de cours « suppléant » pour chaque cours, la mise en place de

responsables thématiques pour certaines matières et le rôle important des coordinateurs de formation dans la gestion des chargés de cours. L'APPEV encourage également la tenue de rencontres entre chargés de cours des mêmes matières ou d'un même module, avec une faible participation toutefois. Cette dernière n'est certainement pas étrangère à la persistance de redondances dans certains cours.

Même s'il a conscience de la difficulté d'une telle mesure, en raison du manque de disponibilité des chargés de cours externes, le Comité préconise la formalisation de *coordinations pédagogiques* qui regrouperaient idéalement les enseignants d'une formation, la cellule pédagogique et un représentant des aspirants, et permettrait d'assurer cette cohérence des enseignements par la coordination concrète du contenu et des méthodes de ceux-ci. Pour des raisons pratiques, celles-ci pourraient s'organiser par ensemble de matières, module(s) ou thématique(s) d'une formation de base.

#### **IV. Implication du monde professionnel dans la formation**

L'implication du monde professionnel dans la formation se fait principalement via l'engagement de chargés de cours externes et par la pratique des stages des aspirants INP et INPP (voir Chapitre 2, point VII).

Toutes les personnes interrogées lors de la visite du Comité ont pu souligner l'opportunité que constituait l'apport de chargés de cours extérieurs grâce auxquels les aspirants ont un accès à la pratique de terrain, aux expériences et anecdotes concrètes, et qui permet de faire le lien entre monde professionnel et formation. Le Comité tient cependant à souligner, avec nombre d'interlocuteurs interrogés, que la part importante prise par ce corps enseignant entraîne toute une série de problèmes, dont principalement un manque de disponibilité de ces enseignants, en particulier policiers, pour des raisons de service. Ce manque de disponibilité entraîne une série de problèmes logistiques (gestion des absences et organisation des plannings) et pédagogiques (pas ou peu de temps pour se former aux méthodes pédagogiques, pour se mettre à jour dans la matière ou pour mettre à jour le support de cours) qui sont autant d'obstacles aux projets de mise en cohérence des enseignements et du programme de formation. De plus, les compétences des chargés de cours ne sont transmises aux aspirants qu'au travers de cours presque exclusivement théoriques. Or, la richesse de l'expérience de ces enseignants serait largement plus utile si elle était véhiculée par le truchement d'enseignements plus pratiques, ou de méthodes pédagogiques plus actives, permettant aux aspirants d'expérimenter et de mettre en pratique les savoir-faire théoriques sous l'œil de professionnels expérimentés.

## **V. Apprentissage autonome et méthodes/approches pédagogiques utilisées**

Le Comité d'experts tient tout d'abord à saluer les efforts mis en œuvre par la Direction et l'équipe pédagogique pour encourager le développement d'une pédagogie plus active, notamment perceptible au travers de la volonté d'assortir l'approche par compétences de méthodes pédagogiques plaçant l'aspirant au centre du processus de formation. Que ce soit par la mise en œuvre des jeux de rôle et au recours de situations réalistes, par la mise à la disposition des chargés de cours d'un accompagnement pédagogique et par la définition d'un plan d'action, y compris en termes d'offre de formation continuée gratuite en « didactique de base ».

Le Comité a cependant entendu, durant les entretiens, qu'une approche encore fort *ex cathedra* semble perdurer, ce que confirme l'équipe de direction consciente qu'il s'agit d'un travail de longue haleine pour amener les chargés de cours à construire des compétences et non, seulement transmettre un savoir. L'effort de la Direction pour mettre en œuvre une pédagogie situationnelle avec des jeux de rôle rencontre dès lors un succès essentiellement tributaire de l'engagement individuel des chargés de cours. Il a été ainsi fait état au Comité que ces efforts et l'évaluation effectuée de la mise en application effective de méthodes pédagogiques alternatives ont été à la base de la démission de certains membres du personnel enseignant. Cela étant dit, la possibilité d'entretenir de réels échanges avec le personnel enseignant durant la formation est toutefois généralement souligné par les aspirants.

En ce qui concerne les jeux de rôle, la constitution des classes apparaît aussi avoir pour conséquence de limiter le nombre d'aspirants pouvant réellement participer, les autres étant confinés dans une position de spectateur. La même remarque est formulée au sujet des exercices intégrés où seule une minorité des apprenants a effectivement été impliquée activement. Le Comité constate qu'une unanimité des personnes rencontrées se dégage toutefois pour souligner l'intérêt concret de pareils exercices et des moments de mise en œuvre situationnelle de la matière enseignée, ce qui est de bon augure pour l'avenir.

Concernant plus spécifiquement l'apprentissage autonome des aspirants, tout en considérant que c'est un idéal à atteindre, le Comité a pu constater que les intervenants interrogés, y compris les aspirants, soulignaient unanimement la pression du temps comme le principal obstacle à un réel auto-apprentissage. Si l'accès aux moyens (bibliothèque, Internet, Poldoc, etc.) est effectif et si le discours invite les aspirants à s'auto-former, chacun s'accorde à considérer que cela n'apparaît pas évident à mettre en place. La formation apparaît ainsi trop condensée et trop courte pour permettre que du temps soit accordé à l'auto-formation en école et la pression de la formation sur la vie privée est déjà telle qu'il apparaît impossible de s'auto-former en dehors de l'école.

A cet égard, le Comité d'experts regrette qu'une évaluation de la charge de travail des aspirants ne soit pas organisée de manière systématique (une seule mesure, sur une seule promotion a été réalisée). Cela permettrait, à tout le moins, de mieux organiser l'apprentissage autonome et devrait, idéalement d'ailleurs, précéder l'organisation de celui-ci.

## **VI. Travail de fin d'étude : porte-folio**

Le porte-folio apparaît très certainement être l'outil de formation dont le Comité a pu constater qu'il était le plus remis en cause.

En effet, le lien entre la réalisation d'un porte-folio et l'activité professionnelle ou les compétences qu'exigera celle-ci n'est pas compris, voire identifié par les aspirants. Son utilité est donc largement contestée, tout comme sa pertinence dans le cadre de l'évaluation individuelle des apprenants. Dès lors, sa cotation et son appréciation apparaissent inadéquates à la plupart des intervenants interrogés. Le fait que le porte-folio soit coté par un jury qui n'a pas une réelle connaissance de l'aspirant dont il s'agit pourtant de juger les forces et faiblesses conduit à un rejet – que le Comité peut qualifier d'unanime – de cet outil et induit la conviction que la forme l'emporte sur le fond. Bien plus, pour certains, la subjectivité inhérente à l'évaluation du porte-folio pourrait être sciemment utilisée pour faire échouer l'aspirant. La finalité visant à évaluer les progrès personnels des aspirants serait, selon ces derniers, plus opportunément rencontrée par des entretiens réguliers avec les formateurs. A cet égard, la farde de progression n'apparaît pas du tout aux aspirants et anciens aspirants remplir son rôle de préparation à la rédaction du porte-folio, mais sert principalement à énoncer des remarques d'ordre pratique et disciplinaire.

Le Comité tient cependant à souligner que l'équipe de direction semble bien consciente de ces positions qu'elle partage seulement en partie. A son estime, le porte-folio ne devrait pas faire l'objet d'une évaluation sommative, mais pourrait être utilisé comme outil pour l'évaluation du fonctionnement professionnel (réalisé par le biais de la farde de progression).

## **VII. Stage**

### **1. Objectifs pédagogiques du stage**

Le Comité d'experts a pu constater que les différents stages apparaissent pour l'ensemble des intervenants comme autant de moments où la réalité professionnelle doit permettre à l'étudiant d'imbriquer les éléments de formation dispensés dans des modules distincts. À ce titre, les stages sont jugés indispensables aux formations de base tant INP qu'INPP et leur existence n'est que rarement remise en question.

Le stage est également envisagé comme une modalité permettant à l'aspirant de prendre pleinement la mesure de cette réalité professionnelle qui ne peut être intégralement reconstituée à l'école. Cette confrontation au terrain serait à la base des démissions intervenues pendant et après le stage rapportées au Comité.

Le Comité a également entendu que la position du stage en toute fin de formation juste avant les épreuves finales constituait par ailleurs un obstacle à la correction avant ceux-ci d'éventuelles dissonances entre l'acquis de l'école et la réalité du stage, même si le Comité a pu constater qu'il y avait en réalité peu d'affirmations de pareils écarts, en dehors de ce que rapporte la Direction. Le nombre de situations dont il est espéré qu'elles soient rencontrées par le stagiaire est tel qu'il s'avère, pour l'ensemble des acteurs concernés, difficile de pouvoir satisfaire pleinement les objectifs poursuivis par le stage, c'est-à-dire acquérir les principales compétences de base compte-tenu de la période (pendant les vacances d'été) et/ou de la zone d'affectation.

Il s'agit aussi à l'occasion du stage d'acquérir progressivement une autonomie dans la prise en charge des situations professionnelles courantes de sa future fonction policière. Le Comité regrette néanmoins l'absence de la moindre validation, préalable au stage, de l'acquisition effective des compétences ainsi à mettre en œuvre pratiquement, ce qui est de nature à hypothéquer la réalisation de pareille finalité. L'accès au stage semble en effet *inconditionnel*, et l'interdiction de stage n'est prévue *en pratique* que dans des cas très exceptionnels liés généralement à des comportements dangereux de l'aspirant et même dans ces cas-là, et en l'absence de cadre réglementaire, il semble que ce ne soit qu'au prix d'artifices conséquents (accidents maladies, sursis, etc.) qu'un aspirant puisse en effet être privé d'accès au stage.

Enfin, concernant spécifiquement la formation des INPP, le Comité a pu entendre l'écueil que constitue l'absence de détention encore de la qualité d'officier de police judiciaire (OPJ/APR) par le stagiaire qui a pour effet de le confiner dans un rôle d'observateur au lieu d'en faire un réel acteur.

### **2. Organisation, suivi et évaluation du stage**

Concernant le choix du lieu de stage, le Comité constate que l'aspirant n'a que peu de marge de manœuvre. Actuellement, c'est essentiellement le nombre d'aspirants, de mentors disponibles au sein des entités de police et la distance entre le domicile du stagiaire et le lieu de son stage qui sont déterminants dans l'organisation du stage. Ce n'est qu'en ordre ultérieur et dans la mesure du possible qu'il est tenu compte du souhait exprimé par l'aspirant. Pour le stage INPP, le Comité se félicite de l'accord intervenu visant à éviter aux zones de police de « récupérer » le membre de son personnel durant le stage en veillant à ce que chaque zone de police puisse accueillir un nombre de stagiaires équivalent au nombre de ses collaborateurs suivant la formation de base.

Le Comité a pu enfin regretter que si l'implication individuelle des mentors dans l'accompagnement des stagiaires est généralement soulignée, les corps de police concernés ne leur accordent pas toujours, selon certains d'entre eux, de manière équivalente, les libertés que l'exercice du mentorat nécessite pour sa mise en œuvre efficace.

Par ailleurs, certains aspirants et anciens aspirants ont pu témoigner que le suivi par le mentor n'est pas toujours à la hauteur de leurs attentes, notamment lorsqu'il s'agit de visiter les différents services de la zone de police pour leur permettre de rencontrer un maximum de situations prévues



pour le stage. Le mentor les confie à des collègues desdits services plutôt que de les accompagner lui-même. Cette situation peut compromettre la coordination générale et finale du stagiaire par le mentor.

De manière générale, le Comité constate également qu'une définition ou compréhension des responsabilités respectives de l'école, du stagiaire et du service de police l'accueillant dans l'organisation pratique du stage ainsi que de sa préparation ne sont pas toujours de mise. La présence d'un coordinateur des stages au sein du service de police apparaît ici généralement souhaitée, également pour assurer le lien entre les différents mentors auxquels un aspirant a été affecté. Le Comité considère d'ailleurs qu'une incorporation unique aggraverait plus encore cet élément. L'afflux au même moment d'un grand nombre de stagiaires au sein de mêmes zones de police – qui plus est en période de vacances – est de nature à hypothéquer le suivi effectif du stagiaire par le mentor. Le Comité d'experts tient cependant à souligner que le suivi par les mentors a généralement été qualifié de bon par les intervenants interrogés.

En conséquence logique de ce qui précède, la difficulté d'évaluer en parfaite connaissance de cause un stagiaire que le mentor n'a pu que partiellement suivre au quotidien a été fréquemment soulevée lors de la visite. Au même titre que l'impossibilité de rencontrer réellement l'ensemble des situations envisagées pour le stage alors que l'évaluation devrait les embrasser toutes.

Malgré le discours tenu au sein de l'Académie et les initiatives déployées (notamment l'organisation d'une rencontre avec l'ensemble des mentors), le Comité a perçu, à plus d'une reprise, le sentiment d'isolement de certains mentors en regard de la formation du stagiaire, s'estimant abandonnés à eux-mêmes et sans informations s'ils ne prennent pas l'initiative de les solliciter.

Dans ce cadre, il a été plaidé devant le Comité pour une plus grande implication et information des mentors quant au processus de formation. En dépit des efforts de communication de la Direction, il est apparu au Comité que certains apparaissent n'avoir pas été informés des modifications portées à l'évaluation des aspirants. Le Comité regrette enfin l'absence de feed-back systématiquement donné par l'école aux mentors quant à la réussite ou l'échec de l'aspirant qu'ils ont accueillis en stage dont il lui a été fait part. Certains ont plaidé pour une intégration du mentor dans le jury d'examen final.

En correctif des éléments ainsi soulevés devant lui, le Comité a pu constater que l'école organise un réel suivi des aspirants en stage par des visites des mentors ou par des contacts téléphoniques avec eux et que les personnes de référence auxquelles les mentors peuvent s'adresser ainsi que les procédures à mettre en œuvre en cas de problèmes avec l'aspirant apparaissent cependant bien connues.

### **3. (Relations aux) mentors**

Les qualités personnelles et professionnelles du mentor apparaissent essentielles pour l'ensemble des intervenants. La nécessité d'une réelle interaction entre le stagiaire et son(es) mentor(s) - dont il est attendu qu'il(s) s'adapte(nt) aux besoins du stagiaire - a également été soulignée devant le Comité.

La formation au mentorat qui appellerait une actualisation pour certains est envisagée comme un facteur bénéfique de renforcement du lien avec l'école et permet de mieux cerner les attentes respectives.

L'évaluation du mentor par les aspirants à l'issue du stage est promue par l'Académie qui en appelle également au sens des responsabilités respectives : de l'aspirant pour lui signaler spontanément ce qui ne fonctionne pas et du corps de police d'y être attentif. Les mentors regrettent quant à eux l'absence d'un réel feed-back portant sur leurs prestations.

Le Comité recommande qu'une attention particulière soit ici consacrée pour renforcer le lien de l'école avec les mentors, qui apparaît un gage de leur implication réelle dans le processus de formation de l'aspirant. L'information des mentors devrait dans ce cadre revêtir un caractère prioritaire.

## **VIII. Evaluation des étudiants**

L'inadéquation de l'évaluation telle que fixée réglementairement est généralement soulignée. Outre les limites déjà mentionnées précédemment au sujet du porte-folio, il n'apparaît pas réellement possible d'évaluer l'acquisition des compétences en fin de formation. À cet égard, le test national qui a uniquement évalué l'acquisition de connaissances apparaît la confirmation symptomatique de cette inadéquation.

La logique arithmétique et de pondération de l'incidence des matières au terme de laquelle la réussite de la formation est actée ou non a également été décriée devant le Comité. À l'instar de l'expérience propre du Comité d'experts, les règles de réussite de la formation apparaissent, à quelques exceptions près, fort peu comprises par l'ensemble des intervenants rencontrés, en ce compris les aspirants, qui n'identifient pas aisément les raisons de l'échec voire de la réussite, ce qui est à tout le moins plus qu'interpellant. Le Comité a également entendu l'ensemble des intervenants (en ce compris les aspirants) s'étonner du taux de réussite particulièrement important. Malgré le discours tenu par la Direction quant à une politique d'échec qui serait de mise pour les aspirants ne possédant pas les compétences requises, les « erreurs de casting » apparaissent dénoncées tant par les utilisateurs que par les aspirants eux-mêmes. Certaines failles au niveau du recrutement, les règles d'évaluation en formation, les multiples possibilités de recours ouvertes à l'aspirant ainsi que le coût exposé par la structure policière pour la formation apparaissent concourir à ce taux élevé de réussite sans rapport direct avec la qualité effectivement produite. L'absence de réelle incidence du rapport de stage dans l'évaluation a été soulignée à différentes reprises par les mentors devant le Comité alors que le caractère inquiétant du profil de certains stagiaires finalement nommés a été évoqué. Cependant, pour la Direction, il s'agit d'un préjugé persistant auprès des mentors. Elle regrette que certains mentors ne prennent pas suffisamment leur responsabilité lors de l'évaluation des stages et elle constate qu'un fossé important existe entre les propos tenus par les mentors auprès des formateurs et la formalisation lors de l'évaluation. La Direction ne recense pas plus de deux évaluations de stage insatisfaisantes par année.

Le Comité ne peut que constater et déplorer la conviction ancrée chez l'ensemble des intervenants que le système de la formation est conçu de manière telle que l'échec constitue un non-sens malgré les multiples failles plus amplement évoquées ici...

Le regroupement de matières collectivement évaluées serait également un facteur de sous-investissement des aspirants dans certaines d'entre elles insuffisamment pondérées pour constituer un facteur d'échec.

Le Comité a également pu entendre la mention de l'écart conséquent qui existerait entre les jeux de rôle mis en œuvre au cours de la formation et l'exercice pratique de l'évaluation finale réalisé à l'école auquel les aspirants s'estiment insuffisamment préparés.

## **IX. Information et communication**

### **1. Aux futurs étudiants et aux étudiants**

#### **A. Programme, cursus, évaluation**

Le Comité d'experts a pu apprécier le nombre important de modalités de diffusion de l'information, déployées par l'APPEV à l'égard de son public cible, en particulier les « futurs aspirants » (portes ouvertes, stand dans les zones de police, partenariats avec les organismes d'emploi et de préformation, site Internet, salon de l'emploi, etc.) et les aspirants tant INP et INPP. Concernant ces derniers, outre les journées d'accueil organisées en début de formation, de nombreux supports existent à tous les stades de la formation (farde d'accueil, farde de progression, calendrier prévisionnel, cahiers de stage, ROI, etc.) qui permettent d'informer ceux-ci au mieux, de manière claire et au plus vite, du programme, du cursus, des modalités d'évaluation, des stages et du portefeuille.

Le Comité tient particulièrement à saluer comme très positive la pratique qui veut que les aspirants bénéficient très rapidement, grâce à l'existence d'un service interne de reprographie, des supports écrits pour les cours, uniformisés et incluant les objectifs d'apprentissage de chaque enseignement. Si certains aspirants, notamment INP, ont pu regretter le peu d'utilisation de ces supports dans certaines matières, la majorité d'entre eux jugent la qualité de ceux-ci globalement bonne. Concernant leur utilité, la plupart des aspirants souligneront qu'en réalité les notes prises en cours sont largement suffisantes pour réussir l'examen, mais les aspirants INPP pointeront cependant l'utilité des syllabus comme un référentiel auquel il pourra être fait ensuite appel dans l'exercice concret de la fonction à laquelle destine la formation. L'école a cependant conscience de ces problèmes et a prévu à terme de ne plus distribuer de manière systématique ces brochures qui seront mises à disposition des aspirants sur Internet (forum).

#### **B. Promotion de la réussite : monitorat, suivi individuel, remédiation, réorientation**

Le Comité d'experts tient à souligner la bonne pratique que constitue la désignation d'un formateur titulaire de promotion. Le Comité apprécie également positivement la possibilité pour un aspirant qui éprouve des difficultés, et qui en fait la demande, de bénéficier d'un appui individuel et personnel pédagogique (de la responsable pédagogique), psychosocial (d'une personne de confiance) ou psychologique plus approfondi (Service d'appui psychologique aux intervenants). Il semble cependant que ces possibilités soient peu utilisées par les aspirants, même si une évolution positive est perceptible selon la Direction.

Quant à la pratique de remédiation, celle-ci est organisée sur le temps du midi, par les formateurs internes, pour les étudiants qui en font la demande (sauf pour le tir, qui est obligatoire). Le Comité regrette cependant que cette possibilité soit limitée à certaines matières (maîtrise de la violence ou ISLP) et très peu utilisée par les aspirants. Pour le reste, si un aspirant désire une remédiation dans d'autres matières, notamment celles enseignées par des chargés de cours externes, il dépend de la bonne volonté et, surtout, de la disponibilité de l'enseignant.

### **2. Aux personnels de l'école**

Le Comité d'experts a pu constater la satisfaction des membres du personnel interne de l'école par rapport à l'information reçue (claire, dans les temps, accessible par voie informatique) et à la communication tant formelle (réunion du personnel et PV) qu'informelle avec l'équipe de direction, présentée comme disponible. Plus spécifiquement, le personnel administratif et technique a pu souligner la bonne collaboration en son sein bien qu'issu de différentes origines (province, police fédérale, police locale).

Concernant le personnel externe, de l'avis de certains chargés de cours, l'information semble à certain moment plus difficile à obtenir. Le Comité d'experts a cependant eu l'occasion de constater que les moyens d'accéder à l'information, notamment logistique (horaires, locaux, etc.), sur les programmes ou sur le ROI, sont efficaces. La communication en matière de processus et de mesure de la qualité est cependant, comme déjà indiqué, moins efficace vis-à-vis de ce personnel. Le projet de 'Plate-forme information' destiné aux externes, proposé par l'école, est peut-être une occasion de combler cette lacune.

## **CHAPITRE 3 : VIE ÉTUDIANTE**

### **I. Accueil et intégration des étudiants**

Le Comité a pu constater le souci témoigné par l'APPEV de mettre en œuvre les moyens d'accueillir les aspirants et de les informer au mieux sur les droits et devoirs en cette qualité (voir Chapitre 2, point IX).

En ce qui concerne la formation INPP, les aspirants estiment qu'il a été tenu compte de l'expérience professionnelle déjà acquise. Les enseignants se félicitent particulièrement de la qualité du filtre posé en amont de la formation, mais soulignent la difficulté de réformer parfois un comportement déjà acquis depuis plusieurs années sur le terrain. La gestion des origines professionnelles distinctes n'est pas organisée en tant que telle, mais le mélange a été qualifié de généralement « heureux » devant le Comité.

### **II. Conditions d'étude**

Le Comité d'experts n'a pu que constater les grandes qualités et fonctionnalités des infrastructures mises à la disposition des aspirants au sein de l'APPEV qui, dans ce cadre, bénéficie d'un réel soutien de la Province du Hainaut. Seule l'accessibilité limitée de l'école en transport en commun a été signalée au Comité.

Comme cela a déjà été évoqué précédemment, les horaires de la formation et la densité de celle-ci apparaissent régulièrement évoqués comme un souci par les intervenants. Le Comité ne peut à ce sujet que réitérer l'opportunité que pourrait constituer une mesure de la charge effective de la formation pour l'aspirant.

### **III. Durée des études par rapport aux objectifs généraux et spécifiques du programme**

La durée de la formation INP est considérée par tous les intervenants comme étant trop courte pour permettre d'atteindre l'ensemble des compétences qu'elle devrait permettre d'acquérir. Les matières enseignées devraient, pour l'essentiel, demeurer les mêmes hormis l'un ou l'autre ajustement, mais se voir accorder davantage de temps pour être dispensées.

Cette durée supplémentaire devrait être dédiée à la mise en œuvre pratique des acquis théoriques puisqu'il s'agit là du reproche majeur qui a été entendu par le Comité quant à l'adéquation de la formation aux réalités du terrain. La base théorique est bien présente, mais elle gagnerait à être davantage mise en pratique en école avant de l'être sur le terrain. Il est à observer sur ce point qu'un coaching à l'arrivée en unité est également souhaité, et ce indépendamment de l'accroissement du volet pratique. Il s'agirait là d'intégrer les spécificités liées à l'arrondissement judiciaire, aux pratiques locales, etc.

Les mêmes considérations ont été entendues par le Comité au sujet de la formation INPP où la sélection préalable sur base des connaissances policières déjà acquises devrait permettre qu'une part plus importante encore soit accordée à la pratique.

Une disparité entre académies de police quant à la durée de la formation INP a été soulignée ici devant le Comité.

De nombreux intervenants soulignent enfin la brièveté du stage qui ne permet pas de rencontrer les multiples facettes de la fonction alors que cela en est le but. La synchronisation entre les moments de formation en école et en stage pose question également. Le Comité ne peut que se ranger aux arguments ici présentés aux termes desquels le stage, élément essentiel de l'acquisition de compétences professionnelles de base requises lors du début de l'activité, n'a pas une durée suffisante pour y envisager un réel transfert desdites compétences alors qu'elles sont attendues des jeunes policiers lorsqu'ils intègrent les corps de police.



## **CHAPITRE 4 : RESSOURCES**

### **I. Profil du personnel et politique et procédure de recrutement**

Le personnel enseignant est à, une très large majorité, constitué de policiers. Ceci permet d'assurer un lien immédiat de la formation avec le réel de la fonction policière, mais est simultanément facteur de difficultés quand les nécessités de la fonction ne leur permettent pas d'assurer leur charge de cours (voir supra). Le Comité réitère à cet égard le caractère bienvenu de l'initiative visant à doter chaque matière de plusieurs chargés de cours susceptibles de la dispenser et permettant ainsi de gérer au mieux les indisponibilités. Malgré cette initiative, la Direction a souligné le caractère idéal que pourrait représenter la disponibilité d'un effectif plus important de formateurs internes susceptible d'assumer un plus grand nombre de cours, à charge pour eux de se « ressourcer » régulièrement sur le terrain policier pour maintenir le lien avec la pratique professionnelle.

L'école dispose, selon sa Direction, d'une réserve de recrutement conséquente lui permettant de procéder à une sélection en vue de la désignation à une charge de cours. La motivation et l'expertise acquise dans la dimension policière à dispenser sont mises en avant dans pareille désignation.

Le Comité d'experts se félicite de l'existence d'une procédure de recrutement formalisée et claire pour les externes comprenant un profil de fonction. Une politique visant à assurer une représentation de la plupart des zones de police de la Province est également poursuivie. Une sensibilisation des corps à l'intérêt de leur implication dans la formation est toutefois encore grandement nécessaire selon la Direction.

### **II. Formations pédagogiques et formations continuées**

Concernant l'appui pédagogique aux enseignants, le Comité a pu apprécier la pratique qui veut que, lorsqu'il existe un binôme, le nouveau chargé de cours « entrant » soit invité à assister au cours d'un chargé de cours en place et puisse, sur demande, être visité par la cellule pédagogique. La taille réduite de celle-ci n'autorise cependant pas pareil accompagnement pour l'ensemble des chargés de cours. La visite intervient donc davantage en cas de problème plutôt que spontanément. Dans ce domaine, le Comité regrette que la formation continuée en didactique de base ne soit que facultative, et finalement, ait un succès relatif auprès des chargés de cours externes, tout en ayant conscience de la difficulté de déjà trouver des bons chargés de cours externes, experts dans la matière enseignée.

### **III. Evaluation du personnel**

Outre les évaluations individuelles par les aspirants (voir Chapitre 1, point V), il est possible également pour un chargé de cours qui en fait la demande de bénéficier de cette évaluation individuelle, dans un but d'amélioration de sa pratique, et cela avec le soutien de la cellule pédagogique ; ce cas est cependant relativement exceptionnel. Cette évaluation est également mise en œuvre si un enseignement fait l'objet de (trop de) remarques négatives (« signaux d'alertes »). Elle peut se solder par le terme mis aux prestations d'un chargé de cours qui ne s'inscrirait pas dans le projet éducatif et les approches pédagogiques privilégiées. Néanmoins, comme le Comité a déjà pu le souligner, les évaluations individuelles concernent surtout les chargés de cours nouvellement recrutés. Dans le cas d'une évaluation nécessitant la mise en œuvre d'une amélioration, les chargés de cours concernés peuvent bénéficier d'un accompagnement par la cellule pédagogique.

Il est également prévu des entretiens d'évaluation tous les deux ans et, si nécessaire, des entretiens de fonctionnement. Dans ce cadre, le Comité d'experts déplore que les entretiens d'évaluation des policiers détachés par leur service d'origine soient organisés par ces derniers et échappent dès lors à l'école, qui n'a par ailleurs aucun moyen de contrôle sur l'effectivité de cet entretien et dépend donc de la bonne volonté et du sérieux du service duquel est originaire ce policier.

#### **IV. Ressources et équipements (adéquation)**

Concernant le budget de fonctionnement et d'investissement, l'APPEV affirme disposer d'une large autonomie financière dans l'enveloppe qui lui est attribuée par l'Autorité provinciale. Le poste des vacataires emporte une partie non négligeable du budget.

Malgré l'importance de l'infrastructure dédiée à la formation (voir Chapitre 3, point II), la disponibilité des locaux n'en pose pas moins problème lorsqu'il s'agit d'une promotion quantitativement importante.

Aucun élément n'a permis au Comité de démentir l'affirmation qui lui a été faite que même s'il y a toujours moyen de faire mieux, l'essentiel est consenti pour mettre le meilleur à la disposition de la formation de l'aspirant.



## CHAPITRE 5 : ENTITÉ DANS SON CONTEXTE

Les partenariats ont déjà été abordés dans le Chapitre 1, point IV.

Si l'APPEV ne produit pas elle-même de recherche, comme déjà souligné, une des forces de l'école est sans conteste son intégration dans des réseaux favorisant la recherche appliquée et la diffusion de connaissance (CEP, CEPOL, Francopol) et sa participation à des recherches scientifiques avec les universités (notamment la recherche CERP<sup>3</sup>). On peut ajouter la production scientifique de certains membres de l'APPEV (rédaction d'articles, participation à des colloques, thèse de doctorat) qui peut constituer un plus dans le développement de compétences permettant de nourrir les formations dispensées.

---

<sup>3</sup> « CERP » est une recherche scientifique longitudinale organisée par cinq universités belges et qui porte sur les valeurs et les attitudes des policiers en début de formation, après la formation et durant leur carrière professionnelle et à laquelle les académies de police belges (sauf celle de Liège) collaborent activement.



## TABLEAU DE SYNTHÈSE

A la demande expresse des commanditaires de l'évaluation, et bien qu'il ne soit pas favorable à un tel exercice qui risque, à son sens, d'offrir une vision trop réductrice, et peu nuancée, des réalités vécues par les écoles de police visitées et de leurs différentes composantes, le Comité d'experts a consenti à mettre en tableau l'évaluation des différents indicateurs par école en leur attribuant une appréciation. Pour ce faire, le Comité s'est basé sur l'ensemble des données qui lui étaient disponibles, en y incluant des éléments ou des pratiques qui n'ont pas été abordés dans le rapport individuel consacré à l'école concernée dans la mesure où ils ne constituaient ni des « forces », ni des « faiblesses » ou ne devaient pas faire l'objet de recommandations.

**Le Comité tient cependant à rappeler que ce tableau ne peut être utilisé tel quel, indépendamment du reste du rapport. Il doit être consulté parallèlement à celui-ci, et notamment au regard des évaluations nuancées faites par le Comité. Par ailleurs, les remarques méthodologiques faites par le Comité tant dans les rapports individuels consacrés à chaque école que dans le rapport transversal doivent impérativement être gardées à l'esprit.**

### Sens des appréciations utilisées :

L'appréciation « **bien** » signifie que, pour cet indicateur, l'école a développé de bonnes pratiques ou des pratiques prometteuses spécifiques contribuant à l'amélioration de la qualité de la formation en son sein. Dans certains cas, cette pratique ou ces pratiques constitue(nt) des forces de l'école.

L'appréciation « **satisfaisant** » signifie que l'école remplit correctement sa mission pour cet indicateur.

L'appréciation « **à améliorer** » ne signifie pas forcément qu'il s'agit d'une faiblesse de l'école mais que l'école doit encore faire des efforts dans ce domaine. Dans certains cas, l'école a également développé un plan ou des projets d'amélioration qui ont pu être identifiés lors de la visite du Comité d'experts, mais n'ont pas été pris en compte car ils n'étaient pas encore implémentés ou l'ont été trop récemment pour permettre au Comité d'en mesurer les réels effets.

La mention « **ne se prononce pas** » signifie que le Comité ne bénéficiait pas, à son estime, de suffisamment d'informations permettant d'évaluer la qualité pour cet indicateur.

Lorsqu'un **astérisque (\*)** est accolé à un indicateur, cela signifie que la maîtrise de cet indicateur échappe en (grande) partie aux écoles.

**Tableau :****RETOUR SUR LA QUALITÉ DU RAPPORT D'AUTOÉVALUATION ET DE LA VISITE**

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
Qualité du rapport d'autoévaluation			X	
Qualité de la visite			X	

**CHAPITRE 1 : CADRE INSTITUTIONNEL ET GOUVERNANCE**

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
<b>Intégration de l'école dans structure plus large</b>			X	
<b>Rôle et fonctionnement des organes de consultation et de décision</b>		X		
Organes institués par les normes fédérales		X		
Organes spécifiques à l'école			X	
<b>Gestion de la qualité</b>		X		
Modalité de définition et d'organisation de la gestion de la qualité			X	
Mesure de la qualité (programme et enseignement)		X		
Evaluation de la qualité par l'école		X		
Evaluation de la qualité par les étudiants			X	
Evaluation de la qualité par les anciens étudiants				X
Evaluation de la qualité par le monde professionnel	X			
<b>Partenariats</b>			X	
Autres composantes liée à l'école (au sein de la structure)			X	
Ecoles de police belges		X		
Police fédérale*				Voir rapport transversal
Monde professionnel (policier)		X		
Autre (écoles de police étrangères, HE, universités, etc.)			X	
<b>Participation des étudiants</b>		X		
Modalité de participation des étudiants dans les organes décisionnels et consultatifs		X		
Réalité et effectivité de cette participation	X			
Evaluation par étudiant des (lieux) de stages, enseignements, enseignants, mentors, programme			X	

## CHAPITRE 2 : STRUCTURE ET FINALITÉS DU PROGRAMME

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
<b>Objectifs généraux et spécifiques</b>		X		
Définition des objectifs généraux*		X		
Définition des objectifs spécifiques par rapport aux objectifs généraux	X			
<b>Conception du programme</b>		X		
Procédure de conception et de révision du programme*		X		
Incidence de la mesure de la qualité sur l'élaboration et l'adaptation des programmes*		X		
Evaluation des enseignements et des enseignants			X	
<b>Articulation globale du programme</b>		X		
En termes d'approche modulaire*			X	
En termes de compétences (savoir, savoir-être, savoir-faire)		X		
En termes de théories-pratiques* et entre les méthodes/approches pédagogiques	X			
Articulation entre enseignements/enseignants			X	
Articulation entre formation INP et INPP	X			
<b>Articulation et lien entre enseignement et monde professionnel</b>		X		
Implication du monde professionnel dans la formation (cours, stage et évaluation)		X		
Implication du monde professionnel dans la définition des objectifs spécifiques et l'évaluation de la qualité et des programmes	X			
Canaux de communication avec le monde professionnel			X	
<b>Apprentissage autonome</b>		X		
Méthodes/approches pédagogiques utilisées		X		
Soutien (aux étudiants, aux enseignants) à la pédagogie active			X	
Matériels et outils didactiques			X	
Mesure de la charge de travail des aspirants	X			
<b>Travail de fin d'étude</b>		X		
Objectifs pédagogiques du porte-folio	X			
Organisation		X		
Encadrement et suivi		X		
Evaluation	X			

<b>Stage</b>		<b>X</b>		
Objectifs pédagogiques du stage		<b>X</b>		
Organisation*		<b>X</b>		
Suivi par l'école			<b>X</b>	
Suivi par le mentor*	<b>X</b>			
Evaluation*		<b>X</b>		
(Relations aux) mentors*		<b>X</b>		
<b>Evaluation des étudiants*</b>	<b>X</b>			
Méthodes d'évaluation*	<b>X</b>			
Articulation entre différentes évaluations (formative, certificative, autre)		<b>X</b>		
Articulation entre compétences, programme, objectifs, méthodes et approche pédagogiques et évaluation*	<b>X</b>			
<b>Information et communication</b>			<b>X</b>	
Aux futurs étudiants			<b>X</b>	
Aux étudiants			<b>X</b>	
Programme, cursus, évaluation			<b>X</b>	
Support de cours			<b>X</b>	
Promotion de la réussite : monitorat, suivi individuel, remédiation, réorientation			<b>X</b>	
Aux personnels de l'école			<b>X</b>	
Aux mentors		<b>X</b>		
Programme + différentes étapes du cursus	<b>X</b>			
Stages		<b>X</b>		
Formations fonctionnelles et continuées				<b>X</b>
Au monde professionnel	<b>X</b>			

### CHAPITRE 3 : VIE ÉTUDIANTE

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
<b>Accueil et intégration des étudiants</b>			X	
<b>Conditions de vie et d'étude</b>			X	
Infrastructure*			X	
Horaires		X		
Facilités matérielles			X	
Suivi et encadrement individuel et pédagogique			X	
<b>Durée des études par rapport aux objectifs généraux et spécifiques du programme*</b>				Voir rapport transversal

### CHAPITRE 4 : RESSOURCES

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
<b>Gestion des ressources humaines</b>		X		
Profil du personnel		X		
Politique et procédure de recrutement (qui, comment)			X	
Gestion du personnel		X		
Formations pédagogiques* et formations continuées		X		
Evaluation		X		
<b>Ressources et équipements (adéquation)</b>			X	
Budget de fonctionnement et d'investissement*			X	
Infrastructure, ressources et équipements			X	

### CHAPITRE 5 : ENTITÉ DANS SON CONTEXTE

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
<b>Partenariat dans des réseaux de recherche</b>			X	
<b>Service à la collectivité</b>		X		
<b>Relations nationales et internationales</b>			X	









## SOMMAIRE

Introduction.....	85
Retour sur la qualité du rapport d'autoévaluation.....	87
Chapitre 1 : Cadre institutionnel et gouvernance.....	89
I. Présentation de l'institution .....	89
II. Organes de concertation.....	90
III. Gestion et mesure de la qualité.....	91
IV. Partenariats.....	93
V. Participation des étudiants.....	94
Chapitre 2 : Structure et finalités du programme.....	97
I. Objectifs généraux et spécifiques .....	97
II. Conception du programme.....	98
III. Articulation globale du programme.....	99
IV. Implication du monde professionnel dans la formation.....	101
V. Apprentissage autonome et méthodes/approches pédagogiques utilisées.....	102
VI. Travail de fin d'étude : porte-folio.....	103
VII. Stage.....	104
VIII. Evaluation des étudiants.....	106
IX. Information et communication.....	107
Chapitre 3 : Vie étudiante.....	109
I. Accueil et intégration des étudiants .....	109
II. Conditions d'étude.....	109
III. Durée des études par rapport aux objectifs généraux et spécifiques du programme...	110
Chapitre 4 : Ressources.....	111
I. Profil du personnel et politique et procédure de recrutement.....	111
II. Formations pédagogiques et formations continuées.....	111
III. Gestion et évaluation du personnel.....	112
IV. Ressources et équipements (adéquation) .....	112
Chapitre 5 : Entité dans son contexte.....	115
Tableau de synthèse.....	117



## INTRODUCTION

Le Comité d'experts, mandaté par les quatre commanditaires du projet et approuvé par le comité de pilotage, a visité l'école de police les 18, 19 et 20 mai 2011. Ce rapport expose les conclusions du Comité d'experts.

Pour rappel, celles-ci sont issues de la lecture du rapport d'autoévaluation rédigé par l'école, ainsi que de ses annexes, et du processus de visite de l'institution. La présente évaluation menée par le Comité d'experts repose donc sur la (capacité de) mobilisation de l'école elle-même et les informations données par les différents acteurs rencontrés lors de la visite. Dès lors, les données sur lesquelles le Comité a pu se reposer sont, inévitablement, subjectives puisqu'elles reposent sur la perception que les acteurs rencontrés ont des formations évaluées. Cette subjectivité est encore renforcée par le fait que, si les catégories d'acteurs étaient prescrites aux écoles, les acteurs (individus) rencontrés durant les visites ont été choisis par l'école elle-même. Si pour certaines catégories (enseignants internes, équipe de direction, personnel administratif et technique), le Comité a pu rencontrer soit l'ensemble des acteurs, soit un échantillon représentatif de ceux-ci, pour d'autres catégories, la représentativité était impossible à assurer en raison du faible pourcentage de personnes rencontrées et de la disponibilité plus limitée de ces acteurs (représentants du monde professionnel, mentors, chargés de cours externes et anciens aspirants). En ce qui concerne les aspirants, si la représentativité n'était pas toujours assurée et l'échantillon relativement faible, celui-ci était au minimum diversifié à la demande des coordinateurs du processus. Si les limites inhérentes à la composition des échantillons ne préjugent en rien de l'ampleur de certains phénomènes, elles n'en permettent pas moins d'en attester l'existence.

Dans la mesure du possible, le Comité a tenté d'objectiver ces données par les documents demandés et reçus et, par la « confrontation » de la parole des uns et des autres. Le Comité tient cependant à rappeler qu'il n'a nullement vocation à faire émerger, au départ des données disponibles et nécessairement limitées et partielles, la vérité sur la réalité de la formation, ou un jugement sur la manière dont l'école fonctionne, mais que le présent rapport n'a pour objectif que de mettre en lumière les points saillants, points forts et points d'amélioration, que les experts ont *identifiés* pour les formations de base dispensées au sein de l'ERIP-GIP. Il reprend également un certain nombre de recommandations que le Comité conçoit d'abord comme une « feuille de route » devant permettre à l'ERIP-GIP, dans les limites diverses (réglementaires, matérielles, etc.) qui sont les siennes et dont le Comité a pleinement conscience, d'améliorer encore le processus de qualité. En d'autres termes, l'audience prioritaire de ce rapport, c'est-à-dire son premier destinataire, est l'école de police. Le rapport et les recommandations doivent ainsi permettre à l'école d'améliorer ses pratiques, de les ajuster et de rédiger un plan d'action concret. Cette évaluation de la qualité s'inscrit donc surtout dans une évaluation formative, en concordance avec la démarche AEQES.

Le Comité tient enfin à remercier l'équipe de l'ERIP-GIP qui s'est appliquée à rendre la visite du Comité aussi agréable que possible. L'accueil, le logement et les repas, ainsi que les transports ont été assurés de manière satisfaisante. Une rencontre avec les partenaires extérieurs a également été organisée de manière plus informelle afin de conclure la deuxième journée.

Le Comité a pu bénéficier d'un cadre de travail très confortable et a reçu l'ensemble des documents demandés. Il a accédé à tous les locaux de l'école et a pu effectuer une visite de certaines infrastructures qui ne sont pas situées sur le site principal. D'autres infrastructures, en raison du caractère très éclaté de l'établissement, n'ont pas pu être visitées. Le Comité a pu rencontrer l'ensemble des personnes qu'il souhaitait rencontrer, même si pour certains groupes, il a fallu préciser la composition de manière à permettre une parole totalement libre, sans relation hiérarchique. Bien que l'école ait choisi de présenter son dossier en français au Comité d'experts francophone, le Comité a informé chaque groupe, en début de rencontre, de la possibilité qu'il souhaitait offrir à chacun de s'exprimer dans sa propre langue. Certains interlocuteurs, peu nombreux, ont saisi cette opportunité de manière à pouvoir s'exprimer de manière plus aisée. Les relations entre le Comité et l'équipe de direction ont été très cordiales. L'équipe de direction s'est montré très intéressée par la démarche entreprise et ne semble pas considérer celle-ci comme une menace ou une volonté de contrôle externe, mais plutôt comme une opportunité.



## RETOUR SUR LA QUALITÉ DU RAPPORT D'AUTOÉVALUATION

Le rapport d'autoévaluation de l'ERIP-GIP comprend 60 pages et 163 pages d'annexes. Le document suit le schéma général de rédaction qui a été proposé. Le rapport ne donne pas toujours une image très cohérente et le texte est parfois difficile à suivre, en raison d'éléments implicites ou imprécis (notamment les données chiffrées). La qualité du document pourrait être améliorée et rendre ainsi une image plus cohérente et construite, de nature à faciliter le travail du lecteur peu familiarisé avec le contexte spécifique de cette école bilingue.

Si la structure du rapport respecte globalement celle qui a été proposée, il est parfois difficile d'y trouver toutes les informations opérationnelles nécessaires à la préparation d'un ensemble structuré d'indicateurs. Soulignons que ce constat ne peut pas être entièrement imputé à l'ERIP-GIP. En effet, les catégories issues d'AEQES sont parfois peu adaptées à la formation du cadre de base et du cadre moyen. Elles entraînent des redondances et se révèlent être parfois peu efficaces et non pertinentes, dans leur intitulé et structure générale. Ces différentes difficultés rendent donc la lecture ardue et l'évaluation des points faibles et forts compliquée.

Le rapport, rédigé en français, identifie de manière explicite deux auteurs, le Directeur et la Coordinatrice qualité de l'école. Cependant, le texte est parfois peu explicite en regard de la manière dont les données ont été collectées. En effet, bien que des mentions méthodologiques soient annoncées au début du rapport, elles sont malheureusement introuvables dans la suite du rapport. Le Comité ne peut que regretter ce manque. Interrogée à propos de la manière dont ce document a été rédigé, l'équipe de direction indique qu'il y a eu une phase de préparation, impliquant l'utilisation de l'outil TRIS<sup>4</sup>. Des copies de matrices vierges ont été réalisées et quatre groupes ont été formés. Quatre réunions ont eu lieu ensuite et il y a été discuté de ce que chacun a pu obtenir en complétant les matrices de l'outil TRIS. Un certain nombre de questions ont également été adressées aux « clients » de l'école, puis les informations obtenues ont été débattues. Les avis des anciens aspirants et chargés de cours externes ont été récoltés entre septembre et octobre 2010. Un peu moins de la moitié des personnes interrogées ont répondu (46-47 % de retour en moyenne, 40 % pour les aspirants et 58 % pour les chargés de cours et les moniteurs de pratique). Début décembre, la Direction a rédigé le rapport. Le premier chapitre a été rédigé par la Direction et le reste du rapport, par la Coordinatrice qualité. Le Directeur a assuré la relecture de l'ensemble.

En ce qui concerne la démarche d'autoévaluation, le Comité apprécie tout particulièrement cette volonté de la Direction de l'ERIP-GIP d'associer les aspirants et les anciens aspirants, en leur soumettant un questionnaire de satisfaction regroupant une série de questions fermées concernant la qualité de la formation, mais également les zones de police bruxelloises, dont l'avis a été demandé via courrier et lors d'un Conseil de formation. La Direction signale d'ailleurs qu'il s'agit d'un premier exercice et indique sa volonté de le poursuivre. Le Comité ne peut que saluer et encourager cette initiative. Le Comité regrette cependant que peu d'intervenants interrogés, hormis dans l'équipe de direction, aient eu connaissance des résultats de cette autoévaluation, que ce soient les aspirants, les anciens aspirants, le corps enseignant (surtout externe) ou encore le monde professionnel (zones de police, autorités administratives ou judiciaires, mentors).

Même si un nombre important de questions de clarification ont été nécessaires pour s'assurer d'une bonne compréhension du contexte et du fonctionnement de l'école, le rapport a permis au Comité de préparer correctement sa visite. Le Comité regrette cependant le manque de réelle distinction, dans le rapport, entre la formation d'inspecteur et celle d'inspecteur principal. Une sensibilité plus grande à chaque formation aurait pu être apportée.

Enfin, les annexes présentent une liste des textes légaux cités dans le rapport, les statuts de l'ERIP-GIP, la déclaration de mission, le projet pédagogique, l'organigramme, la liste des chargés de cours, les procès-verbaux des Conseils de formation et du Comité pédagogique, etc. De manière générale, ces documents correspondent à l'ensemble des références qui sont faites dans le corps du rapport et permettent de mieux comprendre celui-ci. Le Comité tient cependant à souligner l'absence d'une

---

<sup>4</sup> L'outil TRIS est un instrument basé sur le modèle EFQM de qualité (European Foundation For Quality Management).

numérotation des annexes, ce qui a rendu l'utilisation effective de ces documents parfois très compliquée. Les documents, plus volumineux et impossibles à joindre au rapport, comme par exemple un échantillon de porte-folios ou de rapports des stagiaires, ont été mis à disposition sur place, soit à la demande du Comité d'experts, soit de manière spontanée.



## CHAPITRE 1 : CADRE INSTITUTIONNEL ET GOUVERNANCE

### **I. Présentation de l'institution**

Depuis 2001, l'École Régionale et Intercommunale de Police (en néerlandais : Gewestelijke en Intercommunale Politieschool – ERIP-GIP) est une des dix écoles de police agréées en Belgique par le Ministre de l'Intérieur. Elle a pour mission de dispenser des formations professionnelles aux membres de la police intégrée à deux niveaux. Il s'agit de la formation de base agent, inspecteur et inspecteur principal mais aussi de formations fonctionnelles, continuées et certifiées ; ces dernières, destinées au cadre administratif et logistique, étant organisées en partenariat avec l'école régionale d'administration publique. L'ERIP-GIP assure également des formations en rapport avec la sécurité à destination des membres du personnel d'autres organismes et services publics.

Située à Evere, il s'agit d'une structure intercommunale associant les 19 communes et 6 zones de police de la Région Bruxelles-Capitale ainsi que le Procureur général près la cour d'appel de Bruxelles. Notons que juridiquement, l'intercommunale a un statut d'association sans but lucratif, statut publié au *Moniteur Belge* le 17 mars 1994.

Historiquement, cette intercommunale fut fondée le 12 janvier 1994 sur les bases de l'école formant les policiers bruxellois, le Centre d'Instruction Police (CIP). Ce dernier, créé en 1970 par la police communale de la ville de Bruxelles, organisait et dispensait des formations pour les policiers communaux de la ville ; formations qui seront ensuite accessibles aux policiers des autres communes bruxelloises. En 1992, il fut décidé de trouver une solution afin d'associer ces dernières dans la gestion de l'institution car les charges de fonctionnement de l'école devenaient trop lourdes. L'ERIP-GIP fut donc créée en 1994, mais elle garda sa mission primaire de centre d'instruction de Bruxelles, mission redéfinie en 2001 à la suite de la réforme des services de police et de la formation policière.

Précisons enfin que l'école est, d'une part, liée à une série de dispositions légales instituées dans divers arrêtés royaux tels que l'*arrêté royal du 6 avril 2008 relatif aux standards de qualité, aux normes pédagogiques et d'encadrement des écoles de police et au collège des directeurs des écoles de police* ou l'*arrêté Royal du 30 mars 2001 portant sur la position juridique du personnel des services de police*. D'autre part, un lien existe entre l'école, la Direction de la Formation de la police fédérale (DGS/DSE) et les autres écoles agréées à travers, notamment, un collège des directeurs des écoles de police et des plates-formes de concertations liées à différentes thématiques policières, la Direction de la Formation assurant également le contrôle du respect des conditions d'agrément.

## **II. Organes de concertation**

Au niveau des organes de consultation et de décision de l'école de police, on retrouve tout d'abord les deux entités prescrites légalement par l'arrêté royal relatif aux normes et standards de qualité : le Conseil de formation et le Comité pédagogique.

Le Conseil de formation a pour rôle de veiller à l'harmonisation des besoins réels de formation. Il est constitué du directeur de l'école (ou de son représentant) assisté d'un secrétaire, d'un représentant de chacune des 6 zones de police de la région bruxelloise pour la police locale, d'un représentant du directeur coordinateur administratif de l'arrondissement de Bruxelles pour la police fédérale, d'un représentant du Gouverneur, d'un représentant du parquet, d'un administrateur en qualité de représentant du pouvoir organisateur et d'un représentant de la Direction de la Formation. Mis en place le 25 février 2009, il s'est réuni à cinq reprises.

De son côté, le Comité pédagogique veille au maintien et à l'amélioration de la qualité pédagogique du système de formation, en tenant compte des standards de qualité fixés dans l'arrêté royal. Il fournit des conseils et formule des recommandations et des propositions à la Direction. Le Comité pédagogique est constitué du directeur de l'école de police (ou de son représentant), d'un représentant de la Direction de la Formation et d'au moins, un membre de la cellule pédagogique de l'école, de deux représentants du personnel enseignant, d'un coordinateur de stage, d'un mentor et d'un élève (par régime linguistique). Il satisfait strictement au prescrit légal d'une réunion par an puisqu'il s'est réuni à trois reprises depuis sa création le 19 mai 2009.

Au niveau des structures spécifiques à l'école, on retrouve essentiellement des organes de gestion et d'administration de l'école. Il y a, tout d'abord, l'assemblée générale qui se réunit au moins une fois par an et qui se compose de représentants accrédités issus des communes et zones de police de la région bruxelloise. Ensuite, l'école a un Conseil d'administration. Ce dernier se compose des 19 bourgmestres des communes associées, d'un représentant du Procureur général et, éventuellement, d'observateurs, sans droit de vote, délégués par la Région de Bruxelles-Capitale. Il se réunit en fonction des besoins. Enfin, il y a le Collège des commissaires qui se réunit une fois par an. Celui-ci est chargé de la surveillance de la gestion budgétaire de l'intercommunale.

### III. Gestion et mesure de la qualité

Dans ce cadre, le Comité tient à préciser que l'ERIP-GIP respecte les obligations formelles issues des textes légaux. Au niveau de la gestion de la qualité et de la conception du programme, le présent rapport relève donc surtout les forces et les points d'amélioration de l'institution concernant le surplus mis en place par l'école pour dépasser ce cadre légal. Le Comité tient au préalable à insister encore une fois sur le fait que, concernant la gouvernance, la structure et la finalité du programme, ce cadre légal ne laisse souvent que peu de marge de manœuvre aux écoles. Le Comité a en outre pu constater que beaucoup de critères de qualité échappent au contrôle des écoles de police, que ce soit en amont de la formation (la sélection et le recrutement, la qualité des enseignements secondaires au niveau des langues maternelles, etc.), en aval (évaluations finales, engagement dans une zone de police, etc.) et au sein des programmes eux-mêmes (profil, modules, évaluation de certains enseignants, etc.). A cet égard, le Comité a pu constater que la qualité des aspirants qui sont issus de la sélection apparaît fortement décriée par le corps enseignant et constitue un écueil pour le processus de formation, mais aussi pour la fonction policière. D'après les intervenants rencontrés, on aurait, d'une part, des aspirants qui ne présentent pas les capacités requises pour devenir des policiers et, d'autre part, la formation policière, en ce qui concerne les INP, serait « l'école de la réussite » qui veut que quiconque y entre en sorte effectivement policier. La lourdeur de certaines procédures et la lenteur de certaines décisions fédérales, qui ont été soulignées dans les trois écoles visitées, expliquent parfois que certaines restructurations, bien que déjà décidées, n'ont pas encore été mises en œuvre dans le cadre de la formation de base des INP et INPP.

Au niveau de la démarche qualité initiée, le Comité d'experts tient à saluer la volonté de l'équipe de direction de l'ERIP-GIP de profiter de la démarche d'évaluation présente pour entamer ou continuer le processus de qualité, notamment en interrogeant, sur leur satisfaction quant à la formation et à son organisation, les aspirants, les anciens aspirants (par questionnaires) et les zones de police bruxelloises (lors d'un Conseil de formation). Néanmoins, au niveau de la démarche qualité déjà initiée – très récemment – par l'école, le Comité d'experts constate que celle-ci reste largement en friche. Le Comité d'experts a pu constater la faiblesse, à ce stade, d'un réel système de définition et de gestion de la qualité.

A l'image de cette faiblesse, et sans aucun doute à son origine, il manque actuellement un appareil systématique de mesure ou d'évaluation de la qualité de la formation, dans presque toutes ses composantes, qui permettrait de constituer un véritable bilan des formations INP et INPP. A l'heure actuelle, celui-ci se fait principalement de manière informelle, au départ des discussions lors de réunions du Conseil de formation (et portant surtout sur les formations continuées et fonctionnelles) ou lors d'échanges (formels ou informels) avec les différents partenaires, notamment du monde professionnel. Ces conditions ne permettent pas de récolter suffisamment de données systématiques et/ou représentatives des points de vue de l'ensemble des parties prenantes (internes ou externes) de l'école.

Il existe également les **évaluations** des enseignements/enseignants **par les aspirants** au terme de leur formation ainsi que la possibilité d'évaluer les stages et le mentor en fin de stage (voir Chapitre 1, point V). Celles-ci sont cependant davantage utilisées pour les éventuels ajustements de programmes (et ont permis à l'école de pointer un certain nombre de problèmes en termes de nombre d'heures, d'encadrement et de redondances entre les enseignements), ou les évaluations individuelles des chargés de cours nouvellement engagés plutôt que comme outils de mesure de la qualité de la formation.

Les éléments du diagnostic que pose le Comité d'experts ont cependant été largement identifiés par l'équipe de direction, notamment à l'occasion de la démarche d'(auto)évaluation. L'équipe de direction a très clairement manifesté et de manière très honnête, ce qui a été apprécié par le Comité d'experts, qu'elle avait conscience des lacunes en ces matières. Elle projette d'ailleurs, pour l'avenir, toute une série d'améliorations concrètes, générales ou spécifiques, du programme, de l'organisation et de l'évaluation de la formation. Le Comité d'experts encourage donc vivement l'ERIP-GIP à continuer et à accentuer ses efforts afin de développer plus avant cette démarche, notamment en définissant rapidement un programme d'action clair (stratégique et opérationnelle)

avec des calendriers de réalisation et des objectifs concrets en suivant la démarche suivante : définir ses priorités (en fonction des objectifs généraux de la formation et des objectifs spécifiques de l'école), localiser ses compétences, attribuer les responsabilités, définir des plans d'action et des plans de suivi et, réaliser ces plans.

Le Comité préconise également l'organisation régulière et systématique de dispositifs d'évaluation (quantitative et qualitative) des enseignements et des programmes par les enseignants (surtout externes), les mentors et les représentants du monde professionnel de manière à pouvoir disposer de premières données objectives de mesure de la qualité. Pour ce faire, les indicateurs utilisés devraient également être concrets et adaptés à la spécificité de chacun de ces publics et de chacune des formations (AP, INP, INPP). Dans le même esprit, le Comité d'experts propose qu'une évaluation de l'ensemble du programme (en ce compris les stages, le travail de fin d'étude et les exercices intégrés) soit organisée pour tous les aspirants en fin de formation, en tenant compte des spécificités de chaque formation de base (AP, INP, INPP). Le Comité d'experts recommande enfin une meilleure diffusion de l'information sur l'impact concret de ces évaluations sur l'amélioration de la formation.

#### **IV. Partenariats**

Il convient de souligner, en préambule, la particularité de l'ERIP-GIP, école de police bilingue qui en raison de la situation particulière de la Région Bruxelles-Capitale ne constitue pas, comme les autres écoles visitées, une structure provinciale. Les autorités en charge également des zones de police bruxelloises participent ainsi à l'administration de l'ERIP-GIP et les 6 zones de police bruxelloises, toutes représentées au sein du Conseil de formation, participent directement à une part importante du budget de l'école (voir Chapitre 4, point IV). Dans ce cadre, les gestionnaires finaux de l'école sont ou devraient être simultanément ses « clients » ce qui conduit à des relations très complexes, voire tendues, avec ceux-ci. Ainsi, le Comité a pu entendre que de moins en moins d'aspirants formés à l'ERIP-GIP choisissaient des zones de police bruxelloises ce qui conduit à une certaine contestation de la part des zones bruxelloises et de leurs autorités administratives considérant que l'investissement qu'ils ont consenti au budget de l'école se fait à perte.

Le Comité d'experts tient également à souligner que le défi que constitue la gestion et l'organisation d'une école bilingue, composée de deux structures Fr (ERIP) et Nl (GIP), a été bien relevé par l'ERIP-GIP. Le Comité d'experts a été positivement impressionné par la capacité de l'équipe de direction et du personnel administratif et technique à gérer de manière cohérente et équilibrée ces deux structures, ce qui a pu se percevoir lors de la visite du Comité.

Hors ces deux remarques préalables, l'école semble bénéficier d'une bonne intégration régionale, concrétisée par des partenariats tant en amont de la formation vers le public cible (Ecole organisant une 7<sup>ème</sup> année dédiée aux métiers de la sécurité, bourses de l'emploi) que de nombreux contacts en aval vers les zones de police principalement en matière de formations continuées, pour la sélection des chargés de cours externes et pour l'organisation des stages. Cependant, le Comité d'experts préconise de développer davantage les collaborations avec le monde professionnel, notamment les zones de police et le monde judiciaire, afin que ces contacts se transforment en partenariats plus formels.

## **V. Participation des étudiants**

### **1. Modalité et effectivité de participation des étudiants dans les organes décisionnels et consultatifs**

Le Comité d'experts constate que si la participation des aspirants est effective au sein du Comité pédagogique, leur rôle est très limité et passif et, se réduit souvent à transmettre des doléances ou des informations et à en recevoir. De la même manière, les aspirants et anciens aspirants sont peu conscients de l'utilité du Comité pédagogique ou de cette délégation – très souvent confondue avec le statut d'élève de semaine –, voire de son existence. Dès lors, les aspirants font peu appel à ces délégués pour transmettre des demandes spécifiques ou collectives et, dans les cas, où des demandes ou problèmes sont transmis au délégué ou à l'élève de semaine, celui-ci les transfère surtout au formateur. Il en ressort, d'une part, que le traitement de ces demandes et/ou problèmes dépend beaucoup de la personnalité et de la bonne volonté du formateur et, d'autre part, que si la demande est rencontrée et/ou le problème résolu, le formateur n'en transmet pas systématiquement l'information à l'équipe de direction. Ces informations ne peuvent ainsi être utilisées comme données pour évaluer la qualité de la formation ou prises en compte pour réajuster les programmes et les enseignements.

Le Comité d'experts recommande non seulement de stimuler la participation plus active des délégués aspirants au Comité pédagogique, mais également, de mieux informer l'ensemble des aspirants de l'existence de cette délégation, de son rôle et de l'utilité de leur participation, via le Comité pédagogique, au processus d'amélioration de la qualité. Cette démarche constitue vraisemblablement le point clé du processus recommandé ci-dessus, visant à faire évoluer les modalités de participation des étudiants vers une formalisation répondant aux critères d'une formation d'adultes.

### **2. Evaluation par les étudiants des (lieux) de stages, enseignements, enseignants, mentors et programme**

Concernant plus spécifiquement l'évaluation de la qualité (programmes et enseignement) par les aspirants, le Comité d'experts se félicite qu'il existe une procédure d'évaluation des enseignements/enseignants par les aspirants au terme de leur formation (voir Chapitre 2, point II) ainsi que la possibilité d'évaluer les stages et le mentor en fin de stage. Pour la première évaluation, le Comité regrette cependant que celle-ci ne soit pas généralisée à l'ensemble des enseignants/enseignements, mais ne concerne que les nouveaux engagés et les chargés de cours « qui posent problème ». Une évaluation systématique de tous les enseignements/enseignants (y compris les formateurs et les moniteurs de pratiques) devrait être organisée afin de permettre une vision plus globale de la qualité de ceux-ci.

En ce qui concerne l'évaluation de stage et du mentor, il existe un formulaire intégré dans le cahier de stage (mais qui peut être retiré pour garantir l'anonymat). Si de plus en plus d'aspirants remplissent ce formulaire, il semble cependant que peu d'aspirants le remplissent sérieusement, notamment en raison du fait qu'ils mettent en doute l'utilité et l'utilisation de celle-ci. Certains aspirants mentionnent également leur crainte d'être « reconnus » par la zone de police où ils ont fait leur stage si cette évaluation était transmise au mentor et, dès lors, de compromettre une éventuelle intégration dans celle-ci soit lors du stage suivant, soit au terme de leur formation de base.

Le Comité conseille, au minimum, d'intégrer cette évaluation à l'évaluation générale de la formation dont il est question au point II, ce qui permettrait de découpler l'évaluation du stage de l'évaluation du stagiaire. En ce qui concerne plus spécifiquement l'évaluation du mentor et de la zone de police où a eu lieu le stage, le Comité préconise la mise sur pied d'une base de données qui permettrait d'identifier celles où il existe des problèmes d'encadrement et d'avertir les responsables de police de ces zones lorsque ces problèmes sont *récurrents*. Cela permettrait, non seulement, d'objectiver les données récoltées mais d'éviter d'individualiser l'évaluation.

Enfin, le Comité encourage fortement l'école à organiser une meilleure diffusion de l'information sur l'impact concret de ces évaluations sur l'amélioration de la formation.





## CHAPITRE 2 : STRUCTURE ET FINALITÉS DU PROGRAMME

En préambule, le Comité d'experts tient à préciser qu'il est parfaitement conscient que le programme et un nombre important de mises en application de celui-ci sont définis par les dispositions légales s'imposant aux écoles et que, dès lors, la marge de manœuvre des écoles dans l'adaptation et l'amélioration de ceux-ci connaît de sérieuses limites, auxquelles il faut encore ajouter celle des contingences matérielles, dont il faudra tenir compte à la lecture des remarques ci-dessous.

### **I. Objectifs généraux et spécifiques**

#### **1. Définition des objectifs généraux**

Concernant les objectifs généraux de la formation, l'ERIP-GIP remplit ses obligations de présence et de participation aux organes chargés de faire des recommandations en matière d'objectifs généraux (Collège des directeurs d'école, groupes de travail DSE, Comités pédagogiques [PCP] instaurés à l'échelon fédéral). Ceux-ci étant définis au niveau fédéral, tout comme le cadre de formation (modules, enseignements, durée) dans lequel ces objectifs et le profil de compétences de l'INP et de l'INPP s'inscrivent, la marge de manœuvre des écoles de police dans ce domaine est cependant très faible. Dans le rapport transversal, le Comité d'experts aura l'occasion de revenir sur toute une série de remarques quant à ces dispositions légales et aux limites qu'elles imposent aux écoles.

#### **2. Définition des objectifs spécifiques par rapport aux objectifs généraux et évaluation des résultats**

Les deux principaux organes chargés de définir les objectifs spécifiques sont le Conseil de formation et le Comité pédagogique. Ces deux organes fonctionnent de manière effective à l'ERIP-GIP. Cependant, le Comité d'experts constate la quasi-absence d'objectifs pédagogiques *spécifiques* de formation tant pour les INP que pour les INPP, aucune différence n'étant d'ailleurs opérée entre ces deux formations. Si des objectifs, propres à l'ERIP-GIP, sont présents en filigrane de son rapport d'autoévaluation, ils restent néanmoins trop vagues, ce qui ne permet pas de mettre en valeur ses priorités. Il conviendrait, dès lors, de traduire les objectifs généraux en priorités et en objectifs spécifiques opérationnalisables et réalistes, par formation (AP, INP, INPP), et de définir des indicateurs précis et concrets permettant de mesurer si ces objectifs sont atteints au terme de ces formations. En effet, le Comité d'experts constate, comme pour la mesure de la qualité, qu'en ce qui concerne les objectifs spécifiques et généraux de la formation, les évaluations qui ont pu être menées l'ont été de manière ponctuelle et, très souvent informelle. Il convient donc, parallèlement au développement de la mesure de la qualité, de mettre en place des dispositifs d'évaluation (quantitative et qualitative) systématiques.

## **II. Conception du programme**

### **1. Procédure de conception et de révision du programme et incidence de la mesure de la qualité sur l'élaboration et l'adaptation des programmes**

Le Comité d'experts regrette une absence de clarification de la manière dont est conçu concrètement le programme et dont sont intégrés les « ajustements », en ce compris la majoration des heures minimum attribuées aux enseignements ou aux modules. Il semble, à l'heure actuelle, que le processus soit peu formalisé et dépende des demandes ponctuelles des représentants du monde professionnel (zones de police et mentors principalement) lors des réunions du Conseil de formation, d'échanges informels avec ces représentants ou des chargés de cours et des évaluations individuelles de chargés de cours.

De l'avis même de l'école, les ajustements opérés prennent principalement la forme de petits aménagements, notamment horaires, ou de l'engagement de chargés de cours ou d'assistants ou « correcteurs » supplémentaires. Ceux-ci semblent aussi déterminés sur une base principalement réactive (réponse à une demande, réponse à un problème ou à une lacune) et non être de réelles révisions du programme. Ces constats renforcent la pertinence des remarques précédentes déplorant l'absence d'objectifs spécifiques concrets et d'évaluation systématique de la qualité de la formation, de ces objectifs et du programme général. Les recommandations du Comité, pour peu que l'ERIP-GIP se les approprie, devraient permettre de construire une base plus solide et formelle, préalable à une conception et une révision des programmes. Le Comité doit cependant, à décharge de l'école, constater que l'un des problèmes majeurs mis en évidence dans l'organisation des programmes, ne peut être modifié par l'ERIP-GIP : à savoir l'articulation actuelle, imposée par les textes légaux, entre le volet Agent (devenu un tronc commun entre la formation AP et INP) et le volet Inspecteur. De l'avis de l'équipe de direction, cette articulation entraîne de nombreuses redondances pour les AINP et la non maîtrise de certaines connaissances en fin de formation dans la mesure où des matières essentielles enseignées dans la partie AP (communication, droit pénal ou circulation routière) ne sont pas approfondies ou (ré)intégrées dans la partie INP.

### **2. Evaluation des enseignements**

Actuellement, la seule modalité d'évaluation *systématique* des enseignements et des enseignants est constituée par les évaluations individuelles des chargés de cours, remplies par les aspirants INP et INPP. Comme le Comité l'a indiqué, ces évaluations concernent surtout les chargés de cours nouvellement recrutés. Cette évaluation individuelle devrait être élargie à tous les enseignements de la formation de base INP et INPP afin de permettre une vision plus globale de la qualité de ceux-ci.

Afin d'améliorer cette évaluation, le Comité recommande également, d'une part, de systématiser la rédaction, par les chargés de cours sur la base d'un canevas et d'un suivi fournis par la cellule pédagogique, de fiches de leçons détaillées pour chaque enseignement, et, d'autre part, de formaliser la définition, par les chargés de cours en concertation avec la cellule pédagogique, des objectifs d'apprentissage spécifiques de chaque enseignement. Ceux-ci pourraient être intégrés, par exemple, au début des supports écrits de cours ou dans un document général distribué aux aspirants en début de formation.

### **III. Articulation globale du programme**

#### **1. En termes d'approche modulaire**

Concernant l'articulation globale du programme, le Comité ne peut que réitérer les remarques déjà faites *supra*, particulièrement l'absence d'évaluation organisée de la cohérence des enseignements par rapport aux objectifs spécifiques/généraux. Il constate, par ailleurs, et de l'aveu même de l'école, que le séquençage chronologique et la cohérence entre les modules posent de grandes difficultés qui conduisent à ôter tout réel fil conducteur entre les différents modules, en raison surtout de contingences matérielles (exigences de planning et problèmes d'infrastructures - voir Chapitre 3, point II), mais aussi des (in)disponibilités des chargés de cours qui obligent à une juxtaposition parfois incohérente des modules et des enseignements. Le recours à de nombreux chargés de cours externes avec une disponibilité fluctuante apparaît ainsi avoir parfois pour effet de ne pas autoriser que soit rigoureusement suivi le synopsis chronologique de la formation.

Le Comité tient cependant à souligner les efforts faits par l'ERIP-GIP pour assurer une cohérence *au sein des modules*, notamment par l'organisation de réunions entre chargés de cours d'un module ou de matières proches et la participation à des groupes de travail et plates-formes afin d'harmoniser les contenus des cours et les brochures de cours (notamment au niveau fédéral).

#### **2. En termes de compétences (savoir, savoir-être, savoir-faire), de théories-pratiques et entre les méthodes/approches pédagogiques**

Malgré la volonté de l'école d'insister sur le développement de méthodes pédagogiques moins passives et de mieux encadrer individuellement les aspirants, notamment pour les cours pratiques (engagement de chargés de cours et d'assistants supplémentaires), le Comité d'experts se doit de constater la présence de trop de méthodes pédagogiques passives qui favorisent en premier lieu l'acquisition du savoir au détriment du savoir-faire (voir Chapitre 2, point V). La recherche d'un plus grand équilibre de la transmission du savoir avec celle du savoir-faire et du savoir-être, notamment en mettant davantage l'accent sur une approche par compétences, constituerait un plus dans la formation, en particulier, mais pas seulement, en ce qui concerne les AINPP. Au préalable cependant, le Comité conseille d'établir un inventaire complet des méthodes utilisées dans les enseignements, celui-ci n'existant pas à l'heure actuelle, ce qui permettrait de se faire une idée plus précise de ce qui existe déjà et de ce qui pourrait être proposé comme méthodes plus actives. Dans ce cadre, l'école devrait ensuite, d'une part, stimuler les chargés de cours externes à se former davantage à la didactique et à la pédagogie (notamment active) et, d'autre part, développer et formaliser l'accompagnement pédagogique de ces chargés de cours (voir Chapitre 4).

En ce qui concerne le programme, et tout en ayant conscience des problèmes de moyens et des limites imposées par les textes légaux, le Comité regrette également le peu de place pris par les exercices intégrés qui permettraient aux aspirants de transposer les cours théoriques et de faire le lien entre les différentes matières enseignées.

Le Comité d'experts regrette également le peu de passerelles existant entre la formation des AINP et celle des AINPP. Elle préconise, dans ce cadre, que l'école implique davantage les AINPP pour encadrer les AINP ou associe l'ensemble des aspirants dans les exercices pratiques ou intégrés, ce qui permettrait aux premiers de tester leurs capacités concrètes de leadership et aux seconds de bénéficier d'un suivi plus individualisé. Le Comité a pu constater la faiblesse de la synergie entre l'aile francophone et néerlandophone.

### 3. Articulation entre enseignements/enseignants

Le Comité d'experts a pu constater que si l'apport d'un grand nombre de chargés de cours externes constitue une richesse pour la formation des INP et des INPP (voir Chapitre 2, point IV), celui-ci emporte nombre de difficultés dont l'articulation des enseignements et des enseignants en raison du peu de contacts et de concertations entre les chargés de cours externes, enseignant des matières différentes ou s'inscrivant dans des modules différents. Cela entraîne une méconnaissance des matières dispensées par les collègues, des redondances entre enseignements, voire, dans certains cas, des contradictions, et dès lors hypothèque l'articulation de ces matières entre elles pour les rendre complémentaires. Cette situation semble particulièrement critique en ce qui concerne la formation de base des INPP. Par ailleurs, comme déjà souligné, cela entraîne également des difficultés pour l'organisation cohérente de l'approche modulaire.

Pour pallier en partie ces difficultés, l'école a principalement mis sur pied des réunions entre chargés de cours d'un même module ou de matières proches, mais celles-ci connaissent des fortunes diverses et certaines se sont caractérisées par une absence importante des chargés de cours invités à y participer. L'école a aussi pour projet de mettre en place une plate-forme de travail en ligne. Ces projets, s'ils doivent être encouragés, ne semblent cependant pas suffisants au Comité d'experts pour permettre une articulation entre enseignements et modules. Outre la définition par chaque chargé de cours des objectifs d'apprentissage et la rédaction d'une fiche de contenu pour leur(s) enseignement(s), la nomination d'un ou plusieurs coordinateurs de module ou de thématiques, chargés d'organiser ces réunions, de « motiver » les chargés de cours et de faire le lien entre eux, pourrait constituer un premier pas dans cette recherche de cohérence et ne demanderait pas beaucoup d'investissement, sinon en temps, des personnes désignées ou volontaires pour ces charges.

Enfin, même s'il a conscience de la difficulté d'une telle mesure, en raison justement du manque de disponibilité des chargés de cours externes, le Comité recommande la mise en place de *coordinations pédagogiques* qui regrouperaient les enseignants d'une formation de base, la cellule pédagogique et un représentant des aspirants et dont le principal objectif et travail serait d'assurer cette cohérence des enseignements par la coordination concrète du contenu et des méthodes de ceux-ci. Pour des raisons pratiques, celles-ci pourraient s'organiser par ensemble de matières, module(s) ou thématique(s) d'une formation de base.

#### **IV. Implication du monde professionnel dans la formation**

L'implication du monde professionnel dans la formation se fait, d'une part, via la participation des zones de police bruxelloises au Conseil de formation (voir Chapitre 1, point II) et, d'autre part, principalement via l'engagement de chargés de cours externes et la pratique des stages des aspirants INP et INPP (voir Chapitre 2, point VII).

Toutes les personnes interrogées lors de la visite du Comité ont pu souligner l'énorme richesse et l'opportunité que constituait la présence importante de chargés de cours extérieurs grâce auxquels les aspirants ont un accès à la pratique de terrain, aux expériences et anecdotes concrètes, et qui permet de faire le lien concret entre monde professionnel et formation. Le Comité tient cependant à souligner, en concordance avec nombre d'interlocuteurs interrogés, que la part importante prise par ce corps enseignant entraîne toute une série de problèmes, dont le plus important est le manque de disponibilité de ces enseignants, en particulier policiers, pour des raisons de service. Ce manque de disponibilité entraîne une série de problèmes logistiques (gestion des absences et remplacement du chargé de cours indisponible, organisation des plannings) et pédagogiques (pas ou peu de temps pour se former aux méthodes pédagogiques, pour se mettre à jour dans la matière ou pour mettre à jour le support de cours) qui sont autant d'obstacles aux projets de mise en cohérence des enseignements et du programme de formation.

Par ailleurs, la prédominance de ce type d'enseignement, reposant sur l'expertise des chargés de cours dans leurs matières, entraîne la prépondérance de l'utilisation de méthodes pédagogiques passives, sous forme de cours ex cathedra, en raison de la faiblesse des formations pédagogiques que possèdent ces chargés de cours ou du peu d'intérêt de ceux-ci pour des méthodes plus actives.

## **V. Apprentissage autonome et méthodes/approches pédagogiques utilisées**

Dans ce domaine, le Comité se doit de souligner un certain nombre de points nécessitant des améliorations futures. Le Comité a pu constater tout d'abord, et de l'aveu même de la Direction, que le préalable de l'adoption d'un véritable projet pédagogique n'apparaît pas satisfait à ce stade. Si le Comité constate que des efforts ont été entrepris récemment au niveau des méthodes pédagogiques, cela se fait surtout sur une base informelle, au départ de discussions individuelles avec les chargés de cours. Il semble donc que tout repose sur les épaules et la bonne volonté des enseignants, ce qui est d'autant plus délicat que la majorité des chargés de cours ne semblerait pas acquise à des méthodes pédagogiques plaçant l'aspirant au centre du processus éducatif.

Ce dernier point a d'ailleurs été confirmé au Comité par les aspirants qui ont fait le constat d'une formation majoritairement dispensée *ex cathedra* où l'interactivité entre le chargé de cours et les aspirants se limite souvent à une réponse faite par le premier aux questions éventuelles des seconds. Si la maîtrise technique des enseignants n'est pas contestée, leurs aptitudes pédagogiques sont clairement remises en question à l'une ou l'autre exception. Le défaut de temps suffisant, la disparité des classes mêlant agents de police déjà en fonction et nouvelles recrues ainsi que l'effectif trop important des classes sont invoqués par les moniteurs et chargés de cours pour expliquer l'absence d'une généralisation de la mise en pratique des connaissances. Le Comité renvoie ici aux recommandations énoncées dans le Chapitre 2, point III.

Le Comité d'experts regrette aussi l'absence d'un outil d'évaluation systématique de la charge de travail des aspirants qui permettrait, à tout le moins, de développer et de mieux organiser l'apprentissage autonome et devrait, idéalement d'ailleurs, précéder l'organisation de celui-ci.

## **VI. Travail de fin d'étude : porte-folio**

A l'ERIP-GIP, le porte-folio apparaît mêler l'analyse, par l'aspirant, d'une problématique policière avec une introspection de ses forces et faiblesses ainsi que de l'évolution qu'elles ont connue durant la formation. Le Comité tient à souligner qu'il n'y a pas d'unanimité sur l'utilité et la pertinence de cet outil chez les aspirants : les uns estiment que ce travail vient logiquement conclure leur parcours de formation parce qu'il s'agit là de ce qui leur sera demandé dans leur vie professionnelle ultérieure tandis que d'autres ne discernent pas vraiment l'intérêt de ce type de travail. Cette dernière position est majoritaire au sein des *aspirants INPP* pour lesquels le mélange avec la théorie apparaît peu pertinent en regard de la réelle finalité du porte-folio qu'ils identifient dans une autoévaluation de l'aspirant, mais à laquelle ils n'accordent simultanément qu'un crédit fort limité. Il est fort logiquement demandé par les mêmes intervenants que l'outil soit complètement repensé.

De plus, le choix du sujet professionnel qui sera examiné dans le porte-folio apparaît faire l'objet d'un *feed-back* défaillant alors que celui-ci est évalué quant à sa pertinence.

Concernant l'évaluation du porte-folio, la quotité de points accordée à cet exercice est décriée par les aspirants INPP qui voient là un moyen de « repêcher » les aspirants en difficulté tandis que les aspirants INP identifient davantage un problème au niveau de l'équilibre entre la part prise par le travail réalisé et celle de sa défense orale. Le premier serait insuffisamment pris en compte au profit de la présentation. A ce sujet, ils déplorent que la formation ne réserve pas davantage de place à des examens oraux dans lesquels leur aptitude à la présentation pourrait également être évaluée.

## **VII. Stage**

### **1. Objectifs pédagogiques du stage**

Le Comité d'experts a pu constater que les différents stages apparaissent pour l'ensemble des intervenants comme le premier contact avec la réalité professionnelle permettant aux aspirants d'appliquer la théorie qu'ils ont acquise et d'imbriquer les éléments de formation dispensés dans des modules distincts. L'aspirant doit, à son terme, avoir assimilé et intégré les différentes procédures tout en ayant été conduit à une certaine autonomie et en se découvrant dans les situations professionnelles réelles qu'il rencontrera dans sa carrière. A ce titre, les stages sont jugés indispensables aux formations de base tant INP qu'INPP et leur existence n'est que rarement remise en question.

### **2. Organisation, suivi et évaluation du stage**

L'organisation du stage relève des attributions principales du coordinateur de stage présent à l'ERIP-GIP. Il assure la coordination avec les zones de police d'accueil ainsi que la préparation à l'école des futurs stagiaires. Durant cette phase de préparation, aucune information spécifique du stagiaire n'est communiquée au service de police qui l'accueille de façon à permettre au mentor de se forger sa propre vérité et éviter ainsi toute influence sur l'évaluation qui sera portée par la suite.

Au niveau du choix du lieu de stage, le Comité constate qu'il relève partiellement du stagiaire ; cette liberté de choix étant plus certainement de mise pour les aspirants INPP. Le Comité a pu également constater qu'aucune unanimité ne s'est dégagée quant aux entités à privilégier pour les stages (ZP bruxelloises pour leur spécificité ou ZP hors Bruxelles pour leur caractère généraliste ; tous les stages au sein d'une même ZP ou de plusieurs ; stages au sein d'une unité de la police fédérale ; etc.) si ce n'est pour éviter à l'aspirant INPP de retourner dans sa propre unité durant son stage.

La constitution d'un binôme mentor/stagiaire durant toute la durée du stage apparaît être la situation idéale pour l'ensemble des intervenants afin de permettre une transmission effective. Mais simultanément, la possibilité d'envisager un maximum de services est également à privilégier. La conjugaison des deux ne peut se réaliser qu'en octroyant une grande liberté d'organisation au mentor. Le Comité regrette que cette liberté nécessaire dans l'exercice du mentorat ne soit pas toujours de mise dans la réalité du déroulement des stages.

L'impression générale que s'est forgée le Comité est que le succès du stage est essentiellement tributaire de conditions qui n'apparaissent pas toujours réunies : nombre excessif d'aspirants par mentor, stage durant des périodes de calme relatif pour l'activité policière, validation incertaine des aptitudes du mentor, suivi variable des stagiaires, etc. On ne s'étonnera donc pas que l'expérience même du stage soit vécue avec plus ou moins de satisfaction par les aspirants. Il en irait là parfois d'une véritable « loterie » pour l'aspirant, sans que la responsabilité de l'ERIP-GIP soit engagée en la matière.

Au niveau de la durée du stage, le stage d'observation a été globalement présenté au Comité comme étant trop long voire inutile tandis que le stage en situations opérationnelles apparaît être trop court pour l'ensemble des intervenants.

Au niveau du suivi, la visite du formateur n'apparaît pas pouvoir intervenir, de manière individuelle et continue, auprès de l'ensemble des lieux de stage vu le nombre de ceux-ci et leur éclatement géographique. Cette visite est plus systématiquement réalisée pour les stagiaires néerlandophones. Du côté francophone, cette visite n'interviendra d'office que lorsqu'un problème est signalé soit à l'initiative du mentor, soit à celle du stagiaire.

De plus, le Comité a pu constater que les contacts entre les mentors et l'école en cours de stage sont fluctuants et dépendent pour l'essentiel de l'initiative du mentor. A noter, l'inexistence de pareils contacts lorsqu'un service dédié à la formation existe au sein de la zone de police : il sera alors l'interlocuteur exclusif tant du mentor que de l'école.



Au niveau des évaluations, les avis apparaissent partagés quant à l'effet de celle faite du stagiaire. Pour les uns, il en est effectivement tenu compte dans l'évaluation du fonctionnement de l'aspirant pour autant que l'évaluation portée sur son stage soit suffisamment motivée. Pour d'autres, même dans pareil cas où le mentor assumera sa responsabilité, il n'y a pas la conviction que cela suffira à faire échouer l'aspirant. Le recours ouvert au stagiaire est cité comme explication de cette incidence limitée sur la réussite de sa formation.

Le cahier de stage n'apparaît pas être un outil particulièrement valorisé ici, à défaut d'un réel contrôle qui serait exercé quant à sa teneur et donc d'une incidence pour la réussite finale de la formation. Le caractère inadapté de la formalisation de leur évaluation est également soulevé par les mentors. Le formulaire semblerait ainsi ne pas permettre la nuance entre le « très mauvais » et le « très bon ». Le risque de verser dans une certaine subjectivité est également cité dans ce cadre. Il est enfin plaidé pour une intégration du mentor à la commission qui évaluera finalement la réussite ou l'échec de l'aspirant.

Quant aux objectifs à atteindre, le Comité observe que ceux-ci apparaissent différer d'un mentor à l'autre et ne pouvoir être tous satisfaits en regard du prescrit réglementaire. Le mentor s'attacherait donc davantage à une évaluation positive qu'à l'atteinte d'objectifs distincts.

### **3. (Relations aux) mentors**

Si tous les intervenants sont généralement d'accord quant aux qualités attendues du mentor, c'est la pertinence de leur sélection qui pose questions. Le Comité préconise qu'une attention plus grande soit accordée à la validation des compétences professionnelles des mentors, en ce compris l'aspect psychopédagogique, qui ne recevrait pas la place qui devrait être la sienne.

La formation initiale des mentors apparaît avoir généralement été suivie, mais il n'en va pas de même pour le recyclage qui serait seulement « théoriquement » obligatoire. Celui-ci serait absolument défaillant pour les mentors INPP qui sont informés des modifications éventuellement intervenues à la formation INPP par le stagiaire.

L'évaluation des mentors par les aspirants apparaît pleinement opérationnelle pour les aspirants néerlandophones. Elle est plus aléatoire pour les aspirants francophones qui, s'ils ont bien connaissance du document d'évaluation ad hoc présent dans le cahier de stage, n'en font pas usage. Les aspirants n'oseraient pas communiquer leur avis (surtout négatif) même anonymement ; le lieu de stage se confondant souvent avec le lieu d'affectation. Pour cette raison et vu que les documents effectivement reçus – après multiples rappels – demeureraient fort peu critiques, l'équipe de direction essaie de privilégier la voie de l'échange oral avec les aspirants pour recueillir l'information relative au déroulement du stage.

En conclusion, le stage constitue, à coup sûr, un moment essentiel dans le cursus de formation. Pour cette raison, le Comité recommande de porter la plus grande attention à la formation des mentors, à la description des objectifs à atteindre par les aspirants et à leur évaluation.

## **VIII. Evaluation des étudiants**

Le sentiment général est que les règles prévues légalement pour valider la formation ne sont pas orientées vers l'acquisition effective de compétences. On reste donc dans une logique de restitution de connaissances qui n'est pas contestée lorsqu'il s'agit de l'évaluation du travail journalier, mais qui l'est pour l'examen final où la commission n'intègre pas le chargé du cours concerné. Il a ainsi été fait état au Comité d'une appréciation autre portée lors de l'examen final par la commission en regard de celle défendue jusqu'alors par le chargé de cours. Cette disparité n'apparaît pas perçue par les chargés de cours qui soulignent la grande objectivité des évaluations de la commission, à l'inverse de celle des mentors.

Bien que pour la formation INP, le troisième jour soit consacré à une étude de cas, la fragmentation des matières lors de l'examen écrit est également remise en cause. Les matières sont évaluées indépendamment les unes des autres alors que la réalité professionnelle les unira au quotidien. Un casus générique pourrait ainsi plus utilement être soumis aux aspirants plutôt que des questions éparées sur plusieurs matières et ce, pour une même durée d'examen.

Cette juxtaposition de matières, mais délivrant une cote unique n'est par ailleurs pas étrangère aux calculs et spéculations des aspirants pouvant faire l'impasse sur certaines d'entre elles et/ou se reposer sur d'autres – le sport et l'informatique – pour pouvoir compenser un déficit de points encourus par ailleurs.

Le Comité a pu entendre les aspirants signaler que, malgré la procédure mise en place par l'école (notamment l'organisation d'un Conseil de classe), l'évaluation du fonctionnement professionnel était parfois également sujette à caution, vu la connaissance limitée des aspirants par les formateurs, en raison du nombre important des premiers.

Le Comité ne peut que constater un taux de réussite anormalement élevé au regard des compétences et du profil attendus des INP et INPP. Ce taux est généralement regretté (en ce compris par les aspirants) et imputé au système même. L'école ne disposerait ainsi pas des moyens de faire échouer vu l'organisation même des examens (répartition des points, part importante allouée au porte-folio, etc.), la pression des organisations syndicales, les possibilités de recours offertes aux aspirants en échec et plus généralement, l'investissement financier dans la formation qui serait alors irrémédiablement perdu. Ceci conduit certains intervenants à remettre en cause le sens même de l'évaluation qu'ils font de l'aspirant.

## **IX. Information et communication**

### **1. Aux futurs étudiants et aux étudiants**

#### **A. Programme, cursus, évaluation**

Le Comité d'experts a pu apprécier les modalités de diffusion de l'information, déployées par l'ERIP-GIP à l'attention des « futurs aspirants » (portes ouvertes, stand dans les zones de police, bourses communales de l'emploi). Le Comité d'experts recommande cependant la création d'un site Internet de l'école qui permettrait une plus grande accessibilité des informations et qui, à l'ère du numérique, offrirait une plus grande visibilité à l'école. Le Comité espère, dès lors, que le projet de création de ce site, mentionné par l'école, se concrétise rapidement.

Concernant les aspirants tant INP qu'INPP, outre les journées d'accueil et d'informations concrètes (uniformes, syndicats, service social, zones de police, etc.) organisées en début de formation, ceux-ci reçoivent une farde d'accueil avec le programme, le profil de compétences et les objectifs spécifiques par module. D'autres séances d'informations sont organisées durant la formation, durant lesquelles ils reçoivent d'autres documents : cahiers de stage, documents pour l'examen final et pour l'épreuve orale, etc. Par contre, le Comité d'experts regrette qu'il n'existe pas de règlement d'ordre intérieur et espère que cette lacune sera très rapidement comblée.

Si les informations données aux aspirants ont été qualifiées de largement suffisantes par les aspirants et anciens aspirants, tant INP qu'INPP, certains AINP, dans les deux régimes linguistiques, relèvent l'absence de support écrit pour certains cours, une absence de mise à jour de ceux-ci ou des supports arrivant trop tardivement. Hormis l'une ou l'autre initiative ponctuelle de la Direction, c'est également aux chargés de cours qu'il incombe de tenir à jour ses connaissances. Ceci apparaît facteur de disparités quant à la qualité et parfois au retard dans la diffusion de ces supports.

Dans le même esprit qu'en ce qui concerne les méthodes pédagogiques utilisées, le Comité suggère d'effectuer un inventaire des supports écrits et de leur mise à jour. Pour autant que l'absence de supports écrits pour certains enseignements se confirme, le Comité recommande de tendre à ce que tous les enseignements bénéficient d'un support écrit, quelle qu'en soit sa forme (syllabus, photocopie de Power Point, études de cas, textes légaux, etc.) et que celui-ci soit fourni le plus rapidement possible aux aspirants. L'école pourrait proposer une aide logistique ou de coordination dans ce domaine. Ce support devrait au minimum comprendre une fiche de cours détaillée intégrant les objectifs d'apprentissages, les méthodes utilisées, les compétences attendues, la structure du cours et la manière dont le chargé de cours peut être contacté. Le Comité se pose d'ailleurs la question de savoir si la mise en chantier de la rédaction de manuels basés sur les contenus des programmes définis au niveau national ne constituerait pas une opportunité afin de permettre aux apprenants d'atteindre l'ensemble des objectifs définis. La formation gagnerait sans doute en clarté et en simplicité. Il faudrait cependant, pour ce faire, une participation de didacticiens, afin d'éviter l'inadéquation des brochures conçues par le niveau fédéral qui a été soulignée par certains chargés de cours, celles-ci s'avérant impraticables au niveau local, trop ambitieuses quant à leurs finalités voire n'étant pas (plus) à jour.

#### **B. Promotion de la réussite : monitorat, suivi individuel, remédiation, réorientation**

Le Comité apprécie la possibilité pour un aspirant qui éprouve des difficultés, et qui en fait la demande, de bénéficier d'un appui individuel pédagogique de la cellule pédagogique. Il est également prévu, toujours sur une base volontaire, et pour un groupe d'aspirants, de bénéficier de cours de rattrapage par certains chargés de cours ou formateurs. Le Comité regrette néanmoins que ces sessions de rattrapage et de remédiation rencontrent peu de succès. L'absence d'obligation de suivre les remédiations est vraisemblablement à la base de la large désaffection constatée. Mais cette dernière s'explique également, peut-être, par une faiblesse dans la communication de la cellule

pédagogique et surtout, par la conviction de la réussite développée par les aspirants au regard du taux anormalement bas de l'échec.

Quant à la pratique de remédiation individuelle, celle-ci est organisée durant les heures de cours, pour les étudiants qui en font la demande et sur proposition du formateur. Elle est assurée par le formateur et/ou la Cellule pédagogique. Les remédiations qui ont été organisées concernaient l'expression orale (par un atelier théâtre), la grammaire et l'orthographe, les tactiques d'intervention et les méthodes d'apprentissage. Le Comité regrette cependant que la remédiation concerne peu de matières, ait peu de succès auprès des aspirants et que celle-ci soit organisée durant les heures de cours, ce qui a comme conséquence que les candidats à cette mesure sont obligés de rater des cours pour y participer. Il faudrait, à tout le moins, comme le souligne d'ailleurs l'école, dégager des plages horaires permettant l'organisation correcte de ces remédiations, de manière à inciter les aspirants qui éprouvent des difficultés à y participer de manière plus systématique et dans des conditions correctes. Les limites en effectifs de la cellule pédagogique pour assurer l'organisation d'un réel accompagnement dirigé des aspirants ont également été évoquées.

## **2. Aux personnels de l'école**

Peu d'informations ont été récoltées par le Comité sur ce point précis, tant dans le rapport d'autoévaluation que lors de la visite. Les personnels rencontrés, s'ils sont globalement satisfaits de l'information et des documents reçus, ont cependant regretté l'absence d'un support informatique, notamment sous forme d'Intranet qui permettrait une distribution et un accès plus aisé et rapide à ces informations et documents. Le personnel administratif et technique a également mentionné le peu d'information reçue quant aux décisions et discussions lors des organes de concertations, celles-ci ayant pourtant des implications sur le travail quotidien de ces personnels.

Il est à noter que l'école prévoit la distribution, dès la prochaine promotion, d'un Code de l'enseignant, que le Comité a pu consulter, comprenant toutes une série d'informations pratiques et de recommandations sur les paiements, le parking, le planning, les absences, les brochures de cours, la discipline, etc., ainsi qu'un organigramme de l'école et les coordonnées utiles de tous les services et un ROI. A plus long terme, il est également prévu une plate-forme de travail en ligne et un site Internet.

## **CHAPITRE 3 : VIE ÉTUDIANTE**

### **I. Accueil et intégration des étudiants**

Le Comité a pu constater le souci témoigné par l'ERIP-GIP de mettre en œuvre les moyens d'accueillir les aspirants et de les informer au mieux sur les droits et devoirs en cette qualité, notamment, à travers des journées d'accueil (voir Chapitre 2, point IX).

En ce qui concerne l'intégration, le Comité regrette que les aspirants INPP ne fassent pas l'objet d'une intégration particulière et que leur interaction avec les aspirants INP soit par ailleurs marginale en se limitant à l'exercice de rôles internes à l'école (faire l'appel des AINP par exemple). Le fait qu'il n'est pas tenu compte de l'expertise policière acquise sur le terrain lors de la formation apparaît source de frustrations ou d'une compétition avec les chargés de cours pour certains aspirants.

L'intégration des agents de police dans la formation INP ne fait pas davantage l'objet d'une attention, ce qui n'est pas sans susciter quelques difficultés d'intégration dans des classes déjà composées avant leur arrivée. L'expérience acquise ne leur permet pas de compenser les retards en formation.

Le Comité observe que le mécanisme de l'incorporation unique est également vécu comme une réelle menace pour la bonne intégration des aspirants, l'encadrement se diluant d'autant plus avec une arrivée massive d'aspirants.

L'impact de la formation INPP sur la vie privée a particulièrement été souligné à l'ERIP-GIP : suivre la formation représente en effet un manque à gagner considérable. Il s'agit donc d'un véritable investissement qui est consenti autant par l'aspirant que par sa famille.

### **II. Conditions d'étude**

L'adaptation de l'infrastructure – ayant pour vocation initiale d'être un bâtiment d'une entreprise privée – en école n'a pas été sans conséquences. Le Comité n'a ainsi pu que constater l'éclatement de l'infrastructure destinée à accueillir les aspirants et les inévitables pertes de temps qu'engendre le transfert d'un site à l'autre (stand de tir, locaux pour les jeux de rôle, salle de gym). Les douches (4 pour 40 filles) se situent dans un préfabriqué présentant des problèmes d'isolations, tout comme le dojo dont la stabilité est affectée par les mouvements des aspirants durant les séances pratiques et qui présente des infiltrations dues aux intempéries.

Malgré les efforts importants consentis pour faire face aux conséquences qu'engendre l'afflux massif d'aspirants, la synchronisation des activités de formation pour un nombre aussi conséquent d'apprenants apparaît fortement aléatoire et nécessite la location de sites extérieurs qui engendrent à leur tour des déplacements.

L'absence de disponibilité d'un stand de tir et la difficulté croissante de pouvoir en louer un emportent de lourdes conséquences pour l'effective maîtrise de l'arme par les aspirants. L'absence d'accès aux salles informatiques est également soulignée par les aspirants. Ces derniers ont également fait état au Comité de cours suivis parfois à 60 aspirants dans un même local trop exigu et non adapté. Il n'existe d'ailleurs pas d'auditoire susceptible de recevoir l'ensemble d'une promotion, ce qui oblige parfois à réunir celle-ci dans le réfectoire de l'école. Enfin, les salles utilisées pour les jeux de rôle et prêtées actuellement par la police fédérale ne seront bientôt plus disponibles.

Le Comité ne peut que regretter cette situation et souligner l'impact important qu'à l'infrastructure sur la formation des aspirants.

### **III. Durée des études par rapports aux objectifs généraux et spécifiques du programme**

La durée de la formation INP est considérée par tous les intervenants comme étant trop courte pour permettre d'atteindre l'ensemble des compétences qu'elle devrait permettre d'acquérir. La durée supplémentaire devrait être principalement dédiée à la mise en œuvre pratique des acquis théoriques. En ce qui concerne la formation INPP, le Comité n'a pas recueilli suffisamment d'informations pour trancher la question, les avis divergeant d'un intervenant à l'autre. Il rejoint par contre pleinement l'équipe de direction qui souligne qu'il faut d'abord revoir le contenu même de la formation avant de parler de sa durée.

Une disparité singulière a été évoquée devant le Comité par les aspirants quant à la charge de travail complémentaire à celle assumée en école qui s'imposerait pour mener à bien la formation. Elle est évaluée comme étant de 2 à 4 heures par semaine pour la formation INP et comme insignifiante pour la formation INPP où les exigences de la sélection préalable dispensent d'une réelle étude durant la formation.

Concernant les horaires, les effectifs importants des promotions compliquent l'organisation de la formation et rendent l'occupation des locaux parfois problématique. Le Comité réitère ici sa proposition consistant à mesurer la charge effective que représente la formation pour les aspirants.

## **CHAPITRE 4 : RESSOURCES**

### **I. Profil du personnel et politique et procédure de recrutement**

L'ERIP-GIP peut s'appuyer sur un cadre permanent assez stable qui a, pour l'essentiel, été construit durant les 10 dernières années. Le Comité constate toutefois qu'un quart de cet effectif est en partance dans les deux années à venir et qu'il convient donc de l'anticiper pour assurer une transition harmonieuse. Si la volonté en est exprimée, il semblerait que l'impact budgétaire constitue un écueil important.

La sélection des chargés de cours externes intervient sur base des connaissances et expériences techniques, des aptitudes pédagogiques ensuite et de la motivation du candidat, lesquelles sont évaluées lors d'un entretien. Le Comité ne peut que soutenir une telle pratique qui contribue à améliorer la connaissance du candidat et ses motivations.

Concernant la politique et la procédure de recrutement, si les représentants du monde professionnel s'accordent à considérer qu'émaner des rangs des services de police constitue une plus-value pour la formation policière, ils sont aussi bien conscients de l'impact que leur disponibilité, parfois hypothéquée par leur activité policière, peut avoir pour l'organisation des formations (voir Chapitre 2, point IV). Ce serait, pour tous les participants, le prix à payer du lien à poser avec la pratique de terrain essentielle dans une formation professionnelle. Il est à noter que cette expérience de terrain ne doit pas être exclusivement policière. Le Comité constate que, malgré ces difficultés, l'équipe de direction de l'ERIP-GIP ne plaide pas pour une formation qui serait exclusivement prise en charge par des enseignants internes.

Le Comité observe enfin qu'il lui a été fait état de tarifs différentiels pratiqués par d'autres écoles de police pour la rémunération des chargés de cours externes qui s'avèreraient plus avantageux. Certains intervenants ont identifié là l'absence des vocations bruxelloises.

### **II. Formations pédagogiques et formations continuées**

La Direction affirme être bien consciente de la nécessité de revoir en profondeur les méthodes pédagogiques mises en œuvre au sein de l'ERIP-GIP et d'assurer l'accompagnement des chargés de cours qui ne sont pas des professionnels de l'enseignement. Tout nouveau chargé de cours qui n'a pas encore enseigné fait ainsi l'objet d'un suivi de la cellule pédagogique, lequel devrait être généralisé à en croire les aspirants. Le Comité ne peut qu'encourager la généralisation de cette initiative.

L'école prévoit également qu'un pédagogue assiste à certains cours, notamment lorsqu'un chargé de cours en fait la demande, pour évaluer les méthodes utilisées et conseiller le titulaire. Cette possibilité n'est cependant que très rarement utilisée par les enseignants, notamment parce qu'ils sont peu informés de celle-ci. Le Comité recommande ainsi de proposer cette visite à chaque nouveau chargé de cours et de rappeler régulièrement aux autres enseignants cette occasion de soutien pédagogique.

Le Comité constate enfin que le soutien à la pédagogie active proposé aux enseignants apparaît davantage orienté vers le personnel interne de l'ERIP-GIP que vers les chargés de cours externes. Ce n'est, semblerait-il, que sur initiative individuelle qu'une formation didactique puisse être suivie. Le rôle de la cellule pédagogique apparaît à cet égard fort marginal au même titre que le suivi qui serait fait des prestations des chargés de cours qui ne seraient pas évaluées par les aspirants ou qui, en cas d'évaluation négative de leur part, seraient toujours en activité au sein de l'école.

### **III. Gestion et évaluation du personnel**

Si le Comité a pu entendre que la volonté d'harmoniser la formation était bien présente en mettant en contact les chargés de cours (néerlandophones et francophones) qui travaillent en parallèle, par une analyse des fiches de cours et par des rencontres informelles, il se doit également de constater le souhait généralement émis d'une plus grande formalisation de cette coordination des chargés de cours et d'un rôle plus actif de l'ERIP-GIP à ce niveau (par mail éventuellement pour éviter les problèmes générés par une disponibilité commune aléatoire des chargés de cours). A la décharge de la Direction, on observera la faible participation des chargés de cours externes aux initiatives qui ont été par le passé déjà mises sur pied. Le Comité ne peut donc que relayer le souci qu'une liberté plus grande soit accordée aux chargés de cours externes dans les corps de police pour leur permettre d'assumer au mieux leur charge de cours dans l'intérêt bien compris du service de police intégré.

Le Comité se félicite du succès qui a été rencontré lors de la mise en place d'un projet unissant l'ensemble des intervenants de la formation dispensée en matière de mœurs et de disparitions aux aspirants et qui a contribué à une intégration et une complémentarité plus grandes des cours. Le Comité encourage la généralisation de pareille approche associant plus étroitement l'ensemble des intervenants de matières voisines dans la perspective du développement d'enseignements intégrés proches de la pratique professionnelle.

Le Comité souligne enfin le souci entendu, durant la visite, que poserait le traitement « privilégié » des chargés de cours externes dont les disponibilités seraient par priorité intégrées à la planification des activités de formation qui seraient seulement ensuite complétées en attribuant les heures demeurées ouvertes aux chargés de cours et formateurs internes. Cela pourrait justifier une certaine frustration de ces derniers.

Comme le Comité l'a déjà indiqué (voir Chapitre 2, point V), les évaluations individuelles, remplies par les aspirants, concernent surtout les chargés de cours nouvellement recrutés, et non l'ensemble des enseignants, ce que le Comité regrette. Celui-ci recommande dès lors d'élargir cette évaluation individuelle à l'ensemble des enseignants de la formation de base INP et INPP, y compris les formateurs et les moniteurs de pratique.

### **IV. Ressources et équipements (adéquation)**

Une part significative (51 %) du budget de l'ERIP-GIP vient du niveau local (6 zones de police bruxelloises suivant une clef de répartition reposant sur le cadre organique) et le solde de la Région de Bruxelles-Capitale et de l'Etat fédéral. Le principal souci apparaît être l'imprévisibilité et le paiement, pour partie, après l'exercice du subside fédéral. Cette situation impose donc un préfinancement.

L'origine historique du co-financement de l'ERIP-GIP, où les communes bruxelloises finançaient partiellement l'école qui s'acquittait dans la réalité de la formation de leurs nouvelles recrues, a été remise en cause avec la police intégrée. L'ERIP-GIP accueille ainsi des aspirants qui ne rejoindront pas nécessairement les ZP bruxelloises de la même façon que ces dernières accueilleront des recrues formées dans d'autres écoles de police. Ceci n'est pas sans susciter des réactions au sein des ZP bruxelloises qui estiment ne pas recevoir en quantité suffisante un retour sur l'investissement qu'elles consentent dans la formation.

Le financement global apparaît suffisant, mais une part importante de celui-ci (près d'un quart) est consacré à la location de toutes infrastructures nécessaires, celles sur le site d'Evere et celles extérieures.

Concernant les outils pédagogiques, l'absence de munitions – fournies par le niveau fédéral – en nombre suffisant pour effectivement satisfaire le programme défini en tir a été signalée au Comité. Indépendamment de cet élément et à l'exception des conséquences induites par l'exiguïté et/ou l'éclatement des infrastructures pour la formation (voir Chapitre 3, point II), le Comité peut conclure



que l'ERIP-GIP se situe à un niveau acceptable en ce qui concerne les outils pédagogiques mis à disposition des aspirants.



## CHAPITRE 5 : ENTITÉ DANS SON CONTEXTE

Les partenariats ont déjà été abordés dans le Chapitre 1, point IV.

Si l'ERIP-GIP ne produit pas elle-même de recherche, elle est cependant intégrée dans des réseaux favorisant la recherche appliquée et la diffusion de connaissance (Centre d'études sur la police [CEP]) et participe à des recherches scientifiques avec les universités (notamment la recherche CERP<sup>5</sup>). On peut ajouter la production scientifique de certains membres de l'ERIP-GIP, notamment via la participation à des conférences et journées d'études ainsi qu'à la rédaction d'articles scientifiques.

---

<sup>5</sup> « CERP » est une recherche scientifique longitudinale organisée par cinq universités belges et qui porte sur les valeurs et les attitudes des policiers en début de formation, après la formation et durant leur carrière professionnelle et à laquelle les académies de police belges (sauf celle de Liège) collaborent activement.



## TABLEAU DE SYNTHÈSE

A la demande expresse des commanditaires de l'évaluation, et bien qu'il ne soit pas favorable à un tel exercice qui risque, à son sens, d'offrir une vision trop réductrice, et peu nuancée, des réalités vécues par les écoles de police visitées et de leurs différentes composantes, le Comité d'experts a consenti à mettre en tableau l'évaluation des différents indicateurs par école en leur attribuant une appréciation. Pour ce faire, le Comité s'est basé sur l'ensemble des données qui lui étaient disponibles, en y incluant des éléments ou des pratiques qui n'ont pas été abordés dans le rapport individuel consacré à l'école concernée dans la mesure où ils ne constituaient ni des « forces », ni des « faiblesses » ou ne devaient pas faire l'objet de recommandations.

**Le Comité tient cependant à rappeler que ce tableau ne peut être utilisé tel quel, indépendamment du reste du rapport. Il doit être consulté parallèlement à celui-ci, et notamment au regard des évaluations nuancées faites par le Comité. Par ailleurs, les remarques méthodologiques faites par le Comité tant dans les rapports individuels consacrés à chaque école que dans le rapport transversal doivent impérativement être gardées à l'esprit.**

### Sens des appréciations utilisées :

L'appréciation « **bien** » signifie que, pour cet indicateur, l'école a développé de bonnes pratiques ou des pratiques prometteuses spécifiques contribuant à l'amélioration de la qualité de la formation en son sein. Dans certains cas, cette pratique ou ces pratiques constitue(nt) des forces de l'école.

L'appréciation « **satisfaisant** » signifie que l'école remplit correctement sa mission pour cet indicateur.

L'appréciation « **à améliorer** » ne signifie pas forcément qu'il s'agit d'une faiblesse de l'école mais que l'école doit encore faire des efforts dans ce domaine. Dans certains cas, l'école a également développé un plan ou des projets d'amélioration qui ont pu être identifiés lors de la visite du Comité d'experts, mais n'ont pas été pris en compte car ils n'étaient pas encore implémentés ou l'ont été trop récemment pour permettre au Comité d'en mesurer les réels effets.

La mention « **ne se prononce pas** » signifie que le Comité ne bénéficiait pas, à son estime, de suffisamment d'informations permettant d'évaluer la qualité pour cet indicateur.

Lorsqu'un **astérisque (\*)** est accolé à un indicateur, cela signifie que la maîtrise de cet indicateur échappe en (grande) partie aux écoles.

**Tableau :****RETOUR SUR LA QUALITÉ DU RAPPORT D'AUTOÉVALUATION ET DE LA VISITE**

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
Qualité du rapport d'autoévaluation		X		
Qualité de la visite			X	

**CHAPITRE 1 : CADRE INSTITUTIONNEL ET GOUVERNANCE**

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
<b>Intégration de l'école dans structure plus large<sup>6</sup></b>				
<b>Rôle et fonctionnement des organes de consultation et de décision</b>		X		
Organes institués par les normes fédérales		X		
Organes spécifiques à l'école		X		
<b>Gestion de la qualité</b>	X			
Modalité de définition et d'organisation de la gestion de la qualité	X			
Mesure de la qualité (programme et enseignement)	X			
Evaluation de la qualité par l'école	X			
Evaluation de la qualité par les étudiants	X			
Evaluation de la qualité par les anciens étudiants		X		
Evaluation de la qualité par le monde professionnel	X			
<b>Partenariats</b>		X		
Autres composantes liée à l'école (au sein de la structure) <sup>7</sup>				
Ecoles de police belges		X		
Police fédérale*		X		Voir rapport transversal
Monde professionnel (policier)		X		
Autre (écoles de police étrangères, HE, universités, etc.)		X		

<sup>6</sup> Ne s'applique pas, vu la structure particulière de l'ERIP-GIP.

<sup>7</sup> Ne s'applique pas, vu la structure particulière de l'ERIP-GIP.

<b>Participation des étudiants</b>		<b>X</b>		
Modalité de participation des étudiants dans les organes décisionnels et consultatifs		<b>X</b>		
Réalité et effectivité de cette participation	<b>X</b>			
Evaluation par étudiant des (lieux) de stages, enseignements, enseignants, mentors, programme		<b>X</b>		

## CHAPITRE 2 : STRUCTURE ET FINALITÉS DU PROGRAMME

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
<b>Objectifs généraux et spécifiques</b>		<b>X</b>		
Définition des objectifs généraux*		<b>X</b>		
Définition des objectifs spécifiques par rapport aux objectifs généraux	<b>X</b>			
<b>Conception du programme</b>		<b>X</b>		
Procédure de conception et de révision du programme*		<b>X</b>		
Incidence de la mesure de la qualité sur l'élaboration et l'adaptation des programmes*	<b>X</b>			
Evaluation des enseignements et des enseignants	<b>X</b>			
<b>Articulation globale du programme</b>		<b>X</b>		
En termes d'approche modulaire*	<b>X</b>			
En termes de compétences (savoir, savoir-être, savoir-faire)		<b>X</b>		
En termes de théories-pratiques* et entre les méthodes/approches pédagogiques	<b>X</b>			
Articulation entre enseignements/enseignants		<b>X</b>		
Articulation entre formation INP et INPP	<b>X</b>			
<b>Articulation et lien entre enseignement et monde professionnel</b>		<b>X</b>		
Implication du monde professionnel dans la formation (cours, stage et évaluation)		<b>X</b>		
Implication du monde professionnel dans la définition des objectifs spécifiques et l'évaluation de la qualité et des programmes	<b>X</b>			
Canaux de communication avec le monde professionnel		<b>X</b>		
<b>Apprentissage autonome</b>		<b>X</b>		
Méthodes/approches pédagogiques utilisées	<b>X</b>			
Soutien (aux étudiants, aux enseignants) à la pédagogie active		<b>X</b>		
Matériels et outils didactiques		<b>X</b>		
Mesure de la charge de travail des aspirants	<b>X</b>			

<b>Travail de fin d'étude</b>		<b>X</b>		
Objectifs pédagogiques du porte-folio		<b>X</b>		
Organisation		<b>X</b>		
Encadrement et suivi		<b>X</b>		
Evaluation	<b>X</b>			
<b>Stage</b>		<b>X</b>		
Objectifs pédagogiques du stage		<b>X</b>		
Organisation*		<b>X</b>		
Suivi par l'école		<b>X</b>		
Suivi par le mentor*	<b>X</b>			
Evaluation*		<b>X</b>		
(Relations aux) mentors*		<b>X</b>		
<b>Evaluation des étudiants*</b>	<b>X</b>			
Méthodes d'évaluation*	<b>X</b>			
Articulation entre différentes évaluations (formative, certificative, autre)		<b>X</b>		
Articulation entre compétences, programme, objectifs, méthodes et approche pédagogiques et évaluation*	<b>X</b>			
<b>Information et communication</b>		<b>X</b>		
Aux futurs étudiants			<b>X</b>	
Aux étudiants		<b>X</b>		
Programme, cursus, évaluation			<b>X</b>	
Support de cours	<b>X</b>			
Promotion de la réussite : monitorat, suivi individuel, remédiation, réorientation		<b>X</b>		
Aux personnels de l'école				<b>X</b>
Aux mentors		<b>X</b>		
Programme + différentes étapes du cursus	<b>X</b>			
Stages		<b>X</b>		
Formations fonctionnelles et continuées				<b>X</b>
Au monde professionnel	<b>X</b>			



### CHAPITRE 3 : VIE ÉTUDIANTE

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
<b>Accueil et intégration des étudiants</b>		X		
<b>Conditions de vie et d'étude</b>		X		
Infrastructure*	X			
Horaires		X		
Facilités matérielles	X			
Suivi et encadrement individuel et pédagogique		X		
<b>Durée des études par rapport aux objectifs généraux et spécifiques du programme*</b>				Voir rapport transversal

### CHAPITRE 4 : RESSOURCES

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
<b>Gestion des ressources humaines</b>			X	
Profil du personnel			X	
Politique et procédure de recrutement (qui, comment)			X	
Gestion du personnel		X		
Formations pédagogiques* et formations continuées	X			
Evaluation				X
<b>Ressources et équipements (adéquation)</b>	X			
Budget de fonctionnement et d'investissement*		X		
Infrastructure, ressources et équipements	X			

### CHAPITRE 5 : ENTITÉ DANS SON CONTEXTE

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
<b>Partenariat dans des réseaux de recherche</b>			X	
<b>Service à la collectivité</b>		X		
<b>Relations nationales et internationales</b>		X		







## SOMMAIRE

Introduction.....	127
Retour sur la qualité du rapport d'autoévaluation.....	129
Chapitre 1 : Cadre institutionnel et gouvernance.....	131
I. Présentation de l'institution .....	131
II. Organes de concertation.....	132
III. Gestion de la qualité .....	133
IV. Partenariats.....	135
V. Participation des étudiants.....	136
Chapitre 2 : Structure et finalités du programme.....	139
I. Objectifs généraux et spécifiques .....	139
II. Conception du programme.....	140
III. Articulation globale du programme.....	141
IV. Implication du monde professionnel dans la formation.....	143
V. Apprentissage autonome et méthodes/approches pédagogiques utilisées.....	144
VI. Travail de fin d'étude : porte-folio.....	146
VII. Stage.....	147
VIII. Evaluation des étudiants.....	149
IX. Information et communication.....	150
Chapitre 3 : Vie étudiante.....	153
I. Accueil et intégration des étudiants .....	153
II. Conditions d'étude.....	153
III. Durée des études par rapport aux objectifs généraux et spécifiques du programme..	154
Chapitre 4 : Ressources.....	155
I. Profil du personnel et politique et procédure de recrutement.....	155
II. Formations pédagogiques et formations continuées.....	155
III. Gestion et évaluation du personnel.....	155
IV. Ressources et équipements (adéquation) .....	156
Chapitre 5 : Entité dans son contexte.....	157
Tableau de synthèse.....	159



## INTRODUCTION

Le Comité d'experts, mandaté par les quatre commanditaires du projet et approuvé par le comité de pilotage, a visité l'école de police de Liège les 21, 22 et 23 juin 2011. Ce rapport expose les conclusions du Comité d'experts.

Pour rappel, celles-ci sont issues de la lecture du rapport d'autoévaluation rédigé par l'école, ainsi que de ses annexes, et du processus de visite de l'institution. La présente évaluation menée par le Comité d'experts repose donc sur la (capacité de) mobilisation de l'école elle-même et les informations données par les différents acteurs rencontrés lors de la visite. Dès lors, les données sur lesquelles le Comité a pu se reposer sont, inévitablement, subjectives puisqu'elles reposent sur la perception que les acteurs rencontrés ont des formations évaluées. Cette subjectivité est encore renforcée par le fait que, si les catégories d'acteurs étaient prescrites aux écoles, les acteurs (individus) rencontrés durant les visites ont été choisis par l'école elle-même. Si pour certaines catégories (enseignants internes, équipe de direction, personnel administratif et technique), le Comité a pu rencontrer soit l'ensemble des acteurs, soit un échantillon représentatif de ceux-ci, pour d'autres catégories, la représentativité était impossible à assurer en raison du faible pourcentage de personnes rencontrées et de la disponibilité plus limitée de ces acteurs (représentants du monde professionnel, mentors, chargés de cours externes et anciens aspirants). En ce qui concerne les aspirants, si la représentativité n'était pas toujours assurée et l'échantillon relativement faible, celui-ci était au minimum diversifié à la demande des coordinateurs du processus. Si les limites inhérentes à la composition des échantillons ne préjugent en rien de l'ampleur de certains phénomènes, elles n'en permettent pas moins d'en attester l'existence.

Dans la mesure du possible, le Comité a tenté d'objectiver ces données par les documents demandés et reçus et par la « confrontation » de la parole des uns et des autres. Cet exercice a été rendu complexe dans la mesure où, à l'école de police de Liège, le Comité a pu constater une singulière disparité dans les réponses données par les différents groupes d'intervenants. Le Comité tient cependant à rappeler qu'il n'a nullement vocation à faire émerger, au départ des données disponibles et nécessairement limitées et partielles, la vérité sur la réalité de la formation, ou un jugement sur la manière dont l'école fonctionne, mais que le présent rapport a pour objectif de mettre en lumière les points saillants, points forts et points d'amélioration, que les experts ont *identifiés* pour les formations de base dispensées au sein de l'école de police de Liège. Il reprend également un certain nombre de recommandations que le Comité conçoit d'abord comme une « feuille de route » devant permettre à l'école de police de Liège, dans les limites diverses (réglementaires, matérielles, etc.) qui sont les siennes et dont le Comité a pleinement conscience, d'améliorer encore le processus de qualité. En d'autres termes, l'audience prioritaire de ce rapport, c'est-à-dire son premier destinataire, est l'école de police. Le rapport et les recommandations doivent ainsi permettre à celle-ci d'améliorer ses pratiques, de les ajuster et de rédiger un plan d'action concret. Cette évaluation de la qualité s'inscrit donc surtout dans une évaluation formative, en concordance avec la démarche AEQES.

Le Comité tient enfin à remercier l'équipe de l'école de police de Liège qui s'est appliquée à rendre la visite aussi agréable que possible. L'accueil, le logement et les repas, ainsi que les transports ont été assurés de manière satisfaisante. Le Comité a pu bénéficier d'un cadre de travail confortable et a reçu l'ensemble des documents demandés. Il a accédé à tous les locaux de l'école, y compris les locaux qui ne sont pas installés sur le site principal (stand de tir et « maison du crime »). Il a pu rencontrer l'ensemble des personnes qu'il souhaitait rencontrer, même si pour certains groupes, les effectifs étaient particulièrement peu nombreux, ce qui semblait résulter d'une invitation parfois tardive ou trop peu appuyée. Les relations entre le Comité et l'équipe de direction ont été cordiales et indiquent que l'équipe de l'école de police de Liège considère la démarche comme positive et de nature à aider l'école dans son développement et non comme une menace ou une volonté de contrôle externe.





## RETOUR SUR LA QUALITÉ DU RAPPORT D'AUTOÉVALUATION

Le rapport d'autoévaluation de l'école de police de Liège comprend 77 pages et 398 pages d'annexes. Le document est très soigné et suit le schéma de rédaction qui a été proposé, ce qui en rend la lecture aisée. Il est rédigé de manière cohérente et donne l'impression d'un ensemble parfaitement articulé et mené avec sérieux. Le Comité tient cependant à souligner que de nombreuses informations se trouvent dans les annexes sans forcément des références directes dans le rapport, ce qui demande un travail supplémentaire d'investigation. Le rapport présente quelques tableaux de données chiffrées et quelques graphiques, notamment dans la partie consacrée à l'analyse SWOT, ce qui en donne une bonne vision globale et bien étayée. La table des matières est bien structurée. Un organigramme de la structure serait utile au sein même du rapport (et pas seulement en annexe) en raison de la grande complexité de celle-ci, imbriquée au sein de l'institution provinciale et de son école de formation. Regrettons néanmoins que les catégories issues d'AEQES, et imposées à l'école, soient parfois peu adaptées à la formation du cadre de base et du cadre moyen. En effet, elles entraînent des redondances et se révèlent être parfois peu efficaces et non pertinentes, dans leur intitulé et structure générale.

Au plan méthodologique, le Comité ne peut que constater que le rapport ne mentionne aucun auteur et aucune méthodologie utilisée. A sa lecture, on ne sait, par exemple, pas qui a mené l'autoévaluation, avec quelle légitimité, sur base de quelles informations, etc. Interrogée à ce sujet, la Direction de l'école a clarifié ce point et indique qu'il a été réalisé via un groupe de travail. Le Commissaire Lambert a coordonné ce groupe. Les membres du groupe se sont basés sur un premier rapport réalisé dans le cadre de l'AEQES. La charge de travail a été répartie entre les membres du groupe. Quant à la méthodologie, elle a été inspirée du CAF et de l'EFQM, dans la mesure où il s'agissait d'un premier positionnement. Le chapitre deux a été rédigé par la cellule pédagogique. L'analyse SWOT avait déjà été faite et a donc été adaptée au contexte du rapport d'autoévaluation. En ce qui concerne la démarche d'autoévaluation, le Comité souligne la volonté de l'école de Liège d'associer un certain nombre de partenaires à la démarche qualité, notamment, à travers les différents groupes de travail. Le Comité regrette cependant que peu d'intervenants interrogés, hormis dans l'équipe de direction, aient eu connaissance de la procédure d'autoévaluation et des résultats de cette autoévaluation, que ce soient les aspirants, les anciens aspirants, le corps enseignant (surtout externe) ou encore le monde professionnel (zone de police, autorités de police administrative ou judiciaire, mentors). Cependant, la Direction souhaite souligner, lors de sa réaction au rapport, que, selon elle, *« l'information a été clairement et complètement diffusée aux stagiaires et à un grand nombre de chargés de cours »* ; *« Ils (les aspirants) devaient être au courant puisqu'un exposé leur a été présenté dans l'auditoire »* ; *« Si les chargés de cours et les mentors étaient assez bien représentés, les anciens aspirants ne l'étaient pas par contre et il a fallu en rappeler en catastrophe le jour même, ce qui peut expliquer la méconnaissance du processus d'auto-évaluation, qui est une nouveauté dans le paysage de la formation policière. »* ; *« Pour ce qui est des représentants du monde professionnel : il ressort de certains échos qu'ils n'ont pas bien lu le courrier et n'en ont retenu que le drink. »*

Le rapport a constitué un très bon point d'entrée à la visite du Comité. Le travail réalisé par l'école de Liège ne peut donc qu'être salué par le Comité. Il fournit de manière très complète les informations nécessaires, même s'il a nécessité des informations complémentaires fournies lors de la visite du Comité. Il s'agit notamment des éléments qui permettent de mieux comprendre la participation effective des aspirants ou des équipes administratives aux processus de concertation qui sont mentionnés dans le rapport préalable. Le Comité regrette cependant le manque de réelle distinction, dans le rapport, entre la formation d'inspecteur et celle d'inspecteur principal. Une sensibilité plus grande à chaque formation aurait pu être apportée.

Enfin, les annexes présentent un important volume de documents divers tels que des informations statistiques, des listes de membres du personnel, le ROI, des outils d'évaluation, le cahier de stage, etc. D'autres documents, plus volumineux et impossibles à joindre au rapport, comme un échantillon de porte-folios des stagiaires ou des exemples de syllabus, ont été mis à disposition sur place, soit à la demande du Comité, soit de manière spontanée.



## CHAPITRE 1 : CADRE INSTITUTIONNEL ET GOUVERNANCE

### **I. Présentation de l'institution**

Située à Seraing, l'école de police de Liège est une des dix écoles de police agréées en Belgique par le Ministre de l'Intérieur. L'école organise et dispense la formation de base agent, inspecteur et inspecteur principal ainsi que des formations policières continuées, fonctionnelles et des formations certifiées. Ces dernières, destinées au cadre administratif et logistique, sont organisées en partenariat avec l'école des Sciences administratives et avec l'enseignement de promotion sociale. Notons que l'école dispense également des formations non policières.

L'école de police de Liège fait partie de l'Institut Provincial de Formation des Agents des Services Publics ; Institut également composé de trois autres écoles, à savoir : l'Ecole du Feu, l'EPAMU (aide médicale urgente) et l'Ecole des Sciences administratives. Cet institut fut créé le 29 novembre 1990 par une résolution du Conseil Provincial. Son statut organique fut entériné le 24 mars 2005.

Précisons enfin que l'école est, d'une part, liée à une série de dispositions légales instituées dans divers arrêtés royaux tels que *l'arrêté royal du 6 avril 2008 relatif aux standards de qualité, aux normes pédagogiques et d'encadrement des écoles de police et au collège des directeurs des écoles de police* ou *l'arrêté royal du 30 mars 2001 portant sur la position juridique du personnel des services de police*. D'autre part, un lien existe entre l'école, la Direction de la Formation de la police fédérale (DGS/DSE) et les autres écoles agréées à travers, notamment, un collège des directeurs des écoles de police et des plates-formes de concertation liées à différentes thématiques policières ; la Direction de la Formation assurant également le rôle de contrôle du respect des conditions d'agrément.

## **II. Organes de concertation**

Au niveau des organes de consultation et de décision de l'école de police, on retrouve tout d'abord les deux entités prescrites légalement par l'arrêté royal relatif aux normes et standards de qualité ; le Conseil de formation et le Comité pédagogique.

Le Conseil de formation a pour rôle de veiller à l'harmonisation des besoins réels de formation. Il est constitué du directeur de l'école (ou de son représentant), d'un représentant du pouvoir organisateur, d'un représentant de la Direction de la Formation, de deux procureurs du roi, du Gouverneur ou de son représentant ainsi qu'au moins d'un représentant de la police locale et d'un représentant de la police fédérale. Ce Conseil se réunit au minimum deux fois par an, soit plus que ce qui est prescrit légalement.

De son côté, le Comité pédagogique veille au maintien et à l'amélioration de la qualité pédagogique du système de formation ; en tenant compte des standards de qualité fixés dans l'arrêté royal. Il fournit des conseils et formule des recommandations et des propositions à la Direction. Le Comité pédagogique est constitué du directeur de l'école de police (ou de son représentant), d'un représentant de la Direction de la Formation et d'au moins, un membre de la cellule pédagogique de l'école, de deux représentants du personnel enseignant, d'un coordinateur de stage, d'un mentor et d'un élève (par régime linguistique). Il se réunit au moins une fois par an.

Au niveau des organes spécifiques, une Commission bien-être des aspirants a été instaurée dans cette école. Celle-ci vise à améliorer le cadre et les conditions de vie. Se réunissant quatre fois par an, cette Commission est composée d'un formateur, des élèves délégués et du responsable logistique de l'institut. L'évaluation de la participation effective des étudiants sera abordée dans la suite du rapport (voir Chapitre 1, point V).

### **III. Gestion de la qualité**

Dans ce cadre, le Comité tient à préciser que l'école de police de Liège respecte les obligations formelles issues des textes légaux. Au niveau de la gestion de la qualité et de la conception du programme, le présent rapport relèvera donc surtout les forces et les points d'amélioration de l'institution concernant le surplus mis en place pour dépasser ce cadre légal. Le Comité tient au préalable à insister encore une fois sur le fait que, concernant la gouvernance, la structure et la finalité du programme, ce cadre légal ne laisse souvent que peu de marge de manœuvre aux écoles. Le Comité a en outre pu constater que beaucoup de critères de qualité échappent au contrôle des écoles de police, que ce soit en amont de la formation (la sélection et le recrutement, la qualité des enseignements secondaires au niveau des langues maternelles, etc.), en aval (évaluations finales, engagement dans une zone de police, etc.) et au sein des programmes eux-mêmes (profil, modules, évaluation de certains enseignants, etc.). La lourdeur de certaines procédures et la lenteur de certaines décisions fédérales, qui ont été soulignées dans les trois écoles visitées, expliquent parfois que certaines restructurations, bien que déjà décidées, n'ont pas encore été mises en œuvre dans le cadre de la formation de base des INP et INPP.

#### **1. Modalité de définition et d'organisation de la gestion de la qualité**

Au niveau de la démarche qualité initiée, le Comité d'experts tient à saluer l'engagement de la Direction dans le processus d'amélioration de la formation, en particulier l'identification de 13 points d'amélioration sur base desquels ils ont déjà établi un plan d'amélioration mais dont le Comité n'a pas pu évaluer, à ce stade, l'impact sur la formation. Le Comité a ainsi été impressionné par la complexité de la structure de coordination au sein de laquelle l'école a mis en place toute une série de postes de référents et de coordinateurs, dont un coordinateur des formations de base, afin d'assurer la cohésion entre les enseignements et enseignants. Il salue également la mise en place de nombreux groupes de travail internes, sur des thèmes très variés, intégrant des formateurs et des chargés de cours, et chargé d'harmoniser les contenus et les méthodes de formation dans chaque cours. Le Comité d'experts souhaite que la démarche qualité se poursuive dans la voie ainsi engagée par l'école de police de Liège, sous réserve d'intégrer les remarques ci-dessous.

En effet, le Comité regrette cependant le caractère limité de la participation directe et formalisée de l'ensemble des différentes composantes de l'école à la démarche qualité, tant dans sa définition (qui émane davantage de l'équipe de direction) que dans sa mise en œuvre qui semble inscrite principalement dans une démarche très hiérarchisée et qui paraît parfois davantage porter sur le contrôle de la qualité que sur son amélioration. Le Comité préconise une prise en compte systématique et organisée des avis et points de vue des aspirants et leur participation effective à la mise en œuvre de la démarche qualité, notamment par la participation plus active au sein du Comité pédagogique (voir Chapitre 1, point V). Une démarche de responsabilisation accrue pourrait également être menée vis-à-vis des mentors et des représentants du monde professionnel qui semblent, hormis en ce qui concerne leurs propres attentes individuelles, peu informés et même concernés par cette démarche qualité.

Enfin, le Comité regrette également, que tant à l'égard d'une part importante du personnel de l'école que des autres composantes de la formation, y compris les aspirants INP et INPP et les mentors, il n'y ait (eu) que peu de *feed-back* de ces processus d'amélioration de la qualité. Le Comité d'experts recommande, dès lors, une meilleure diffusion de l'information sur la définition, la gestion et l'évaluation de la qualité (voir, à ce propos, les remarques ci-dessous).

## 2. Mesure de la qualité

Concernant la mesure de la qualité, le Comité a apprécié le développement et la diversification des canaux d'information, tant internes (référents, coordinateurs, coordination pédagogique, groupes de travail) qu'externes (contacts avec les zones de police, les mentors et les chargés de cours externes) qui devraient être à même de lui permettre de récolter un nombre impressionnant de données qualitatives sur la qualité de la formation.

Néanmoins, si les sources d'informations sont nombreuses, d'une part, la transmission de ces informations à l'équipe de direction fonctionne, quand elle fonctionne, sur une base principalement ponctuelle et informelle, et dépend donc de l'initiative des personnes possédant l'information. D'autre part, le Comité doit constater la faiblesse de l'intégration et de l'analyse régulière de ces données, ce qui permettrait de les objectiver. Ces deux constats emportent la conséquence que ces informations ne servent que de manière marginale à la mesure de la qualité de la formation et donc son amélioration. L'absence d'une évaluation individuelle systématique des enseignants et des enseignements par les aspirants (voir Chapitre 4, point III) et d'une évaluation générale des programmes par l'ensemble des parties prenantes à la formation renforce encore le caractère aléatoire et l'absence de représentativité des points de vue récoltés.

Outre la mise en place des dispositifs d'évaluation mentionnés ci-dessus, le Comité d'experts recommande donc de formaliser ces transferts d'informations provenant des canaux d'information internes et de développer des contacts plus formels, systématiques et représentatifs, avec le monde professionnel, dont plusieurs représentants ont pu regretter de ne pas pouvoir jouer un plus grand rôle dans l'amélioration des formations de base.

#### **IV. Partenariats**

Le Comité a pu apprécier la diversité et la qualité des partenariats mis en place par l'école de police de Liège qui lui permettent de bénéficier notamment d'un excellent ancrage local varié, mais également international. Il convient de souligner également qu'une des particularités de l'école de police est le fait qu'il s'agit d'une structure bilingue (français, allemand) à filière séparée pour les AINP et commune pour les AINPP (en français). Le Comité a ainsi pu constater une bonne prise en compte de la minorité germanophone, soulignée par les quelques représentants rencontrés, notamment les aspirants et anciens aspirants.

Le Comité constate l'existence de partenariats formalisés et réguliers en amont vers le public cible (7<sup>ème</sup> année dédiée aux métiers de la sécurité, Ecole des cadets) et en aval de la formation vers les autorités judiciaires concernant certaines matières (violences dans le couple). Ces partenariats, profitant directement à la formation, sont également développés avec les autres composantes de l'Institut provincial de formation (l'Ecole du Feu, l'EPAMU et, surtout, l'Ecole des Sciences administratives), avec l'Espace Qualité Formation et avec les autres écoles de police francophones (pour la rédaction du cahier de stage).

Enfin, l'école a développé de nombreuses collaborations lui permettant l'échange de pratiques et la diffusion des savoirs tant au niveau national (Université de Liège et Ecole de police de Namur) qu'au niveau international : Ecole de Police de Hahn en Allemagne et Nederlandse academie (visites mutuelles, participation à des séances de formation de base et continuée, échange d'enseignants et d'aspirants, etc.) ; Ecole de la Police nationale française (projet de jumelage) ; participation à des projets Eurégionaux de formation pour la promotion de la connaissance des traités internationaux de coopération policière ; programme d'échange avec des aspirants allemands ; projets de stage dans un service de police de Rhénanie-Palatinat pour les AINPP en 2011 ; etc.

Si le Comité d'experts n'a pu qu'estimer la richesse de ces partenariats, en particulier au niveau international, et constater également qu'un grand nombre de contacts de qualité, surtout informels, existent avec le monde professionnel, celui-ci préconise cependant de développer encore davantage les collaborations *formelles*, notamment avec les zones de police, les partenariats formalisés étant pour l'instant essentiellement motivés par l'organisation des stages et des formations continuées (notamment, avec les responsables GRH des zones de police).

## **V. Participation des étudiants**

### **1. Modalité et effectivité de participation des étudiants dans les organes décisionnels et consultatifs**

Le Comité d'experts constate que la participation effective des aspirants est considérée dans des structures de concertation prévues par l'arrêté royal de 2001 (Comité pédagogique) ou spécifiques à l'école (la Commission bien-être, qui se réunit au minimum 4 fois par an et qui émet des recommandations en vue d'améliorer le cadre et les conditions de vie des aspirants, se compose d'un formateur, des élèves délégués de chaque classe et du responsable logistique de l'Institut de formation).

Le Comité tient tout d'abord à souligner l'excellente initiative que constitue la Commission bien-être et apprécie également le fait que cette Commission se réunisse assez régulièrement, intègre une délégation des aspirants représentative des classes et des formations de base (INP et INPP) et aborde des questions et des demandes concrètes des aspirants. Elle regrette cependant que cette représentativité de la délégation ne soit pas, de la même manière, assurée au sein du Comité pédagogique. Par ailleurs, si la Commission semble être bien connue et son utilité reconnue par les aspirants et anciens aspirants INP et INPP, ceux-ci n'ont qu'une idée très vague du rôle et de l'utilité du Comité pédagogique et sont incapables de préciser la procédure de désignation de l'aspirant siégeant au sein de ce Comité et ce qui s'y passe. Il conviendrait donc de clarifier cette procédure et d'instaurer au sein du Comité pédagogique la même représentativité qu'au sein de la Commission bien-être comme l'autorise le cadre règlementaire, de manière à ce que les aspirants puissent participer de manière active à la définition, l'évaluation et la gestion (limitée) du processus de qualité initié par l'école, notamment en y faisant passer les demandes et informations récoltées auprès des aspirants et en leur relayant les décisions de ce Comité.

Dans le même souci, le Comité regrette aussi une répartition peu claire, pour les aspirants et les anciens aspirants tant INP qu'INPP, entre le rôle de l'élève de semaine et les délégués. Cette confusion est encore entretenue par le fait que les délégués sont présentés comme les interlocuteurs privilégiés des formateurs. A ce titre, ils assurent dans cette fonction le rôle d'interface de communication aspirants/formateurs et, en l'absence de l'élève de semaine, sont parfois conduits à assurer ses tâches. Le Comité recommande donc de distinguer, formellement et dans la pratique, le statut et le rôle des délégués de classe, élus par leurs pairs et représentants des demandes et doléances collectives des aspirants *auprès de la Direction* (en ce compris au sein du Comité pédagogique et de la Commission bien-être), et l'élève de semaine qui joue davantage ce rôle d'intermédiaire, notamment en matière de discipline et de contrôle administratif (présence, matériels, changement d'horaires, etc.), *auprès du formateur*. Cela permettra par ailleurs d'assurer l'indépendance de ces délégués et de leur permettre de jouer un rôle plus actif au sein des instances de concertation.

### **2. Evaluation par les étudiants des (lieux) de stages, enseignements, enseignants, mentors et programme**

Le Comité d'experts constate, qu'à l'heure actuelle, il n'existe pas de procédure d'évaluation formelle et systématique des enseignants ou des enseignements par les aspirants pour les formations de base INP et INPP (contrairement aux formations continuées), même si, à l'initiative de certains chargés de cours, des questionnaires de satisfaction peuvent être complétés par les aspirants et permettre à l'enseignant qui en fait la demande de bénéficier d'un soutien de la cellule pédagogique. Il semble cependant que cette dernière pratique soit peu connue des chargés de cours et trop peu utilisée.

Le Comité recommande donc que soit rapidement mis en place un dispositif d'évaluation individuel qui devrait être organisé pour tous les enseignants et enseignements à la fin de la formation AP, INP et INPP. Dans le même esprit, le Comité d'experts encourage la mise en place d'une évaluation plus globale de l'ensemble du programme (en ce compris les stages, le mentor, le travail de fin d'étude et



les exercices intégrés) qui soit proposée à tous les aspirants en fin de formation, en tenant compte des spécificités de chaque formation de base (AP, INP, INPP) et en distinguant les rôles linguistiques.

Concernant les stages, les aspirants sont invités à compléter une évaluation individuelle de leur stage (et du mentor) qui est ensuite envoyée trois mois après l'incorporation dans les zones concernées de manière à ne pas porter préjudice aux aspirants. Cependant, le Comité d'experts a pu constater, lors de sa visite, que la grande majorité des aspirants INP n'ont aucune connaissance de ce formulaire, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'aucun d'entre eux n'a encore presté son stage INP, mais révèle, en tout état de cause, une lacune dans l'information répercutée aux aspirants. Les anciens aspirants, quant à eux, s'ils disent avoir complété ce formulaire, mettent en doute l'utilité de celui-ci, d'une part, parce qu'ils n'ont reçu aucun retour par rapport à cette évaluation, d'autre part, dans la mesure où ils n'ont pu constater aucun changement dans les zones de police pour lesquelles, le cas échéant, ils avaient produit une évaluation négative du mentor. Il convient cependant de signaler que certains mentors ont formulé des critiques semblables dans le cas où eux-mêmes avaient rédigé une évaluation négative à l'égard de leur stagiaire (voir Chapitre 2, point XII).

Le Comité constate, par ailleurs, que même en cas de manquement d'un mentor constaté par l'école et d'un courrier envoyé par celle-ci au chef de zone, celle-ci n'a pas ou peu de levier pour contrôler les mesures prises par cette zone, qui semblent par ailleurs peu effectives. Ce constat, opéré par l'équipe de direction elle-même, semble corroboré par le fait qu'aucun des mentors rencontrés, tant INP qu'INPP, n'a (eu) connaissance de cette évaluation, ni positive, ni négative.

Le Comité conseille, au minimum, d'intégrer cette évaluation à l'évaluation générale de la formation, ce qui permettrait de découpler l'évaluation du stage de l'évaluation du stagiaire et de rendre celle-ci anonyme. En ce qui concerne plus spécifiquement l'évaluation du mentor et de la zone de police où a eu lieu le stage, le Comité préconise la mise sur pied d'une base de données qui permettrait d'identifier les zones de police, pour lesquelles il existe des problèmes d'encadrement récurrents, ou d'identifier les mentors qui font régulièrement l'objet de remarques négatives, afin d'en avertir les responsables de police de ces zones. Cela permettrait, non seulement, d'objectiver les données récoltées mais aussi d'éviter d'individualiser l'évaluation.

Enfin, si le Comité conçoit bien que l'école ne peut intervenir directement dans le choix des mentors d'une zone de police, et sur les éventuelles mesures prises au sein de celle-ci, elle joue cependant un rôle non négligeable au niveau de la sélection des zones où un stagiaire est affecté et pourrait aussi jouer un rôle, plus positif, en attribuant un « label de qualité » aux bonnes zones ou aux bons mentors, ce qui permettrait peut-être de motiver les autres zones à améliorer les pratiques d'encadrement des aspirants stagiaires. Par ailleurs, dans un souci d'amélioration individuelle des pratiques, il conviendrait que tous les mentors- y compris ceux qui n'assurent qu'une partie du stage et/ou qui n'ont pas suivi récemment la formation de mentor - aient accès aux résultats de l'évaluation, y compris quand elle est positive. Cependant, une telle recommandation peut poser des difficultés à l'école, puisqu'aux dires de la direction lors de la réaction au rapport, « *les chefs de zones s'opposent par ailleurs à une telle communication directe de l'école de police avec leurs mentors, considérant que cela ressort de leurs attributions* ».



## CHAPITRE 2 : STRUCTURE ET FINALITÉS DU PROGRAMME

En préambule, le Comité d'experts tient à préciser qu'il est parfaitement conscient que le programme et un nombre important de mises en application de celui-ci sont définis par les dispositions légales s'imposant aux écoles et que, dès lors, la marge de manœuvre des écoles dans l'adaptation et l'amélioration connaît de sérieuses limites, auxquelles il faut encore ajouter celles relatives aux contingences matérielles, dont il faudra tenir compte à la lecture des remarques ci-dessous.

### **I. Objectifs généraux et spécifiques**

#### **1. Définition des objectifs généraux**

Concernant les objectifs généraux de la formation, l'école de police de Liège remplit ses obligations de présence et de participation aux organes chargés de faire des recommandations en matière d'objectifs généraux (Collège des directeurs d'école, groupes de travail DSE, Comités pédagogiques [PCP] instaurés à l'échelon fédéral). Ceux-ci étant définis au niveau fédéral, tout comme le cadre de formation (modules, enseignements, durée) dans lequel ces objectifs et le profil de compétences de l'INP et de l'INPP s'inscrivent, la réelle marge de manœuvre des écoles de police dans ce domaine est cependant très faible. Dans le rapport transversal, le Comité d'experts aura l'occasion de revenir sur toute une série de remarques quant à ces dispositions légales et aux limites qu'elles imposent aux écoles.

#### **2. Définition des objectifs spécifiques par rapport aux objectifs généraux et évaluation des résultats**

Les deux principaux organes chargés de définir les objectifs spécifiques sont le Conseil de formation et le Comité pédagogique. Ces deux organes fonctionnent de manière effective à l'école de police de Liège. Cependant, le Comité d'experts constate l'absence d'objectifs pédagogiques *spécifiques* de formation tant pour les INP que pour les INPP, aucune différence n'étant d'ailleurs opérée entre ces deux formations. Les quelques lignes concernant les objectifs sont trop vagues, ce qui ne permet pas de mettre en valeur ses priorités, ses forces ou ses spécificités par rapport aux autres écoles de police. Il conviendrait, dès lors, comme semble d'ailleurs le souhaiter l'école, de traduire les objectifs généraux en priorités concrètes et en objectifs spécifiques opérationnalisables et réalistes, par formation (AP, INP, INPP), et de définir des indicateurs précis permettant de mesurer si ces objectifs sont atteints au terme de ces formations.

En effet, le Comité d'experts constate, comme pour la mesure de la qualité, qu'en ce qui concerne les objectifs spécifiques et généraux de la formation, les évaluations qui ont pu être menées l'ont été de manière ponctuelle et, très souvent, informelle. Il convient, dès lors, parallèlement au développement de la mesure de la qualité, de mettre en place des dispositifs d'évaluation (quantitative et qualitative) systématiques.

## **II. Conception du programme**

### **1. Procédure de conception et de révision du programme et incidence de la mesure de la qualité sur l'élaboration et l'adaptation des programmes**

Le Comité d'experts a pu constater que de nombreux ajustements ont été mis en œuvre pour améliorer en pratique les programmes de formations INP et INPP et affiner la cohérence de ceux-ci (voir Chapitre 2, point III), notamment via la mise en place de groupes de travail internes et thématiques. Il serait cependant souhaitable de clarifier et de formaliser la manière dont est conçu concrètement le programme et la manière dont sont décidées ces améliorations (notamment la majoration des heures accordées aux matières, qui constitue en l'occurrence un ajustement important des programmes de formation). Il n'est en effet pas toujours clair, pour le Comité d'experts et pour les parties prenantes à la formation, de savoir quand et comment les différents canaux d'information sont mobilisés afin de détecter les changements nécessaires et de les mettre en œuvre et si (et comment) sont prises en compte les évaluations ou remarques des différents interlocuteurs de l'école mobilisés au travers de ces canaux d'information. Cette formalisation permettrait de mettre en valeur ces ajustements, de les légitimer et d'éviter de donner l'impression que ces ajustements ne sont que le fruit de pratiques « au cas par cas », décidées de manière très réactive par l'équipe de direction, en fonction de l'évolution des contenus d'un enseignement ou d'une matière ou des attentes de certains « clients », plutôt que sur base d'une analyse systématique des données recueillies via les groupes de travail ou les contacts informels et ponctuels avec les composantes de la formation.

### **2. Evaluation des enseignements**

Comme déjà souligné, il n'existe pas de procédure d'évaluation formelle et systématique des enseignants ou des enseignements par les aspirants pour les formations de base INP et INPP, ni d'évaluation globale de la formation. La seule mesure à la disposition de l'école porte sur les taux de réussite et d'échec des aspirants. Cette lacune devrait être rapidement comblée par l'école de police de Liège, comme elle semble d'ailleurs le prévoir à court terme.

Afin d'améliorer cette évaluation, le Comité recommande également, d'une part, de systématiser la rédaction par les chargés de cours, sur base d'un canevas et d'un suivi fournis par la cellule pédagogique, de *fiches de leçons détaillées* pour chaque enseignement (les fiches de contenus étant pour l'instant très succinctes et reprenant surtout les objectifs définis par les arrêtés royaux), et d'autre part, de formaliser la définition, par les chargés de cours en concertation avec la cellule pédagogique, des objectifs d'apprentissage spécifiques de chaque enseignement.

### **III. Articulation globale du programme**

#### **1. En termes d'approche modulaire**

L'affinement de la cohérence du programme visée par l'école prend principalement la forme d'ajustements de celui-ci (voir Chapitre 2, point II.1), notamment en termes de séquençage de cours ou de modules et d'adaptation des grilles horaires afin de s'assurer que les prérequis nécessaires sont acquis.

Le plus gros travail de l'école a cependant été de majorer le nombre minimum des enseignements et des matières afin de répondre à un certain nombre de lacunes identifiées lors de contacts avec les représentants du monde professionnel, les mentors, les chargés de cours ou les aspirants. Ces ajustements, en termes horaires, sont particulièrement importants en ce qui concerne les formations de base (majoration pour le volume horaire total de 14 % en formation AP, de 36,8 % en formation INP et de 14,6 % en formation INPP). Pour autant, ces ajustements, de l'aveu même de l'école, ne permettent pas, à l'heure actuelle, d'assurer une totale cohérence entre les enseignements et entre les modules.

Malgré les efforts de l'école en ce sens, il reste encore des faiblesses (prérequis non acquis, redondances des enseignements) au niveau du séquençage des modules, mais pour lesquelles l'école semble avoir épuisé sa marge de manœuvre, en raison surtout de contingences matérielles (exigences de planning et problèmes d'infrastructures - voir Chapitre 3, point II) et des (in)disponibilités des chargés de cours externes, auxquelles il faut ajouter, comme élément aggravateur de ces difficultés, l'obligation (récente) d'incorporation unique.

#### **2. En termes de compétences (savoir, savoir-être, savoir-faire), de théories-pratiques et entre les méthodes/approches pédagogiques**

Malgré la volonté de l'école d'insister sur le développement de méthodes pédagogiques actives, de l'utilisation des techniques modernes et le constat de l'existence d'un certain nombre de « bonnes pratiques » en ce sens, le Comité d'experts regrette la prépondérance des méthodes pédagogiques passives qui en grande majorité favorisent encore en premier lieu l'acquisition du savoir au détriment du savoir-faire (voir Chapitre 2, point V). La recherche d'un plus grand équilibre de la transmission du savoir avec celle du savoir-faire et du savoir-être, en ce compris au sein des cours théoriques, notamment en mettant davantage l'accent sur une approche par compétences, constituerait un plus dans la formation. Même si l'école est en mesure de relever un certain nombre de « bonnes pratiques » de pédagogie active, le Comité conseille d'établir un inventaire plus systématique des méthodes utilisées dans les enseignements, ce qui permettrait de se faire une idée plus précise de ce qui se fait déjà et de ce qui pourrait être proposé, le cas échéant, comme méthodes plus actives (voir Chapitre 4, point II).

En ce qui concerne le programme, le Comité a particulièrement apprécié l'organisation d'un séminaire résidentiel de quatre jours (POLHANTA) qui se déroule dans un complexe extérieur à l'école, où des formateurs, des chargés de cours et les aspirants des formations de base AP, INP, INPP se retrouvent pour des exercices pratiques intégrés en équipe (mixte au niveau des grades, des classes et des langues). Ce séminaire permet non seulement de majorer les heures attribuées aux exercices intégrés touchant des domaines très divers (sport, maîtrise de la violence, police administrative, police judiciaire, roulage, etc.) mais également d'articuler les formations de base entre elles, tout en faisant participer les AINPP à l'encadrement des AINP, ce qui leur permet de tester leurs compétences de management. Le fait de vivre quatre jours ensemble dans un même endroit doit permettre aussi de développer le savoir-être des participants (esprit d'équipe, entraide, discipline, etc.). Les aspirants et les anciens aspirants ont également salué très positivement l'initiative, tout en regrettant que le séminaire ne soit pas plus long et n'intervienne pas plus tôt, en ce qui concerne les AINPP, dans leur formation.

Le Comité a également pu apprécier l'initiative de visite, organisée dans la formation de base des INP, de l'ASBL « Territoires de la mémoire » (Centre d'Education à la Résistance et à la Citoyenneté) dans le cadre du module « discrimination et racisme » et la prise en charge d'activités de *team building* organisées par les formateurs au profit des AINP et par les AINPP à leur propre profit, comme le précise l'école.

### 3. Articulation entre enseignements/enseignants

Le Comité d'experts a pu constater que si l'apport d'un grand nombre de chargés de cours externes constitue une richesse pour la formation des INP et des INPP (voir Chapitre 2, point IV), celui-ci emporte nombre de difficultés dont celle de l'articulation des enseignements et des enseignants en raison du peu de contacts et d'interactions entre les chargés de cours enseignant des matières différentes ou s'inscrivant dans des modules différents. Cela entraîne une méconnaissance des matières données par les collègues, des redondances entre enseignements, voire, dans certains cas, des contradictions, et dès lors compromet l'articulation de ces matières entre elles pour les rendre complémentaires.

Dans ce cadre, le Comité d'experts salue toute une série de mesures concrètes qui ont été ainsi mises en place par l'école pour assurer malgré tout une cohérence entre les enseignements. Le Comité retient notamment, dans ce domaine, la désignation de personnes de référence chargées de coordonner les différents enseignements et matières, la constitution de co-titulariats ou de teams de chargés de cours lorsque la charge de cours est trop importante, la mise en place en interne de nombreux groupes de travail thématiques, intégrant des formateurs et des chargés de cours, chargés d'harmoniser les contenus et les méthodes de formation dans chaque cours et, la mise en place de réunions pédagogiques organisées au démarrage d'une nouvelle promotion qui rassemblent les chargés de cours autour notamment des méthodes d'enseignements.

Malgré ces mesures, le Comité se doit d'apporter quelques bémols concernant deux d'entre elles. En ce qui concerne les différentes coordinations, il n'a pas toujours été simple, pour le Comité, de comprendre la structure ou les structures de celles-ci, d'autant que les fonctions peuvent être cumulables. Pour le personnel externe, la structure et les nouvelles terminologies ne sont pas simples à intégrer non plus et mériteraient sans doute d'être simplifiées, même s'il semble que celui-ci n'ait pas de difficulté à trouver des relais dans l'école en cas de problème ou de question. Par ailleurs, il semble que la « section » germanophone INP ne soit pas toujours prise en compte dans les coordinations, peut-être parce que celle-ci semble fonctionner sans heurts particuliers, notamment en raison du nombre restreint des aspirants germanophones. En ce qui concerne les réunions pédagogiques, peu de chargés de cours interrogés ont dit y participer, pour des raisons de disponibilités personnelles ou de manque d'intérêt. Même si l'école prévoit d'envoyer un feed-back par écrit des réunions pédagogiques aux absents, le Comité a pu constater qu'effectivement peu de chargés de cours externes avaient, au-delà de leur propre matière ou des matières proches de la leur, une idée de ce que contiennent les formations de base, tant en termes d'enseignements que de modules. Même s'il a conscience de la difficulté d'une telle mesure, le Comité encourage donc l'école à continuer et à développer plus avant cette démarche de réunions pédagogiques, en encourageant vivement ses chargés de cours externes à y participer, notamment en les informant dès leur engagement, que cette participation fait partie de la démarche pédagogique intégrée dans le poste pourvu.

#### **IV. Implication du monde professionnel dans la formation**

L'implication du monde professionnel dans la formation se fait principalement via l'engagement de chargés de cours externes et par la pratique des stages des aspirants INP et INPP (voir Chapitre 2, point VII).

Toutes les personnes interrogées lors de la visite du Comité ont pu souligner l'énorme richesse et l'opportunité que constituait la présence importante de chargés de cours extérieurs grâce auxquels les aspirants ont un accès à la pratique de terrain, aux expériences et anecdotes concrètes, et qui permet de faire le lien concret entre monde professionnel et formation. Le Comité tient cependant à souligner, en concordance avec nombre d'interlocuteurs interrogés, que la part importante prise par ce corps enseignant entraîne toutes une série de problèmes, dont le plus important est le manque de disponibilité de ces enseignants, en particulier policiers, pour des raisons de service. Ce manque de disponibilité entraîne une série de problèmes logistiques (gestion des absences et remplacement du chargé de cours indisponible, organisation des plannings) et pédagogiques (pas ou peu de temps pour se former aux méthodes pédagogiques, pour se mettre à jour dans la matière ou pour mettre à jour le support de cours) qui sont autant d'obstacles aux projets de mise en cohérence des enseignements et du programme de formation. La Direction minimise toutefois la réalité de pareil impact. Par ailleurs, la prédominance de ce type d'enseignement, reposant sur l'expertise des chargés de cours dans leurs matières, entraîne la prépondérance de l'utilisation de méthodes pédagogiques passives, sous forme de cours ex cathedra, en raison de la faiblesse des formations pédagogiques que possèdent ces chargés de cours ou du peu d'intérêt de ceux-ci pour des méthodes plus actives.

## V. Apprentissage autonome et méthodes/approches pédagogiques utilisées

Le Comité se félicite de la politique menée au niveau de l'école de police de Liège qui consiste à exiger qu'un titre pédagogique des chargés de cours soit déjà détenu par ceux-ci au moment de leur entrée en fonction ou soit obtenu dans l'année de celle-ci. Pour faciliter l'acquisition de pareil titre, des formations pédagogiques de cinq journées ont par ailleurs été mises en œuvre. Elles sont inspirées de la formation fédérale, mais ont été revues dans une orientation voulue plus pratique.

Comme alternative pour les chargés de cours ne pouvant se libérer pour pareille formation faute de temps, il a été fait part au Comité de l'organisation d'une formation raccourcie de 2 jours à laquelle est couplée deux visites de la cellule pédagogique en classe. L'école de police de Liège a également introduit le principe de la tenue d'un journal de classe à rédiger par les chargés de cours pour permettre d'assurer un suivi des matières et méthodes.

Le Comité souligne l'effort consenti ici, mais constate que les exigences ainsi posées conduisent à une remise en question par certains chargés de cours de la légitimité de la cellule pédagogique à les « inspecter » tandis que d'autres regrettent l'absence de visites par celle-ci des chargés de cours ayant suivi la formation « longue ».

Le Comité a toutefois dû constater que le discours visant à chasser l'*ex cathedra* n'a pas été confirmé devant lui par les aspirants qui soulignent une déficience persistante de mise effective en pratique des savoirs même dans les matières qui s'y prêtent. Trois PV seraient ainsi seulement rédigés durant la formation de base. Le Comité a néanmoins pu entendre qu'il n'y aurait pas une responsabilité exclusive des chargés de cours dans cette mise en pratique lacunaire, laquelle trouverait ainsi son origine également dans la configuration des classes et la constitution des grilles horaires de la formation. Les heures de mise en pratique sont logiquement réparties entre les aspirants à mesure de leur nombre et susceptibles de l'être dans la stricte limite des heures de formation dispensées.

Globalement, la perception par les apprenants des aptitudes des chargés de cours et de l'intérêt qu'ils communiquent à leur matière qui a pu être constatée par le Comité n'en demeure pas moins être bonne.

Concernant plus spécifiquement l'apprentissage autonome des aspirants, le camp Polhanta apparaît ici comme la quintessence de la conduite à l'autonomie des aspirants principalement de la formation INPP poursuivie au sein de l'école.

Le Comité ne peut toutefois passer sous silence qu'il lui a également été fait part, pour la formation INP, d'un sentiment généralement partagé par les aspirants de faire l'objet d'un authentique formatage destiné à faire entrer les aspirants « dans un moule policier » en créant une distance avec la population. Une frontière serait ainsi créée avec les citoyens, l'uniforme devenant une barrière. L'impression de ne plus pouvoir penser par soi-même est ainsi évoquée comme conséquence de ce formatage. Si les aspirants comprennent bien que l'appartenance à la police implique l'adhésion à certaines valeurs ainsi que l'intégration d'une discipline de corps visant au respect de ces valeurs, ils estiment que la régulation des comportements au sein de l'école en vue de l'acquisition de ces valeurs est excessivement formelle en regard de la réalité du terrain policier perçue lors de leur stage. A cet égard, la Direction signale, cependant, que « l'instauration de cette « discipline » a été ré-introduite et a été saluée unanimement par les chefs de zone. Elle a d'ailleurs fait l'objet de félicitations à nos aspirants pour leur comportement lors de leurs stages, notamment à Bruxelles et Charleroi... En effet, suite à la réforme des polices, les chefs se sont retrouvés confrontés à un estompement de la norme au niveau du personnel, qui semble avoir perdu le sens de la politesse et du respect des autres. ». Il y a un tel décalage entre l'école et la zone de police qu'ils s'interrogent sur la pertinence du discours adopté à leur égard au sein de l'école. Le Comité ne peut que s'interroger quant à l'écart qu'il a ainsi constaté entre le propos véhiculé au sein de l'école prônant l'acquisition progressive par les aspirants d'une autonomie personnelle et professionnelle et les éléments qui lui ont été dépeints par les aspirants qui ne corroborent assurément pas la coïncidence des pratiques éducatives avec la volonté ainsi affirmée.



Même s'il constate que l'école a tenté de manière informelle d'évaluer le temps de travail moyen de l'aspirant en dehors d'heure de cours, le Comité d'experts regrette que cette mesure de la charge de travail des aspirants ne soit pas systématique. Elle permettrait, à tout le moins, de développer et de mieux organiser l'apprentissage autonome et devrait, idéalement d'ailleurs, précéder cette organisation.

Cela permettrait également, comme le souligne d'ailleurs le rapport d'autoévaluation de l'école de police de Liège, de mieux informer les nouveaux aspirants de l'investissement individuel indispensable au bon déroulement de la formation. Il est à noter que l'école de police de Liège a décidé de laisser une plage horaire de 1h30 pour la pause de midi afin notamment de permettre aux aspirants d'échanger, de collaborer et de travailler (souvent de manière plus informelle) sur les cours ; des endroits sont d'ailleurs mis à leur disposition pour se réunir (classes, salle informatique, centre documentaire). Le Comité reviendra plus loin sur la perception différente qu'ont les aspirants de cette plage horaire (voir Chapitre 3, point III).

## **VI. Travail de fin d'étude : porte-folio**

Le Comité a pu se féliciter que l'objectif du porte-folio, à savoir mener de concert une analyse réflexive sur soi-même et un travail de fin d'étude sur un phénomène rencontré lors du stage, apparaît plutôt recueillir l'adhésion des aspirants INP au sein de l'école de police de Liège. Tout au plus, l'adéquation de sa forme actuelle à la fonction policière apparaît-elle parfois remise en doute.

Cet objectif est, par dissymétrie, apparu complètement incompris par les aspirants INPP pour lesquels la finalité apparaît insuffisamment établie ou, à tout le moins, incomprise. Au sujet de son organisation, les aspirants INPP ont témoigné au Comité d'une précipitation voire d'une relative impréparation qui a résulté dans une interprétation personnelle des attentes formulées quant au porte-folio. S'y est ajouté la difficulté de développer un projet abouti dans une zone de police seulement partiellement connue. Il a par ailleurs été fait part au Comité que ce serait à quelques jours seulement du terme du stage que certains apprenants ont appris qu'ils s'étaient fourvoyés et ont été invités à revoir entièrement leur copie.

Concernant l'évaluation du porte-folio, la conviction que le travail réalisé a été évalué à la hauteur du travail fourni n'est pas apparue de manière évidente de mise parmi les aspirants. Aucun feedback n'a par ailleurs été reçu quant à une mise en pratique éventuelle du projet porté par le porte-folio au sein de la zone de police ou du service concerné même s'il a par ailleurs été mentionné devant le Comité que la plupart des projets ont effectivement connu une concrétisation dans les zones concernées. Selon les INPP, l'impréparation évoquée ci-dessus serait à la base de la réussite de l'ensemble des aspirants alors que les productions étaient à tout le moins inégales.

## **VII. Stage**

### **1. Objectifs pédagogiques du stage**

Le Comité a pu constater qu'une grande majorité des intervenants s'accorde quant à la finalité du stage, à savoir une introduction pratique au métier des aspirants, un véritable moment d'apprentissage et de découverte du concret de l'activité policière.

Un discours que l'on pourrait qualifier d'opportuniste a néanmoins été entendu par le Comité dans le chef des usagers des stagiaires, pour lesquels l'accueil de ces derniers était également une évaluation de l'aspirant dans le cadre d'un éventuel recrutement.

Si ceci n'est pas en soi blâmable, il est également apparu que le stagiaire est formé « à la manière » de l'entité concernée pour en favoriser l'intégration ultérieure. Il y a donc recherche aussi d'un certain profit par l'unité accueillant le stagiaire. Le Comité ne peut que déplorer que l'objectif d'apprentissage en devienne potentiellement secondaire par rapport au « *façonnage* » du futur INP en regard des attentes et/ou pratiques du service de police qui l'accueille. Quand il ne s'agit pas de le considérer comme une « *main d'œuvre* » particulièrement bon marché vu sa qualification en devenant lorsque le service de police accueille en stage INPP un inspecteur de police qui est membre de son personnel.

Le Comité soutient également la pertinence du questionnement soulevé à propos de l'absence d'évaluation de l'acquisition effective des connaissances à appliquer durant le stage avant d'y accéder, même si cela correspond au prescrit légal.

### **2. Organisation, suivi et évaluation du stage**

La détermination des lieux de stage et du nombre de stagiaires admis dans chacun d'eux apparaît faire l'objet d'une procédure où un équilibre entre la proximité du domicile de l'aspirant et l'offre des zones de police est recherché. Le nombre d'aspirants qu'il s'agit d'accueillir en stage est naturellement un facteur critique de succès pour cet équilibre.

Il semblerait que l'information du stagiaire sur son lieu de stage ne se déroule pas toujours de manière aussi fluide que présentée au Comité. Il lui a ainsi été mentionné que le lieu du stage avait été connu la veille du départ et qu'un même aspirant était attendu dans deux zones de police simultanément. Ceci n'est pas sans conséquence pour la possibilité offerte au stagiaire de rencontrer son mentor avant son admission au stage. Pareille rencontre semble par ailleurs intervenir sur initiative du mentor pour les stagiaires INP mais de l'aspirant INPP.

Le stage des INPP a eu lieu, pour certains d'entre eux, au sein de leur propre entité. Il semblerait s'agir là toutefois d'une demande spécifique de la ZP concernée. Cet élément « autarcique » apparaît décrié par les mentors vu la difficulté de passer au statut de « gradé » dans une configuration où l'on était encore collègue quelques mois auparavant. Mais l'argument financier du retour dans la zone qui finance le salaire de l'aspirant en formation est aussi évoqué. Le Comité recommande que les modalités nécessaires à l'effective atteinte des objectifs du stage l'emportent sur toute autre considération pour son organisation. A cette fin, des concertations pourraient être initiées avec les autorités des lieux de stage, comme cela se fait dans d'autres écoles.

Le Comité se félicite que la visite des lieux de stage intervienne de manière systématique par les formateurs de l'école de police de Liège. La procédure de résolution des problèmes pouvant survenir lors du stage ne lui apparaît pas aussi standardisée avec des responsabilités assez fluctuantes. Elle apparaît pour les uns coordonnée par l'école tandis que d'autres évoquent une résolution d'abord « locale ». La difficulté de transmettre un message négatif sur le stagiaire à l'école de police de Liège a également été soulevée devant le Comité, ceci y étant plutôt mal perçu.

L'évaluation apparaît être le principal écueil relevé par le Comité au sujet du stage. Les aspirants partagent le sentiment que le cahier de stage n'est pas lu tandis que les mentors estiment qu'il n'est pas tenu compte de leur évaluation (négative) des aspirants.

Ce dernier point apparaît tout particulièrement préoccupant pour le Comité dans la mesure où la conviction apparaît ancrée chez les mentors rencontrés que le principe est celui de la réussite du stage envers et contre tout, ce qui peut leur donner l'impression de ne pas être des acteurs à part entière dotés d'un réel pouvoir dans le processus global de formation de l'aspirant.

Le Comité ne peut que constater à cet égard le décalage entre cette perception des mentors et le discours de la Direction postulant sa pleine confiance dans le rôle des mentors pour faire des aspirants de bons policiers, voulant que les aspirants n'ayant pas leur place au sein de la police n'y restent pas et que l'évaluation professionnelle portée par les mentors participe de manière conséquente à pareil écartement.

Il en résulte naturellement une implication moins immédiate dans l'évaluation du stagiaire à défaut d'avoir de la part de l'école le moindre retour sur l'évaluation portée quant au fonctionnement du stagiaire. La suggestion d'une implication de l'ensemble des intervenants permettant d'évaluer de concert l'évolution de l'aspirant au cours de la formation est ainsi opportunément suggérée par les mentors.

### **3. (Relations aux) mentors**

La qualité professionnelle et la motivation constituent les éléments déterminants pour devenir mentor. Une pression des corps de police pour se doter de mentors en nombre suffisant n'en a pas moins été constatée également par le Comité.

Le Comité se félicite que la formation dispensée aux mentors apparaisse être appréciée par les intéressés et que le mentor demeure généralement une référence professionnelle pour l'aspirant également au-delà du stage, dans sa première expérience professionnelle.

L'évaluation du lieu de stage et du mentor par l'aspirant apparaît systématique. Le Comité a toutefois entendu que ceci n'intervenait pas de manière à garantir un anonymat total de l'aspirant, ce qui est de nature à biaiser la pertinence de son jugement. Le retour qui est donné au mentor de cette évaluation apparaît intervenir essentiellement à l'initiative de l'aspirant. Il semblerait toutefois qu'il y ait un retour de l'école vers la zone de police mais sans doute pas directement auprès du mentor concerné lorsque l'aspirant a terminé son stage.

Une communication insuffisante aux mentors par l'école de police de Liège d'informations pratiques sur l'organisation du stage a également été entendue par le Comité. Le principe de l'incorporation unique dont les incidences sur le stage sont pourtant conséquentes a ainsi été appris d'un stagiaire par le mentor. À ce sujet, le Comité a pu constater que l'incorporation massive d'octobre 2010 a été de nature à compliquer le suivi du stagiaire par le mentor en raison de l'afflux au même moment d'un grand nombre de stagiaires au sein de mêmes zones de police, qui plus est en période de vacances d'été.

Enfin, il a été rapporté au Comité que la charge administrative que représente le suivi du stagiaire apparaît être de nature à décourager les vocations à devenir mentor.

## **VIII. Evaluation des étudiants**

L'examen final intervient au sein de l'école de police de Liège pour l'essentiel sous la forme d'un questionnaire à choix multiples (pas pour les aspirants germanophones où il s'agit de questions ouvertes) tandis que la forme des évaluations intermédiaires est laissée à l'appréciation des chargés de cours concernés. Si la forme du QCM permet de survoler un grand nombre d'items abordés durant la formation, elle n'apparaît pas, de l'aveu des intervenants rejoins en cela par le Comité, permettre de toujours valider la qualité de l'apprentissage ou n'est pas envisageable dans certaines matières. Raison pour laquelle un compromis mêlant questions fermées et ouvertes est ainsi adopté par certains chargés de cours. La facilité de correction d'un QCM est également évoquée, étant entendu que les heures consacrées à corriger les tests ne sont pas rémunérées au chargé de cours. Une explosion des résultats à la hausse a pu être constatée depuis l'introduction du QCM pour l'examen final.

Le Comité a pu noter que si la forme des tests en cours de formation n'est pas imposée, leur fréquence apparaît l'être par contre. La perception par les aspirants de cette fréquence est favorable. Les tests partiels apparaissent comme un cadre nécessaire les obligeant à un travail régulier dans la perspective de l'examen final pour lequel ils s'estiment ainsi bien préparés. Il a toutefois été observé que certaines matières, vu le faible crédit d'heures qui leur est accordé, ne sont pas évaluées partiellement mais uniquement en fin de cursus.

Le Comité a constaté que l'évaluation du fonctionnement professionnel apparaît répondre à une procédure bien définie avec mise en œuvre de documents standardisés ainsi qu'à une logique et à des objectifs bien compris et partagés entre les formateurs et les aspirants. La capacité de se remettre en question et l'autoévaluation sont centrales dans l'évaluation ici faite du fonctionnement et de l'évolution de l'aspirant. L'ouverture des formateurs est soulignée par les aspirants INP qui s'estiment écoutés lors des entretiens et évaluations de fonctionnement. Le Comité constate, à l'unisson des considérations entendues au sujet de l'apprentissage autonome, que les aspirants INPP sont, de leur aveu, plutôt entendus qu'écoutés par les formateurs.

Le Comité a également entendu l'ensemble des intervenants (en ce compris les aspirants) s'étonner du taux de réussite particulièrement important. Ce taux, anormalement élevé, est imputé, selon les différents intervenants, tant à l'organisation des examens et au couplage des matières - qui permet de réussir l'ensemble en ne réussissant qu'une partie -, au recrutement, au système qui donne trop de possibilités successives de réussir ou de recours à l'aspirant, qu'au coût investi dans la formation de l'aspirant que l'on ne peut donc faire échouer. Le Comité ne peut que constater la conviction chez l'ensemble des intervenants que le système de la formation est conçu de manière telle que l'échec constitue un non-sens malgré les faiblesses évoquées ici.

Devant ce taux de réussite qui, selon certains, ferait perdre toute crédibilité à la formation et, malgré les nombreuses critiques à l'encontre des compétences des aspirants, il est suggéré par certains intervenants d'instaurer une évaluation unique au niveau national tout en garantissant au préalable qu'un programme commun soit dispensé partout. La Direction a réagi à cette affirmation et déplore que le Comité n'ait pas envisagé que *« ce taux de réussite ne peut être attribué aux remédiations organisées et prévues par l'école, ainsi qu'à l'efficacité de l'encadrement mis en place. »* Elle a également signalé que *« des aspirants liégeois choisissent de faire leur formation dans d'autres écoles de police, parce qu'elle y serait plus facile qu'à Liège. »*

## **IX. Information et communication**

### **1. Aux futurs étudiants et aux étudiants**

#### **A. Programme, cursus, évaluation**

Le Comité d'experts ne dispose pas de suffisamment d'informations pour évaluer l'information donnée aux futurs aspirants. Le Comité d'experts recommande cependant la création d'un site Internet de l'école qui permettrait une plus grande accessibilité des informations et qui, à l'ère du numérique, offrirait une plus grande visibilité à l'école.

Concernant les aspirants tant INP qu'INPP, outre les journées d'accueil et d'informations concrètes organisées en début de formation, ceux-ci reçoivent une farde de présentation reprenant les différents règlements et procédures d'application à l'école, les informations sur la formation et les stages, des numéros de téléphones utiles et les consignes administratives liées à leur statut d'aspirant. D'autres séances d'informations sont organisées durant la formation, données principalement par leur formateur responsable de cycle, et qui concernent les planifications et objectifs d'exercices intégrés, les évaluations de fonctionnement, les examens et conditions de réussite, le porte-folio, le déroulement des stages, etc. Il est également prévu une permanence quotidienne, durant les heures de présence des aspirants, et assurée par un formateur de jour et dont l'objectif est de répondre à toute demande urgente et ponctuelle dans le cadre des formations de base. Il existe aussi des valves dans le couloir des classes permettant l'affichage de certaines informations générales. Enfin, les aspirants bénéficient d'un centre de documentation, l'« Espace Eurêka », dans lequel ils ont la possibilité de trouver des informations concernant les différentes facettes de la fonction policière pour laquelle ils se forment (voir Chapitre 3, point II).

De l'avis des aspirants, les informations données dans ces cadres sont globalement satisfaisantes. Ils regrettent cependant quelques lacunes dans la transmission au jour le jour des informations pratiques, notamment en cas de changement d'horaire ou d'absence d'un chargé de cours.

Concernant les supports écrits, la qualité des syllabus est diversement appréciée. Les griefs fréquemment entendus par le Comité sont l'absence d'actualisation de leur contenu, le délai s'écoulant entre la dispense de la formation et l'obtention du syllabus associé, l'inutilité de ces derniers (les notes prises au cours suffisant largement et/ou la teneur du cours n'étant pas celle du syllabus), etc.

Un souhait d'une centralisation plus grande de la rédaction des brochures a été formulé par l'équipe éducative de l'école de police de Liège (100 % de syllabus communs entre écoles de police d'ici 5 ans). La rédaction « locale » des syllabus n'est pas, en effet, sans engendrer une dérive particulariste alors que la formation doit tendre à la généralité. Simultanément, malgré les efforts fournis au niveau des PCP pour aboutir à un manuel commun, le constat d'une faible utilisation est également dressé. Le moyen terme préconisé par l'école serait celui de la définition d'un support minimal commun, un canevas définissant des objectifs de formation partagés assurant une formation homogène sans empêcher une certaine liberté académique. Le Comité suggère d'effectuer en attendant un inventaire des supports écrits utilisés au sein de l'école et de tendre à ce que tous les enseignements bénéficient d'un support écrit, quelle qu'en soit sa forme (syllabus, photocopie de power point, études de cas, textes légaux, etc.) et que celui-ci soit fourni le plus rapidement possible aux aspirants. L'école pourrait développer son aide logistique ou de coordination dans ce domaine, en plus des mesures de soutien pédagogique qui existent déjà au sein de l'école dans ce domaine.

## B. Promotion de la réussite : monitorat, suivi individuel, remédiation, réorientation

Le Comité apprécie la possibilité pour un aspirant qui éprouve des difficultés et qui en fait la demande, de bénéficier d'un appui individuel pédagogique (de la cellule pédagogique) ou psychosocial (d'une personne de confiance ayant suivi une formation dans ce domaine). De la même manière, l'organisation systématique d'un débriefing individuel et d'un coaching personnalisé, comprenant notamment la réorganisation de séances d'exercices pratiques, pour les aspirants devant présenter une deuxième session d'examen doivent être pointés comme de bonnes mesures à conserver.

Quant à la pratique de remédiation, celle-ci est organisée sur base des disponibilités des formateurs et des chargés de cours ou des moniteurs qui la dispensent, généralement en dehors des heures de cours, et exceptionnellement (pour le sport, par exemple) durant celles-ci. La remédiation est organisée pour les étudiants qui en font la demande et ceux pour lesquels cette mesure a été jugée nécessaire suite à la formalisation d'un manquement de l'aspirant par un chargé de cours ou un formateur. Cette remédiation peut prendre diverses formes, éventuellement combinées, selon les besoins identifiés : heures de cours, travail complémentaire à domicile, explications complémentaires, plan d'entraînement, soutien méthodologique, etc. mais dépend encore beaucoup pour certaines matières, notamment celles enseignées par des chargés de cours externes, surtout, de la disponibilité de l'enseignant. Le Comité regrette aussi que cette possibilité soit très peu utilisée par les aspirants, sauf en langue (française) et en maîtrise de la violence.

Enfin, la pratique de la proclamation, à laquelle peuvent assister le corps enseignant, interne ou externe, mais également les parents proches ou encore les mentors, et de la remise de prix pour les trois premiers lauréats de chaque classe et à l'élève le plus méritant est considérée par le Comité d'experts comme un excellent outil de valorisation et de motivation des futurs policiers.

## **2. Aux personnels de l'école**

Actuellement, les chargés cours et les moniteurs de pratique reçoivent les informations pratiques (planification de cours, modification, documentation utile, invitations à des réunions, etc.) par courrier à domicile. Les formateurs (à temps plein à l'école) disposent d'un casier individuel situé au secrétariat des aspirants dans lequel ils reçoivent toutes les communications de l'école. Il existe aussi un Intranet provincial qui permet la diffusion d'informations aux formateurs. Les chargés de cours disposent également d'un accès privilégié (horaires flexibles et accès prioritaire) au centre de documentation « Espace Eurêka » et peuvent faire part de leurs éventuelles suggestions en termes d'acquisition d'ouvrages et de valises pédagogiques. Le système est décrit comme globalement satisfaisant par le personnel enseignant.

L'école a également prévu l'implémentation d'une salle des professeurs, commune aux différentes écoles présentes au sein de l'Institut provincial, qui pour l'instant est encore à l'état de « chantier », mais dans laquelle, à terme, tous les chargés de cours disposeront d'un casier individuel dans lequel leurs courriers seront déposés. Certaines informations seront également communiquées par voie d'affichage aux valves de la salle.

Le Comité a pu constater, comme déjà souligné, que les chargés de cours externes n'avaient qu'une connaissance très vague des programmes des formations de base et des autres enseignements, a fortiori si ceux-ci s'éloignent de leur matière ou sont inscrits dans un autre module. Comme déjà précisé, les réunions pédagogiques devraient permettre, pour peu que le taux de participation soit plus élevé, de pallier en partie ce manque de connaissance.





## **CHAPITRE 3 : VIE ÉTUDIANTE**

### **I. Accueil et intégration des étudiants**

Le Comité souligne l'intérêt que représente le débriefing des tests de sélection réalisé auprès des aspirants de manière à pouvoir les éclairer quant à leurs points d'amélioration et donc d'attention durant la formation. Ce retour n'a toutefois été donné qu'à certains aspirants. Le Comité recommande un élargissement de l'application de cet entretien à l'ensemble de ceux-ci dès lors que l'école bénéficie de la mise à disposition d'un membre de la direction du recrutement et de la sélection.

La prise en compte de l'expérience professionnelle déjà acquise par les aspirants INPP n'est pas spécifiquement organisée vu la destination qui se veut générale de la formation et le caractère générique des compétences à acquérir en fin de formation. Le Comité ne peut toutefois qu'encourager une valorisation, ne serait-ce que minimale, de l'expérience déjà acquise dans l'organisation même de la formation voire des interactions à poser avec la formation INP. S'il semble que ce soit bien le cas avec une majorité des chargés de cours ouverts à l'échange avec des aspirants ayant parfois une connaissance aussi pointue que la leur, cela ne l'est assurément pas avec les formateurs qui les ont traités au même titre que les aspirants INP. Ceci a été vécu comme une brimade par les intéressés et n'est certes pas favorable à l'épanouissement des capacités et aptitudes nécessaires à l'encadrement, auquel les destine pourtant la formation. Les agents de police en formation de promotion partagent ce sentiment d'une certaine infantilisation génératrice de frustrations.

En réaction à cela, s'est développé entre les aspirants INPP un réseau informel d'échange d'informations où chacun avait la possibilité de communiquer aux autres les éléments issus de son acquis professionnel propre et utile à la formation suivie. Le Comité recommande donc une intégration différenciée des aspirants bénéficiant déjà d'une expérience policière qu'il apparaît possible de valoriser plus explicitement dans le processus de formation.

Le Comité n'est en effet pas pleinement convaincu des arguments invoqués à ce sujet par l'équipe éducative. L'« infantilisation » ici décriée par les aspirants serait justifiée par le souci de rappeler les valeurs cardinales de la fonction policière qui ont pu être oubliées sur le terrain. Les aspirants ont à rencontrer des objectifs bien identifiés : il y a donc un profil-type à atteindre en fin de formation et une (auto-)discipline à acquérir. C'est dans ce cadre que doivent s'envisager les contraintes (relatives par rapport à l'exercice de la fonction bien plus contraignant) par ailleurs posées à des personnes payées pour suivre une formation dans laquelle la société investit considérablement.

### **II. Conditions d'étude**

Si le Comité a pu constater les grandes qualités et fonctionnalités des infrastructures directement destinées à la formation des aspirants, elle a néanmoins entendu l'un ou l'autre grief à ce sujet.

L'absence d'une véritable cafétéria a ainsi été évoquée par ces derniers comme un souci réel contraignant à prendre les repas en classe, ce qui est normalement interdit mais pas réprimé. D'autres prennent leur repas dans leur voiture. L'offre du restaurant scolaire situé à proximité ne rencontre pas un vif succès.

Le caractère excentré du stand de tir et des infrastructures de sport apparaît également causer de notables pertes de temps. Pour éviter d'autres pertes de temps, les déplacements vers les sites extérieurs sont effectués par les aspirants avec leur véhicule personnel.

Le projet immobilier visant à la construction d'un site qui hébergera un hall sportif et un dojo limitera pareils déplacements qui resteront toutefois nécessaires pour l'accès au stand de tir et à la piscine.

Le nombre d'aspirants par classe et/ou par session est également cité comme un écueil pour l'organisation réaliste des jeux de rôle et mises en pratique dans le cadre du quota horaire dévolu aux différentes matières. Le Comité a également pu constater que la configuration de certains locaux ne se prête que fort aléatoirement à l'accueil de grands groupes qu'il faut pourtant redouter dans le cadre d'une incorporation unique des aspirants.

L'accès à l'Espace Eurêka dont le Comité a pu confirmer la grande qualité n'est pas généralisé auprès des aspirants. Il est parfois fréquenté pour la préparation des travaux de groupe ou comme salle d'étude. Ses horaires d'ouverture ne seraient toutefois pas adaptés (fermé après 16 heures) et n'autoriseraient sa fréquentation qu'en cas d'absence d'un chargé de cours. L'accès serait par ailleurs rendu difficile par sa localisation à un niveau du bâtiment auquel les aspirants ne seraient pas autorisés à se rendre sans autorisation expresse. La cellule pédagogique est hébergée au même niveau.

### **III. Durée des études par rapport aux objectifs généraux et spécifiques du programme**

Tout d'abord, la durée légale de la formation INP et INPP est considérée par tous les intervenants comme étant trop courte pour permettre d'atteindre l'ensemble des compétences qu'elle devrait permettre d'acquérir. Le Comité ne peut que s'étonner de pareille affirmation alors que la formation dispensée par l'école de police de Liège excède déjà très largement les minima horaires qui sont fixés par la réglementation. La formation des INP voit ainsi sa durée prolongée de près de 40 % par rapport au prescrit légal. Pour les INPP, il s'agit de pratiquement 15 % de formation supplémentaire.

Il s'agit, selon l'équipe éducative, de répondre aux attentes plus largement émises par tous les intervenants dont les aspirants. Le Comité constate cependant que ces derniers n'ont pas été forcément consultés sur les incidences de pareil allongement. Si, selon les formateurs, ils seraient toutefois satisfaits des activités complémentaires qui viennent se greffer aux activités de formation (maintien de l'ordre au grand prix de Francorchamps, défilé du 21 juillet, etc.), le Comité ne peut que constater que cela n'est aucunement confirmé par les intéressés qui soulignent surtout l'impact considérable que la charge de travail complémentaire aux heures en école représente déjà pour la vie personnelle et familiale. Les aspirants s'interrogent par ailleurs sur la pertinence de prévoir une pause de midi d'1 heure 30 qui allonge d'autant la journée de formation.

Le Comité ne peut par ailleurs que s'interroger sur le dépassement *in fine* de l'année de formation normalement prévue pour les AINP et quant à la prise en charge financière des salaires des aspirants durant cet allongement.

Enfin, une estimation de la charge que représente la formation hors cours sollicitée par le Comité auprès des apprenants est apparue fort fluctuante d'un aspirant à l'autre. Une mesure effective répartie sur l'ensemble d'une promotion ne lui en apparaît que plus nécessaire.

## **CHAPITRE 4 : RESSOURCES**

### **I. Profil du personnel et politique et procédure de recrutement**

La plus-value de compter des praticiens (policiers ou autres) des matières enseignées est privilégiée de manière à donner contenu et crédibilité aux cours. L'absence d'une situation intermédiaire entre le formateur pleinement détaché dans l'école de police et le chargé de cours qui y vient ponctuellement a été regrettée devant le Comité : ce « formateur opérationnel » pourrait dispenser la formation tout en gardant une prise directe avec le terrain, ce qui offre une garantie de pouvoir intégrer en formation l'évolution constatée dans la pratique policière.

Le Comité déplore la politique de recrutement des chargés de cours au sein de l'école de police de Liège à tout le moins peu transparente. Le recrutement n'est ainsi pas précédé d'une offre d'emploi mais plutôt d'une sollicitation informelle de l'un ou l'autre, à l'initiative d'un membre de l'équipe éducative ou sur base des candidatures spontanées reçues. Le potentiel chargé de cours ainsi « coopté » est ensuite présenté à la désignation par l'Autorité provinciale qui peut confirmer le choix ou l'infirmier en désignant ou non un autre chargé de cours que celui présenté. Ce défaut de transparence conduit certains intervenants à considérer que l'attribution des charges de cours intervient en réalité par copinage, perception qui est aussi partagée par le Comité.

Il en résulte en tous les cas que l'école de police de Liège ne dispose ainsi d'aucune réelle marge de manœuvre dans le recrutement de ses chargés de cours, ce qui apparaît être une difficulté d'organisation indéniable pour cette dernière. Ceci peut grandement expliquer la distorsion parfois constatée entre les intentions formulées vis-à-vis des chargés de cours et la réalité concrète qui a été relayée auprès du Comité.

Le seul critère effectivement connu pour pareille désignation est celui de résider en province de Liège. Là aussi, le Comité ne peut qu'émettre ses plus grandes réserves sur la pertinence de pareil critère.

Le hiatus survenant parfois entre l'engagement individuel d'un chargé de cours et les nécessités de service de son corps de police a été confirmé devant le Comité (voir Chapitre 2, point IV). Ceci doit expliquer, au moins partiellement, la raison pour laquelle une majorité de chargés de cours dispensent leur formation « hors service » (durant leurs congés, récupérations ou autres...). À la notable exception des membres de la police fédérale qui donnent cours durant leurs heures de travail.

### **II. Formations pédagogiques et formations continuées**

Malgré la politique précédemment évoquée (voir Chapitre 2, point V) consistant à exiger du chargé de cours un titre pédagogique ou l'obtention de celui-ci dans l'année via une formation didactique, le Comité a pu entendre qu'un véritable appui pédagogique organisé de manière structurelle fait défaut au sein de l'école de police de Liège. Le Comité, conscient que la taille réduite de la cellule pédagogique n'autorise cependant pas pareil accompagnement pour l'ensemble des chargés de cours, ne peut qu'encourager l'école à poursuivre ses efforts en matière d'appui pédagogique des chargés de cours.

### **III. Gestion et évaluation du personnel**

Le Comité souligne la décision adoptée de travailler avec des pools de formateurs. Ces derniers sont donc interchangeables et susceptibles de reprendre le cours à dispenser à tout moment. Ceci évite toute interruption liée à la disponibilité du formateur.

Pour les raisons évoquées au Chapitre 2, point III-3 (voir *supra*), le Comité a perçu le caractère encore trop informel et spontané des échanges entre les chargés de cours, à la mesure de leur implication concrète dans l'école. Pareils échanges résultent généralement d'un retour reçu des

aspirants au sujet de l'une ou l'autre redondance entre cours ou de différences d'approche qu'ils constatent entre chargés de cours.

Les initiatives prises par l'école de police de Liège se limitent, à ce stade, à l'organisation d'une réunion préparatoire au cours de laquelle le listing des cours, modules, sous-modules et des chargés de cours correspondants est distribué aux différents intervenants. Il est à nouveau attendu que l'initiative personnelle prenne ensuite le relais pour la coordination effective des matières. Fort du constat que les chances de concrétisation rapide de cette coordination spontanée apparaissent minces et que les interactions/collaborations – même au sein de l'équipe de formateurs – entre les formations francophones et germanophone demeurent problématiques, le Comité recommande donc une formalisation, à l'initiative de l'école, d'une coordination pédagogique réelle.

Au niveau de l'évaluation du personnel, le Comité regrette qu'il n'existe pas de procédure d'évaluation formelle et systématique des enseignants ou des enseignements par les aspirants pour les formations de base INP et INPP. Les chargés de cours affirment être demandeurs de pareille évaluation. Il y a bien une cellule pédagogique qui est disponible et sur laquelle ils estiment pouvoir compter mais il n'y a pas un réel contrôle de qualité de leurs prestations. Si une information semble bien être donnée quant aux objectifs à atteindre, le contenu et la manière de les atteindre sont laissés à l'appréciation totale du chargé de cours. C'est donc ce dernier qui initiera (ou non), dans une démarche individuelle, les contacts opportuns avec des collègues de l'école de police de Liège ou d'autres écoles pour concrétiser la partie de la formation qui lui est impartie. Le Comité recommande donc la mise sur pied d'une réelle évaluation des enseignants et enseignements au sein de l'école.

La validation des syllabus et manuels apparaît également être un réel souci pour les chargés de cours. Malgré certaines demandes, pareille validation n'est pas organisée au sein de l'école. Le Comité ne peut que regretter cette absence et réitérer sa recommandation énoncée précédemment qui invite l'école à mettre en place un soutien accru des chargés de cours, notamment, à travers la validation des syllabus et manuels.

#### **IV. Ressources et équipements (adéquation)**

Concernant le budget de fonctionnement et d'investissement, l'école de police de Liège confirme n'avoir aucune vue sur le budget exact de l'institution qui est géré par l'Autorité provinciale, pas plus qu'elle n'a une évaluation précise de la part respective de l'Autorité fédérale et de l'Autorité provinciale dans les recettes. Les subsides fédéraux sont transférés directement à la Province.

À l'instar des autres services provinciaux, l'école transmet ses prévisions de dépenses pour l'exercice suivant à la Province qui intègre celles-ci dans son budget. De la même façon, l'exécution budgétaire est réalisée à ce niveau.

La localisation en un site unique de l'ensemble des sites nécessaires à la formation apparaît hautement souhaitable aux intervenants, certainement pour pouvoir donner une dimension réellement pratique à la formation dispensée. Une décision « politique » a toutefois suivi une autre option, à laquelle il convient de se ranger malgré les difficultés que cela pose, notamment en termes de location d'autres implantations qui doivent être partagées avec des externes.

Hormis dans le chef de l'un ou l'autre chargé de cours, le Comité a pu entendre la satisfaction des différents intervenants quant aux moyens mis à la disposition de la formation policière. Il a d'ailleurs pu constater les efforts consentis en la matière.

## **CHAPITRE 5 : ENTITÉ DANS SON CONTEXTE**

Les partenariats ont déjà été abordés dans le Chapitre 1, point IV.

Si l'école de police de Liège ne produit pas elle-même de recherche, même si les groupes de travail internes peuvent être une base de production de savoir tant au niveau de techniques policières que de méthodes pédagogiques, certains membres de l'école participent à des conférences dans le cadre des partenariats internationaux (voir Chapitre 1, point IV). L'école de police de Liège prévoit également de s'affilier à Francopol (réseau international francophone de formation policière) et de participer aux développements des activités de ce réseau international.



## TABLEAU DE SYNTHÈSE

A la demande expresse des commanditaires de l'évaluation, et bien qu'il ne soit pas favorable à un tel exercice qui risque, à son sens, d'offrir une vision trop réductrice, et peu nuancée, des réalités vécues par les écoles de police visitées et de leurs différentes composantes, le Comité d'experts a consenti à mettre en tableau l'évaluation des différents indicateurs par école en leur attribuant une appréciation. Pour ce faire, le Comité s'est basé sur l'ensemble des données qui lui étaient disponibles, en y incluant des éléments ou des pratiques qui n'ont pas été abordés dans le rapport individuel consacré à l'école concernée dans la mesure où ils ne constituaient ni des « forces », ni des « faiblesses » ou ne devaient pas faire l'objet de recommandations.

**Le Comité tient cependant à rappeler que ce tableau ne peut être utilisé tel quel, indépendamment du reste du rapport. Il doit être consulté parallèlement à celui-ci, et notamment au regard des évaluations nuancées faites par le Comité. Par ailleurs, les remarques méthodologiques faites par le Comité tant dans les rapports individuels consacrés à chaque école que dans le rapport transversal doivent impérativement être gardées à l'esprit.**

### **Sens des appréciations utilisées :**

L'appréciation « **bien** » signifie que, pour cet indicateur, l'école a développé de bonnes pratiques ou des pratiques prometteuses spécifiques contribuant à l'amélioration de la qualité de la formation en son sein. Dans certains cas, cette pratique ou ces pratiques constitue(nt) des forces de l'école.

L'appréciation « **satisfaisant** » signifie que l'école remplit correctement sa mission pour cet indicateur.

L'appréciation « **à améliorer** » ne signifie pas forcément qu'il s'agit d'une faiblesse de l'école mais que l'école doit encore faire des efforts dans ce domaine. Dans certains cas, l'école a également développé un plan ou des projets d'amélioration qui ont pu être identifiés lors de la visite du Comité d'experts, mais n'ont pas été pris en compte car ils n'étaient pas encore implémentés ou l'ont été trop récemment pour permettre au Comité d'en mesurer les réels effets.

La mention « **ne se prononce pas** » signifie que le Comité ne bénéficiait pas, à son estime, de suffisamment d'informations permettant d'évaluer la qualité pour cet indicateur.

Lorsqu'un **astérisque (\*)** est accolé à un indicateur, cela signifie que la maîtrise de cet indicateur échappe en (grande) partie aux écoles.

Tableau :

## RETOUR SUR LA QUALITE DU RAPPORT D'AUTOEVALUATION ET DE LA VISITE

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
Qualité du rapport d'autoévaluation			X	
Qualité de la visite			X	

## CHAPITRE 1 : CADRE INSTITUTIONNEL ET GOUVERNANCE

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
<b>Intégration de l'école dans structure plus large</b>			X	
<b>Rôle et fonctionnement des organes de consultation et de décision</b>		X		
Organes institués par les normes fédérales		X		
Organes spécifiques à l'école			X	
<b>Gestion de la qualité</b>		X		
Modalité de définition et d'organisation de la gestion de la qualité		X		
Mesure de la qualité (programme et enseignement)	X			
Evaluation de la qualité par l'école		X		
Evaluation de la qualité par les étudiants	X			
Evaluation de la qualité par les anciens étudiants				X
Evaluation de la qualité par le monde professionnel	X			
<b>Partenariats</b>			X	
Autres composantes liée à l'école (au sein de la structure)			X	
Ecoles de police belges		X		
Police fédérale*				Voir rapport transversal
Monde professionnel (policier)		X		
Autre (écoles de police étrangères, HE, universités, etc.)			X	
<b>Participation des étudiants</b>	X			
Modalité de participation des étudiants dans les organes décisionnels et consultatifs			X	
Réalité et effectivité de cette participation	X			
Evaluation par étudiant des (lieux) de stages, enseignements, enseignants, mentors, programme	X			



## CHAPITRE 2 : STRUCTURE ET FINALITES DU PROGRAMME

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
<b>Objectifs généraux et spécifiques</b>		X		
Définition des objectifs généraux*		X		
Définition des objectifs spécifiques par rapport aux objectifs généraux	X			
<b>Conception du programme</b>		X		
Procédure de conception et de révision du programme*		X		
Incidence de la mesure de la qualité sur l'élaboration et l'adaptation des programmes*		X		
Evaluation des enseignements et des enseignants	X			
<b>Articulation globale du programme</b>			X	
En termes d'approche modulaire*			X	
En termes de compétences (savoir, savoir-être, savoir-faire)	X			
En termes de théories-pratiques* et entre les méthodes/approches pédagogiques			X	
Articulation entre enseignements/enseignants		X		
Articulation entre formation INP et INPP			X	
<b>Articulation et lien entre enseignement et monde professionnel</b>		X		
Implication du monde professionnel dans la formation (cours, stage et évaluation)		X		
Implication du monde professionnel dans la définition des objectifs spécifiques et l'évaluation de la qualité et des programmes	X			
Canaux de communication avec le monde professionnel		X		
<b>Apprentissage autonome</b>	X			
Méthodes/approches pédagogiques utilisées	X			
Soutien (aux étudiants, aux enseignants) à la pédagogie active	X			
Matériels et outils didactiques		X		
Mesure de la charge de travail des aspirants	X			
<b>Travail de fin d'étude</b>		X		
Objectifs pédagogiques du porte-folio	X (INPP)		X (INP)	
Organisation	X (INPP)	X (INP)		
Encadrement et suivi		X		
Evaluation	X			

<b>Stage</b>		<b>X</b>		
Objectifs pédagogiques du stage		<b>X</b>		
Organisation*		<b>X</b>		
Suivi par l'école			<b>X</b>	
Suivi par le mentor*	<b>X</b>			
Evaluation*	<b>X</b>			
(Relations aux) mentors*			<b>X</b>	
<b>Evaluation des étudiants*</b>	<b>X</b>			
Méthodes d'évaluation*	<b>X</b>			
Articulation entre différentes évaluations (formative, certificative, autre)			<b>X</b>	
Articulation entre compétences, programme, objectifs, méthodes et approche pédagogiques et évaluation*	<b>X</b>			
<b>Information et communication</b>		<b>X</b>		
Aux futurs étudiants				<b>X</b>
Aux étudiants		<b>X</b>		
Programme, cursus, évaluation			<b>X</b>	
Support de cours	<b>X</b>			
Promotion de la réussite : monitorat, suivi individuel, remédiation, réorientation		<b>X</b>		
Aux personnels de l'école			<b>X</b>	
Aux mentors		<b>X</b>		
Programme + différentes étapes du cursus	<b>X</b>			
Stages		<b>X</b>		
Formations fonctionnelles et continuées			<b>X</b>	
Au monde professionnel	<b>X</b>			

### CHAPITRE 3 : VIE ETUDIANTE

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
<b>Accueil et intégration des étudiants</b>	<b>X (INPP)</b>	<b>X (INP)</b>		
<b>Conditions de vie et d'étude</b>		<b>X</b>		
Infrastructure*	<b>X</b>			
Horaires		<b>X</b>		
Facilités matérielles	<b>X</b>			
Suivi et encadrement individuel et pédagogique		<b>X</b>		
<b>Durée des études par rapport aux objectifs généraux et spécifiques du programme*</b>				Voir rapport transversal

### CHAPITRE 4 : RESSOURCES

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
<b>Gestion des ressources humaines</b>		<b>X</b>		
Profil du personnel		<b>X</b>		
Politique et procédure de recrutement (qui, comment)	<b>X</b>			
Gestion du personnel		<b>X</b>		
Formations pédagogiques* et formations continuées		<b>X</b>		
Evaluation	<b>X</b>			
<b>Ressources et équipements (adéquation)</b>	<b>X</b>			
Budget de fonctionnement et d'investissement*		<b>X</b>		
Infrastructure, ressources et équipements		<b>X</b>		

### CHAPITRE 5 : ENTITE DANS SON CONTEXTE

INDICATEURS	A améliorer	Satisfaisant	Bien	Ne se prononce pas
<b>Partenariat dans des réseaux de recherche</b>		<b>X</b>		
<b>Service à la collectivité</b>		<b>X</b>		
<b>Relations nationales et internationales</b>			<b>X</b>	







### Sybille Smeets

(1971) est licenciée en sciences politiques et docteur en criminologie de l'Université libre de Bruxelles. La majorité de ses recherches, menées depuis 1997 au sein du Centre de recherches criminologiques, portent sur la police, en ce compris une fonction policière plus générale qui s'inscrit dans le contexte des politiques publiques de prévention et de gestion de la délinquance. Dans ce cadre, elle privilégie les recherches empiriques et les méthodes qualitatives qui lui permettent d'analyser les discours et les pratiques de terrain. Elle est professeure assistante et, depuis 2009, Présidente de l'Ecole des sciences criminologiques de l'ULB, où elle coordonne les stages et enseigne les cours d'Introduction à la fonction de police et de Questions approfondies de politique criminelle. Ses derniers ouvrages publiés comme co-éditeur sont *Polices locales et autorités administratives. Je t'aime, moi non plus ?* (Bruxelles, Politeia/CEP, 2008), *La fraude sociale. Une nouvelle priorité de politique criminelle* (Bruxelles, Bruylant, 2009) et *Sexe et Normes* (Bruxelles, Bruylant, 2011).

### Marc Demeuse

Marc Demeuse, docteur en sciences psychologiques et statisticien, est professeur à l'Université de Mons où il dirige l'Institut d'Administration scolaire, service de méthodologie et formation. Il y est notamment responsable de la formation initiale des enseignants (Agrégation de l'Enseignement secondaire supérieur et Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement supérieur) et intervient dans le master en sciences de l'éducation et dans le master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur (Académie universitaire Wallonie-Bruxelles). Outre le domaine de la formation des maîtres, il consacre ses travaux de recherche à l'évaluation des politiques éducatives et des dispositifs de formation, à la didactique des sciences et à l'analyse des programmes. Il est membre du conseil d'administration de l'Institut de formation en cours de carrière des enseignants (Communauté française) et de la Commission de pilotage du système éducatif. Il est aussi conseiller à la pédagogie au sein de son université. Il est l'auteur de nombreuses publications tant en français qu'en anglais ou dans d'autres langues.

### Laurent Krügel

(1946) a une formation d'enseignant primaire. Il est ensuite devenu inspecteur d'écoles puis directeur d'école secondaire dans le canton de Neuchâtel (CH). Parallèlement à son activité professionnelle il a servi dans l'Armée comme officier de milice. Il y a obtenu le grade de colonel d'infanterie. Il s'est vu ensuite confier le commandement de la police cantonale neuchâteloise. Il a exercé cette fonction durant dix ans avant de devenir coordinateur de la formation des policiers de Suisse romande dès 2005. Dans le cadre de ce mandat, il a collaboré activement avec l'Institut Suisse de Police en qualité de directeur de divers cours de formation continue destinés aux policiers et dans plusieurs projets de rédaction et d'édition de moyens d'enseignement destinés à la formation de base.

## **Paul Vandenberghe**

(1969) exerce les fonctions de Directeur de la Gestion policière au sein du SPF Intérieur (Direction générale Sécurité et Prévention). Il a auparavant assuré la coordination et le suivi des formations dispensées au sein des centres d'entraînement et d'instruction de la police communale jusqu'à l'institution de la police locale. A ce titre, il a fait partie du groupe de travail chargé de déterminer les principes du recrutement, de la sélection et de la formation des membres de la police intégrée qui sont, aujourd'hui encore et pour l'essentiel, toujours d'application. Il a assuré, en concertation avec les Directions compétentes de la police fédérale, le suivi de la mise en œuvre des orientations ainsi définies dans le cadre du mandat qu'il a exercé de 2001 à 2007 au sein du Secrétariat administratif et technique du Ministre de l'Intérieur. Ses fonctions actuelles ainsi que la participation aux activités du Conseil fédéral de police et de la Commission permanente de la police locale lui ont permis de demeurer un observateur privilégié de la réalité policière contemporaine.







### Déclaration d'indépendance

Les visites **De la formation cadre de base.**  
**De la formation cadre moyen.**

De la part de monsieur/madame ..... **SMEETS SUPRIE** .....

Le/la soussigné(e) s'engage à exprimer une opinion indépendante, critique et faisant autorité sur la qualité de(s) la formation(s) à visiter et d'exécuter la visite de la commission d'experts selon les procédures et les instruments formulés dans le manuel de visites de la commission d'experts des écoles de police et le manuel pour les visites de la commission d'experts de l'Agence de l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur. Il/Elle déclare exprimer une opinion sur la qualité de l'Enseignement de la/les formation(s) à visiter sans influence d'une (des) institution(s), d'une (des) formation(s) ou d'autres intéressés concernés et sans préjugé, préférence personnelle ou intérêt personnel.

Le/la soussigné(e) déclare ne pas avoir d'intérêt direct personnel ou professionnel dans l'existence de(s) formation(s) et dans l'évaluation positive ou négative de(s) la formation (s) à accréditer de la part de la commission d'experts. La participation du membre de la commission dans la visite des formations concernées n'est pas empêchée par des motifs d'incompatibilité(s). Si le membre de la commission est d'une manière ou l'autre associé à la formation à visiter, il/elle ne participera pas à l'évaluation et à la visite de la formation concernée.

Le/la soussigné(e) déclare en outre ne pas avoir reçu de gratifications financières ou autres, ou d'en recevoir de tiers dans le futur pour sa participation à la commission d'experts. Dans le cas où la position du membre de la commission change dans le courant du processus des visites et que cela a des répercussions sur le fonctionnement indépendant du membre de la commission, il/elle est obligé(e) d'en informer les managers du projet.

Nom : ..... **SMEETS SUPRIE** .....

Date : ..... **24.11.2011** .....

Signature : .....  .....



### Déclaration d'indépendance

**Les visites**                    **De la formation cadre de base**  
   **De la formation cadre moyen.**

De la part de monsieur ~~mandate~~ *MAAC* *DEMEUX* .....

Le/la soussigné(e) s'engage à exprimer une opinion indépendante, critique et faisant autorité sur la qualité de(s) la formation(s) à visiter et d'exécuter la visite de la commission d'experts selon les procédures et les instruments formulés dans le manuel de visites de la commission d'experts des écoles de police et le manuel pour les visites de la commission d'experts de l'Agence de l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur. Il/Elle déclare exprimer une opinion sur la qualité de l'Enseignement de la/les formation(s) à visiter sans influence d'une (des) institution(s), d'une (des) formation(s) ou d'autres intéressés concernés et sans préjugé, préférence personnelle ou intérêt personnel.

Le/la soussigné(e) déclare ne pas avoir d'intérêt direct personnel ou professionnel dans l'existence de(s) formation(s) et dans l'évaluation positive ou négative de(s) la formation (s) à accréditer de la part de la commission d'experts. La participation du membre de la commission dans la visite des formations concernées n'est pas empêchée par des motifs d'incompatibilité(s). Si le membre de la commission est d'une manière ou l'autre associé à la formation à visiter, il/elle ne participera pas à l'évaluation et à la visite de la formation concernée.

Le/la soussigné(e) déclare en outre ne pas avoir reçu de gratifications financières ou autres, ou d'en recevoir de tiers dans le futur pour sa participation à la commission d'experts. Dans le cas où la position du membre de la commission change dans le courant du processus des visites et que cela a des répercussions sur le fonctionnement indépendant du membre de la commission, il/elle est obligé(e) d'en informer les managers du projet.

Nom: *MAAC* *DEMEUX* .....

Date: *31/03/2011* .....

Signature:  .....



### Déclaration d'indépendance

Les visites                    **De la formation cadre de base.**  
   **De la formation cadre moyen.**

De la part de Monsieur Laurent Krügel

Le/la soussigné(e) s'engage à exprimer une opinion indépendante, critique et faisant autorité sur la qualité de(s) la formation(s) à visiter et d'exécuter la visite de la commission d'experts selon les procédures et les instruments formulés dans le manuel de visites de la commission d'experts des écoles de police et le manuel pour les visites de la commission d'experts de l'Agence de l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur. Il/Elle déclare exprimer une opinion sur la qualité de l'Enseignement de la/les formation(s) à visiter sans influence d'une (des) institution(s), d'une (des) formation(s) ou d'autres intéressés concernés et sans préjugé, préférence personnelle ou intérêt personnel.

Le/la soussigné(e) déclare ne pas avoir d'intérêt direct personnel ou professionnel dans l'existence de(s) formation(s) et dans l'évaluation positive ou négative de(s) la formation (s) à accréditer de la part de la commission d'experts. La participation du membre de la commission dans la visite des formations concernées n'est pas empêchée par des motifs d'incompatibilité(s). Si le membre de la commission est d'une manière ou l'autre associé à la formation à visiter, il/elle ne participera pas à l'évaluation et à la visite de la formation concernée.

Le/la soussigné(e) déclare en outre ne pas avoir reçu de gratifications financières ou autres, ou d'en recevoir de tiers dans le futur pour sa participation à la commission d'experts. Dans le cas où la position du membre de la commission change dans le courant du processus des visites et que cela a des répercussions sur le fonctionnement indépendant du membre de la commission, il/elle est obligé(e) d'en informer les managers du projet.

Nom :                    Laurent Krügel.

Date :                    24 novembre 2011

Signature :

### Déclaration d'indépendance

**Les visites**                    **De la formation cadre de base.**  
   **De la formation cadre moyen.**

De la part de Monsieur Paul VANDENBERGHE

Le/la soussigné(e) s'engage à exprimer une opinion indépendante, critique et faisant autorité sur la qualité de(s) la formation(s) à visiter et d'exécuter la visite de la commission d'experts selon les procédures et les instruments formulés dans le manuel de visites de la commission d'experts des écoles de police et le manuel pour les visites de la commission d'experts de l'Agence de l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur. Il/Elle déclare exprimer une opinion sur la qualité de l'Enseignement de la/les formation(s) à visiter sans influence d'une (des) institution(s), d'une (des) formation(s) ou d'autres intéressés concernés et sans préjugé, préférence personnelle ou intérêt personnel.

Le/la soussigné(e) déclare ne pas avoir d'intérêt direct personnel ou professionnel dans l'existence de(s) formation(s) et dans l'évaluation positive ou négative de(s) la formation (s) à accréditer de la part de la commission d'experts. La participation du membre de la commission dans la visite des formations concernées n'est pas empêchée par des motifs d'incompatibilité(s). Si le membre de la commission est d'une manière ou l'autre associé à la formation à visiter, il/elle ne participera pas à l'évaluation et à la visite de la formation concernée.

Le/la soussigné(e) déclare en outre ne pas avoir reçu de gratifications financières ou autres, ou d'en recevoir de tiers dans le futur pour sa participation à la commission d'experts. Dans le cas où la position du membre de la commission change dans le courant du processus des visites et que cela a des répercussions sur le fonctionnement indépendant du membre de la commission, il/elle est obligé(e) d'en informer les managers du projet.

Nom :                    VANDENBERGHE Paul

Date :                    28 novembre 2011

Signature :





## Déclaration d'indépendance

**Les visites**                      **De la formation cadre de base**  
   **De la formation cadre moyen.**

De la part de ~~monsieur~~/madame ... *Mélicienne Jacquard*

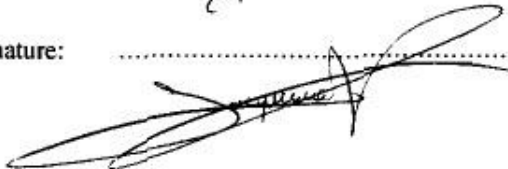
Le/la soussigné(e) s'engage à exprimer une opinion indépendante, critique et faisant autorité sur la qualité de(s) la formation(s) à visiter et d'exécuter la visite de la commission d'experts selon les procédures et les instruments formulés dans le manuel de visites de la commission d'experts des écoles de police et le manuel pour les visites de la commission d'experts de l'Agence de l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur. Il/Elle déclare exprimer une opinion sur la qualité de l'Enseignement de la/les formation(s) à visiter sans influence d'une (des) institution(s), d'une (des) formation(s) ou d'autres intéressés concernés et sans préjugé, préférence personnelle ou intérêt personnel.

Le/la soussigné(e) déclare ne pas avoir d'intérêt direct personnel ou professionnel dans l'existence de(s) formation(s) et dans l'évaluation positive ou négative de(s) la formation (s) à accréditer de la part de la commission d'experts. La participation du membre de la commission dans la visite des formations concernées n'est pas empêchée par des motifs d'incompatibilité(s). Si le membre de la commission est d'une manière ou l'autre associé à la formation à visiter, il/elle ne participera pas à l'évaluation et à la visite de la formation concernée.

Le/la soussigné(e) déclare en outre ne pas avoir reçu de gratifications financières ou autres, ou d'en recevoir de tiers dans le futur pour sa participation à la commission d'experts. Dans le cas où la position du membre de la commission change dans le courant du processus des visites et que cela a des répercussions sur le fonctionnement indépendant du membre de la commission, il/elle est obligé(e) d'en informer les managers du projet.

Nom: *JACQUARD Mélicienne*

Date: *Le 22 février 2011*

Signature: 

## Déclaration d'indépendance

Les visites                    De la formation cadre de base.  
                                     De la formation cadre moyen.

De la part de madame Christine BERGER.

Le/la soussigné(e) s'engage à exprimer une opinion indépendante, critique et faisant autorité sur la qualité de(s) la formation(s) à visiter et d'exécuter la visite de la commission d'experts selon les procédures et les instruments formulés dans le manuel de visites de la commission d'experts des écoles de police et le manuel pour les visites de la commission d'experts de l'Agence de l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur. Il/Elle déclare exprimer une opinion sur la qualité de l'Enseignement de la/les formation(s) à visiter sans influence d'une (des) institution(s), d'une (des) formation(s) ou d'autres intéressés concernés et sans préjugé, préférence personnelle ou intérêt personnel.

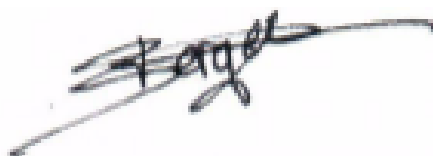
Le/la soussigné(e) déclare ne pas avoir d'intérêt direct personnel ou professionnel dans l'existence de(s) formation(s) et dans l'évaluation positive ou négative de(s) la formation (s) à accréditer de la part de la commission d'experts. La participation du membre de la commission dans la visite des formations concernées n'est pas empêchée par des motifs d'incompatibilité(s). Si le membre de la commission est d'une manière ou l'autre associé à la formation à visiter, il/elle ne participera pas à l'évaluation et à la visite de la formation concernée.

Le/la soussigné(e) déclare en outre ne pas avoir reçu de gratifications financières ou autres, ou d'en recevoir de tiers dans le futur pour sa participation à la commission d'experts. Dans le cas où la position du membre de la commission change dans le courant du processus des visites et que cela a des répercussions sur le fonctionnement indépendant du membre de la commission, il/elle est obligé(e) d'en informer les managers du projet.

Nom :                            BERGER, Christine

Date :                            23/11/2011

Signature :





## Déclaration d'indépendance

Les visites                    De la formation cadre de base.  
                                     De la formation cadre moyen.

De la part de monsieur/madame JACQUES Talie.....

Le/la soussigné(e) s'engage à exprimer une opinion indépendante, critique et faisant autorité sur la qualité de(s) la formation(s) à visiter et d'exécuter la visite de la commission d'experts selon les procédures et les instruments formulés dans le manuel de visites de la commission d'experts des écoles de police et le manuel pour les visites de la commission d'experts de l'Agence de l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur. Il/Elle déclare exprimer une opinion sur la qualité de l'Enseignement de la/les formation(s) à visiter sans influence d'une (des) institution(s), d'une (des) formation(s) ou d'autres intéressés concernés et sans préjugé, préférence personnelle ou intérêt personnel.

Le/la soussigné(e) déclare ne pas avoir d'intérêt direct personnel ou professionnel dans l'existence de(s) formation(s) et dans l'évaluation positive ou négative de(s) la formation (s) à accréditer de la part de la commission d'experts. La participation du membre de la commission dans la visite des formations concernées n'est pas empêchée par des motifs d'incompatibilité(s). Si le membre de la commission est d'une manière ou l'autre associé à la formation à visiter, il/elle ne participera pas à l'évaluation et à la visite de la formation concernée.

Le/la soussigné(e) déclare en outre ne pas avoir reçu de gratifications financières ou autres, ou d'en recevoir de tiers dans le futur pour sa participation à la commission d'experts. Dans le cas où la position du membre de la commission change dans le courant du processus des visites et que cela a des répercussions sur le fonctionnement indépendant du membre de la commission, il/elle est obligé(e) d'en informer les managers du projet.

Nom : JACQUES.....

Date : 28/11/2011.....

Signature : Jacques.....



## Annexe 3 : Schéma de visite

---

### Première journée

9h00-9h30	Visite rapide de l'institution
09h30- 11h00	Réunion préparatoire entre le comité d'experts
11h00- 12h00	Accueil dans l'institution et mise au point avec le directeur/la direction et le coordonnateur du déroulement de la visite Présentation du rapport d'évaluation interne par le coordonnateur
12h00- 13h00	Dîner
13h00- 13h45	Prise de connaissance des syllabi de cours, des supports didactiques, des questionnaires, etc.
13h45- 14h45	Rencontre avec le personnel enseignant : formateurs (formation INP)
14h45-15h45	Rencontre avec le personnel enseignant : chargés de cours et moniteurs de pratique (formation INP)
15h45- 16h15	Pause café
16h15- 17h15	Rencontre avec le personnel enseignant : formateurs (formation INPP)
17h15- 18h15	Rencontre avec le personnel enseignant : chargés de cours et moniteurs de pratique (formation INPP)
18h15- 19h15	Réunion interne entre les membres du Comité d'experts
19h15	Souper

## Deuxième journée

08h30- 10h30	Visite des installations (locaux de cours, salle informatique, bibliothèque, labo, salle de TP, etc.)
10h30- 10h45	Pause café
10h45- 11h45	Rencontre avec les aspirants (formation INP)
11h45- 12h45	Rencontre avec les aspirants (formation INPP)
12h45- 14h00	Dîner
14h00- 15h30	Réunion interne entre les membres du Comité d'experts et prise de connaissance des syllabi de cours, des supports didactiques, des questionnaires, etc.
15h30- 16h30	Rencontre avec les anciens aspirants (formation INP)
16h30- 17h30	Rencontre avec les anciens aspirants (formation INPP)
17h30- 18h00	Pause café
18h00- 19h30	Représentants du monde professionnel (formation INP) Représentants du monde professionnel (formation INPP)
19h30	Souper

### Troisième journée

8h45-9h15	Réunion interne entre les membres du Comité d'experts
9h15- 10h00	Rencontre avec le personnel administratif et technique
10h00-10h15	Pause
10h15- 11h15	Rencontre avec les mentors de stage (formation INP)
11h15- 12h15	Rencontre avec les mentors de stage (formation INPP)
12h15- 12h30	Réunion interne entre les membres du Comité d'experts
12h30- 13h30	Dîner
13h30- 14h30	Rencontre avec la direction et les responsables du cursus
14h30- 15h30	Rencontres complémentaires à la demande du Comité d'experts ou de tout membre de l'institution
15h30- 16h00	Mot de remerciement de la part du Comité d'experts fait par la présidente
16h00 - 17h45	Réunion interne entre les membres du Comité d'experts



## Annexe 4 : Liste des abréviations

---

AEQES	Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur au sein de la Communauté française
AINP	Aspirant inspecteur de police
AINPP	Aspirant inspecteur principal de police
AP	Agent de police
APPEV	Académie de Police Emilien Vaes
AR	Arrêté royal
CAF	Cadre d'autoévaluation des fonctions publiques (Outil de gestion de la qualité)
CEP	Centre d'études sur la police
CEPOL	Collège européen de police
DGS	Direction Générale de l'Appui et de la Gestion
DSE	Direction de la formation
DSEO	Ecole Nationale des Officiers
EFQM	European Foundation For Quality Management
ERIP-GIP	Ecole Régionale et Intercommunale de Police - Gewestelijke en Intercommunale Politieschool
INP	Inspecteur de police
INPP	Inspecteur principal de police
OPJ/APR	Officier de police judiciaire / Auxiliaire du procureur du Roi
PCP	Comité pédagogique
PV	Procès-verbal
QCM	Questionnaire à choix multiples
ROI	Règlement d'ordre intérieur
SWOT (Analyse)	Analyse des forces (Strengths), faiblesses (Weaknesses), opportunités (Opportunities) et menaces (Threats)
TFE	Travail de fin d'étude
TRIS	Méthode pour l'amélioration des universités et de l'enseignement supérieur selon le modèle EFQM

ULB                      Université Libre de Bruxelles  
ZP                        Zone de police



**Droit de réponse de l'établissement évalué  
 sur le rapport de synthèse du Comité d'experts**

*Commentaire général éventuel :*

Malgré quelques compléments d'information communiqués, une confusion persiste par rapport à certains processus décrits en partie dans le rapport, notamment au niveau de l'évaluation des enseignement / enseignant et quant aux différents rôles tenus par les aspirants dans le cadre de leur formation.

L'établissement ne souhaite pas formuler d'observations de fond.

Page	Chap.	§	Observation de fond
66	8	5	L'écart relaté est également régulièrement souligné par les aspirants quant aux différences existantes entre les situations vécues en stage et le jeu de rôle organisé dans le cadre de l'évaluation finale.

Nom et signature de l'autorité de l'établissement

**Thierry DIERICK**  
 Directeur f.f.  
 Académie Provinciale de Police  
 E. Vaes

Nom et signature <sup>des</sup> du (de la) coordinateur (-trice) de l'autoévaluation

**Lucia SCHENA**  
 Psycho-pédagogue  
 Académie Provinciale de Police  
 E. Vaes

*[Signature]*

**Nathalie PETIT**  
 Coordinatrice Qualité  
 APPEV  
 Province de Hainaut





**ECOLE RÉGIONALE ET  
INTERCOMMUNALE DE POLICE**  
av. des Anciens Combattants 190  
1140 EVERE

Evaluation 2010-2011 de la formation de base  
*Inspecteur & Inspecteur Principal de police*


**Droit de réponse de l'établissement évalué  
sur le rapport de synthèse du Comité d'experts**

*Commentaire général éventuel : néant*

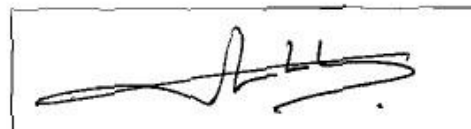
✘ L'établissement ne souhaite pas formuler d'observations de fond.

Page	Chap.	§	Observation de fond
			<b>néant</b>

Nom et signature de l'autorité de l'établissement

  
Francis PEETROONS CP  
directeur

Nom et signature du (de la) coordinateur (-trice)  
de l'autoévaluation

  
Nicole VAN NOTEN CP  
coordinatrice qualité  
responsable pédagogique

## Droit de réponse de l'établissement évalué sur le rapport de synthèse du Comité d'experts

Commentaire général éventuel :

Le groupe de travail, ayant planché sur le rapport d'autoévaluation, constate que le Comité d'experts reprend les remarques de fond sur le rapport spécifique émises par la direction de l'école de police au conditionnel alors qu'il est constaté d'autre part que les déclarations des personnes entendues, sur convocation ou invitation, ont été actées à l'indicatif présent dans une forme affirmative sans préciser qu'il s'agissait de déclarations verbales de leur part.

Etant donné qu'il n'y a pas eu de débat contradictoire mené par le Comité d'experts, il en résulte que le rapport final peut paraître partial.

L'établissement souhaite formuler les observations de fond suivantes :

Page	Chap.	§	Observation de fond
127	Intro	§2 in fine	Nous ne sommes pas d'accord avec la formulation de la précision par le Comité, en ce sens que cela ne peut attester l'existence d'un phénomène mais peut-être bien donner une indication qu'il pourrait exister.
127	Intro	§3	Nous maintenons notre position et nous ne sommes pas d'accord sur le fait qu'il n'en soit ni tenu compte ni même fait mention : nous affirmons que la « singulière disparité » démontre l'esprit d'ouverture de l'école et que cela va à l'encontre du prétendu « formatage » cité plus loin dans le rapport.
137	1-V-2	§3	Dans la mesure où cela engage aussi les zones de police, cela aurait dû entraîner une nuance claire et ressortir dans le rapport.
139	2-I-2	§1	Le travail d'autoévaluation de l'Ecole de Police de Liège a été réalisé au départ des indicateurs de l'AEQUES, dans la perspective de son amélioration et n'a certainement pas été conçu dans la perspective d'une comparaison par rapport aux autres écoles de police. Nous considérons qu'il s'agit là d'un élément dont nous n'étions pas informés et qui constitue un manque de fair-play...
144	2 - V	§4	Comme précisé en préambule, le Comité ne met au conditionnel que le nombre de PV qui auraient été rédigés du fait qu'on ne précise pas que les aspirants déclarent une déficience persistante des mises en pratique des savoirs... Cette affirmation aurait dès lors dû être mise au conditionnel également. Nous confirmons donc notre remarque, à savoir : « Nous ne pouvons être d'accord avec cette affirmation. En effet, il s'agit de 3 PV uniquement dans le cadre du cours « PV » (28h), mais cela ne tient pas compte des différents PV à rédiger dans les autres modules (perquisitions, saisies, auditions, etc.). »

144	2 – V	§7	<p>L’Ecole de Police de Liège n’est absolument pas d’accord avec la position du Comité de maintenir ses propos dans la mesure où nous trouvons cette remarque surprenante et l’entendons pour la toute première fois, notamment en regard des valeurs transversales de l’Ecopol qui sont énoncées dans le Mission Statement et qui font l’objet d’une attention constante et, entre autres, de la remarque formulée par le Comité en page 15 : « Le Comité a également pu apprécier l’initiative de visite, organisée dans la formation de base des INP, de l’ASBL « Territoires de la mémoire » (Centre d’Education à la Résistance et à la Citoyenneté) dans le cadre du module « discrimination et racisme ».</p> <p>Ce paragraphe aurait du être mis au conditionnel et préciser qu’il s’agissait de déclarations de quelques aspirants parmi 150 aspirants en formation.</p>
147	2-VII - 2	§3	<p>Nous ne pouvons accepter la précision apportée telle quelle à son texte par le Comité : « A cette fin, des concertations pourraient être initiées avec les autorités des lieux de stage, comme cela se fait dans les autres écoles », dans la mesure où lors de chaque incorporation, des concertations ont lieu et où, en dehors des incorporations, des courriers sont encore envoyés aux zones pour qu’elles se positionnent clairement par rapport au retour ou non de leur AINPP chez elles pour leur stage.</p> <p>Nous précisons encore que cette décision est prise unilatéralement par le Chef de Corps, après avoir bien entendu et compris les arguments émanant de notre coordinateur de stages plaçant pour des stages ailleurs que dans la zone d’origine. A notre connaissance, les autres écoles ne font pas autre chose.</p>
148	2-VII - 2	§6	<p>Suite à l’adaptation par le Comité de son texte, l’Ecole de police de Liège souhaite réagir sur le §8 en précisant que nous procédons déjà de la sorte, c’est-à-dire que nous impliquons l’ensemble des intervenants dans le processus d’évaluation des aspirants notamment par la rencontre systématique des mentors par les formateurs lors du stage des aspirants.</p>
154	3- III	§2	<p>Vu que le Comité maintient ses propos, nous maintenons notre position, à savoir : nous tenons à préciser qu’il n’y a pas d’allongement de la formation du cadre de base et du cadre moyen.</p> <p>En effet, le programme prévoit des charges de cours minimales que nous respectons, auxquelles s’ajoutent, en fonction des besoins, des heures de cours supplémentaires tout en restant dans le carcan imposé.</p> <p>Cela n’a donc aucun impact sur les salaires des aspirants.</p> <p>Pour ce qui est des activités complémentaires « critiquées », nous signalons qu’elles se font sur base volontaire et constituent un excellent moyen de passer du savoir au savoir-faire. (Voir vos remarques précédentes).</p>
127	Intro	§4	<p>Le fait de reprendre le timing de la procédure dans le rapport transversal n’enlève pas au fait que cela ne devrait pas se retrouver dans le rapport de l’école, sous la forme sous laquelle cela a été fait, car elle n’en est en rien responsable.</p>

137	1- V - 2	§4	<p>Nous tenons à préciser par rapport à ce qui est inscrit au §4 :</p> <p>« Nous tenons à signaler qu'il s'agit d'un cas isolé où le Coordinateur de stage avait dû interrompre le stage d'un aspirant en raison du comportement d'un mentor qui a fait l'objet d'un rapport à son chef de zone. Ce mentor a été parfaitement informé par ce dernier.</p> <p>Comme dit précédemment, il revient au chef de zone d'informer ses mentors des évaluations formulées par ces aspirants.</p> <p>Ces évaluations ont une portée générale dans la mesure où elles sont anonymes tant au niveau de l'aspirant que du mentor.</p> <p>Cette annexe D, qui fait partie de l'AM de la formation, a été discutée par l'Autorité fédérale avec les syndicats, et ils ont décidé que cette évaluation devait rester anonyme, tant au niveau du mentor que de l'élève. »</p>
142	2- III -3	§3	<p>Nous estimons que le rapport n'est pas assez nuancé et nous réitérons nos propos :</p> <p>Ces réunions pédagogiques sont organisées sur plusieurs dates pour notamment pallier au bon fonctionnement de la planification horaire.</p> <p>En tous les cas, tous les chargés de cours sont invités, par courrier, à ces réunions pédagogiques : 80 % des chargés de cours participent effectivement à celles-ci.</p>
146	2- VI	§2	<p>Nous souhaitons faire ressortir notre remarque :</p> <p>Cela démontre, à notre estime, la qualité du suivi de nos aspirants en stage et constitue plutôt une appréciation correcte de l'erreur de l'apprenant que la Cellule pédagogique a aidé à revoir sa copie avant d'être en échec. Grâce à cette remédiation, il n'a été constaté aucun échec dans la promotion AINPP 8.</p>
148	2-VII - 3	§4	<p>Nous ne sommes pas d'accord et nous maintenons notre remarque :</p> <p>Nous nous inscrivons en faux par rapport à ces allégations.</p> <p>En effet, outre les nouvelles formations et les recyclages dont nous faisons état au point précédent, (remarques de fond) chaque mentor reçoit à titre personnel les modalités pratiques de chaque stage, contenant tout ce qu'il faut savoir sur les aspects pratiques de ceux-ci et ils sont informés régulièrement que la coordination de stage se tient à leur disposition pour répondre à tous problèmes qu'ils rencontreraient.</p>

Nom et signature de l'autorité de l'établissement

Nom et signature du (de la) coordinateur (-trice)  
de l'autoévaluation

Bruno Vandervelden  
Commissaire de police  
Directeur coordonnateur

Philippe Lambert  
Commissaire Lic. Crim.  
Membre du Comité de direction