

IMPLICATION DE MENTORS DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION PAR SIMULATION : QUELS EFFETS SUR LA RÉÉLABORATION DES RÈGLES FORMELLES CHEZ DES ASPIRANTS-POLICIERS ?

*Laurie-Anna Dubois
Première Assistante*

Université de Mons (UMONS), Service de Psychologie du Travail, Belgique

*Agnès Van Daele
Professeure*

Université de Mons (UMONS), Service de Psychologie du Travail, Belgique

RÉSUMÉ

Dans la formation initiale des policiers en Belgique, la simulation vise à former des professionnels réflexifs en encourageant le débat et une certaine flexibilité par rapport aux règles formelles. De nombreuses études de terrain montrent en effet que les policiers expérimentés réélaborent, individuellement ou collectivement, les règles dans l'action pour les adapter aux situations rencontrées. Une première étude, portant sur l'usage d'un dispositif de formation par simulation existant au sein d'une école de police, montre que les aspirants-policiers n'apprennent pas à réélaborer les règles en les appliquant. Dans une seconde étude dont nous rendons compte ici, nous avons modifié le dispositif en y impliquant des mentors qui sont des pairs plus expérimentés accompagnant les policiers débutants sur le terrain. Nous nous interrogeons sur les effets des mentors sur la réélaboration des règles chez les aspirants au cours des séances de simulation. Les résultats montrent que même si dans le dispositif modifié, l'application des règles ne se réduit pas à ses aspects d'exécution, elle renvoie plus à des ajustements de règles qu'à des élaborations de nouvelles règles ou à des réélaborations collectives. Ces résultats amènent à s'interroger sur les conditions de mise en œuvre des réélaborations des règles en formation.

MOTS CLÉS

Formation par simulation / aspirants-policiers / mentors / règles / collectif

INTRODUCTION

Les principales missions de la police de proximité renvoient au maintien de l'ordre, à la sécurité de la population et à la lutte contre la délinquance. Par rapport à ces missions, la formation des policiers revêt des enjeux importants notamment pour adapter les pratiques à un environnement complexe et changeant marqué par de nouvelles menaces (attaques terroristes ou cybercriminalité, par exemple), et des exigences sociales et politiques en constante évolution (demande sociale de plus en plus forte de protection des citoyens, par exemple). Malgré ces enjeux, on constate en Belgique, comme dans d'autres pays, que la formation initiale en école de police accorde une place prépondérante à la réglementation liée à l'application de la loi ainsi qu'à de multiples procédures prescrites. Elle vise les compétences requises. En cas de non-respect de ces règles formelles, le travail policier peut être invalidé ou sanctionné. Les règles portent habituellement sur des conduites à tenir dans des interventions-types. Elles sont le plus souvent conçues pour éviter le danger ou limiter le dommage, et se prémunir de litiges. Or, la transmission de ces règles durant la formation ne permet pas nécessairement leur application en pratique (Mayen et Savoyant, 1999; Mayen et Vidal-Gomel, 2005; Vidal-Gomel, 2016). Appliquer une procédure ne peut en effet se réduire à ses aspects d'exécution. Par ailleurs, les règles préalables ne peuvent pas couvrir toutes les situations rencontrées. Plusieurs recherches portant sur l'activité policière vont dans ce sens en montrant que les policiers réélaborent les règles en les mettant en œuvre sur le terrain (Caroly, 2010, 2011; Caroly et Weill-Fassina, 2007; Pécaud, 2018). Aux règles formelles s'ajoutent donc des règles informelles qui comblent les lacunes et amènent à se mettre d'accord avec les autres sur une façon de faire. Ces règles informelles ne résultent pas seulement d'intérêts personnels, elles émanent aussi de compromis élaborés collectivement, au travers d'échanges et de confrontations (de Terssac, 2012).

RÉÉLABORATION DES RÈGLES DANS L'ACTIVITÉ POLICIÈRE

Il a été souvent souligné que les policiers expérimentés développent une activité qui s'écarte du prescrit, et ce, afin de gérer des événements urgents, imprévus et singuliers tels que des agressions ou des vols (Schoenaers, 2002). Cette activité résulte d'un processus complexe de sélection des tâches et des actions à effectuer (Fusulier, 2011). Les policiers doivent en effet fréquemment poser un choix sur ce qui requiert prioritairement ou impérativement leur intervention. Ils doivent également décider de la façon de mener leur intervention en fonction de la situation rencontrée et de son évolution. Si de nombreux facteurs (nature des tâches, emploi du temps, moyens disponibles...) influencent cette activité, celle-ci est aussi liée au système de valeurs du policier ou des équipes (Caroly, 2012). Ainsi, le travail policier peut être vu comme une recherche d'équilibre entre

divers intérêts (pouvant être conflictuels) émanant de trois logiques différentes : la logique institutionnelle (renvoyant aux règles formelles), la logique organisationnelle (liée aux sollicitations du public, au service susceptible d'être rendu à chacun et donc, à l'organisation du travail) et la logique professionnelle (dépendant des compétences des policiers mais aussi des normes collectives et des valeurs orientant la pratique) (De Valkeneer et Francis, 2007).

Des évolutions récentes des conditions de travail tendent à encore accentuer l'écart entre le prescrit et l'activité. On constate actuellement davantage de violence, de précarité et de difficultés sociales. On note aussi une augmentation de la charge administrative ou encore une prescription et un contrôle gestionnaire du travail de plus en plus serrés (Caroly, 2011; Loriol, Boussard et Caroly, 2006). Comme le souligne Caroly (2011), ces évolutions sont à l'origine de tensions dans l'exercice du métier et conduisent à des situations critiques ou épineuses qui sont coûteuses pour les policiers, notamment sur le plan de leur santé psychique. Les situations critiques sont sources de conflits entre buts contradictoires tels que ceux concernant la conception d'un travail bien fait, les besoins des usagers, les attentes de la hiérarchie et les exigences du travail collectif (Caroly et Weill-Fassina, 2004). Les situations épineuses se caractérisent par des conflits entre buts et moyens de travail dont font partie les règles formelles. Dans ces situations, le travail policier peut être entravé par des gênes liées à l'application de certaines règles formelles conduisant à des impossibilités de réguler les perturbations dans un objectif de performance et de préservation de la santé. D'autres perturbations apparaissent dans des situations caractérisées par une absence de règles préalables ; en particulier, pour gérer les risques. Lorsque des marges de manœuvre existent, les policiers réélaborent avec l'expérience, individuellement ou collectivement, les règles dans l'action pour les adapter aux situations rencontrées. Différentes formes de réélaborations de règles ont été mises en évidence : non-application, contournement ou encore réélaboration collective (Caroly, 2010). Ces réélaborations émanent souvent de compromis entre les règles préalables et les risques encourus en cours d'intervention, et ce, afin de prévenir l'aggravation de la situation pour soi ou pour les autres (usagers, collègues, organisation...). La réélaboration collective des règles peut être un moyen important pour gérer des situations critiques. Mais pour ce faire, il convient que celle-ci s'inscrive dans une activité collective combinant un travail collectif et un collectif de travail (Caroly et Barcellini, 2013; Caroly et Clot, 2004). Selon Caroly et Barcellini (2013), le travail collectif correspond aux modes de coopération et de collaboration au sein des équipes et constitue une ressource pour la performance ou le travail « efficace ». Le collectif de travail est lié au fonctionnement des relations dans l'équipe et aux règles de métier. Il s'appuie sur un débat portant sur le sens du travail et les critères de qualité du travail

« bien fait ». Il constitue une ressource pour la préservation de la santé au travail.

FORMATION INITIALE DES POLICIERS ET CONNEXION À LA RÉALITÉ DU TRAVAIL

En Belgique, la formation initiale des policiers vise à ce que ces professionnels soient capables, « *au niveau des responsabilités qui sont les leurs, en prenant en compte les besoins et les attentes de la population et des autorités, d'identifier les situations auxquelles ils sont confrontés, de trouver une réponse adaptée aux problèmes posés et de mettre en œuvre ces réponses dans le cadre des lois, arrêtés et règlements existants ou à venir* »¹. Pour ce faire, un programme de formation est élaboré au niveau fédéral et formalisé dans un texte législatif. Des écoles de police agréées dispensent ce programme en bénéficiant d'une certaine autonomie en ce qui concerne l'organisation pratique des modules de formation, leur contenu ainsi que les méthodes pédagogiques. Compte tenu de la pluralité des matières à enseigner, le profil des formateurs est très diversifié. Il convient toutefois de relever une proportion non négligeable de policiers. Ceux-ci cumulent donc le plus souvent une activité de policier et de formateur. Les mentors sont des policiers expérimentés qui accompagnent les aspirants-policiers lors de leurs stages sur le terrain ainsi que les policiers débutants lors de leur insertion professionnelle.

L'organisation de la formation initiale repose encore largement sur un modèle opposant théorie et pratique : l'apprentissage de la théorie (cf. transmission des règles formelles) à l'école et la formation pratique sur le terrain auprès d'anciens expérimentés (les mentors) qui transmettent les conseils et les ficelles du métier. Or, cette façon de faire présente des limites comme en témoignent les difficultés rencontrées par les débutants lors de leur insertion professionnelle (Dubois, Miceli et Van Daele, 2013). Il convient toutefois de noter que la situation évolue peu à peu. L'intégration de méthodes pédagogiques plus interactives, incluant la simulation de situations professionnelles, des stages, voire de la formation en alternance, caractérise les dernières réformes de la formation initiale des policiers en Belgique. Se pose dès lors la question de l'utilisation de ces méthodes (en particulier, la simulation) et de leurs effets sur l'apprentissage des policiers. Plus précisément, à quelles conditions la simulation permet-elle d'apprendre à savoir faire et pas seulement à faire ? Contribue-t-elle au développement de la réflexivité des policiers en encourageant le débat et une certaine flexibilité par rapport aux règles formelles ?

Nous appréhendons ces questions au travers d'un dispositif de formation par

¹ Arrêté royal du 20 novembre 2001 relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police.

simulation mis en place dans une école de police (pour une description exhaustive du dispositif, voir Dubois, 2017). Ce dispositif repose sur des mises en situation dans lesquelles des aspirants-policiers réalisent, le plus souvent en binôme, des interventions renvoyant à des situations-types (crimes et délits contre les personnes, disparition inquiétante, visite domiciliaire...). Ces interventions sont réalisées dans un espace aménagé et sont liées à des procédures prescrites à appliquer. Chaque mise en situation est organisée en trois phases (briefing, séance de simulation et débriefing). En fin de formation initiale, les objectifs des mises en situation sont d'amener les aspirants-policiers à développer des compétences professionnelles grâce à un apprentissage par l'action et par la réflexion sur l'action. Il s'agit non seulement de mettre en pratique ce qui a été préalablement enseigné de manière théorique mais aussi d'élaborer des réponses adaptées aux problèmes posés, et ce, dans des situations assez complexes. Ceci doit inciter les aspirants à adapter les règles formelles aux situations rencontrées en cours de séance de simulation et à faire preuve de réflexivité par rapport à leur pratique durant les débriefings. Plus largement, il s'agit de préparer les aspirants à la réalité de terrain.

A travers une analyse croisée de l'activité de formateurs et d'aspirants-policiers, nous avons analysé dans une première étude non développée ici (Dubois et Van Daele, 2018) l'usage de ce dispositif. Les résultats ont montré que cet usage ne permettait pas d'atteindre les objectifs assignés au dispositif. Il s'est même révélé contre-productif, tant l'apprentissage par l'action et par la réflexion sur l'action était limité pour les aspirants. Les formateurs qui enseignaient aussi la réglementation de manière théorique, avaient tendance à utiliser la simulation comme un outil permettant de l'appliquer une première fois dans des situations-types. Les aspirants étaient davantage confrontés à des démarches d'imitation ou de démonstration qu'à des situations-problèmes. Les formateurs ne disposaient pas de ressources (temporelles, matérielles, organisationnelles...) suffisantes pour réaliser une activité permettant d'assurer la pertinence de la formation. A partir du même dispositif de formation, nous avons réalisé une seconde étude. Celle-ci repose sur une modification du dispositif qui a été effectuée non sur base des résultats de la première étude (avec une visée immédiate d'amélioration de la formation) mais sur base de ce qui se passe en situation naturelle de travail. Comme nous l'avons déjà mentionné, lors des stages et de l'insertion professionnelle, les policiers novices sont accompagnés par des mentors qui sont des pairs plus expérimentés. Ceux-ci sont choisis sur base volontaire et en fonction de leur ancienneté professionnelle². En outre, ils reçoivent une formation de courte durée (six jours) principalement axée sur l'encadrement et l'évaluation des stages. Ils perçoivent un complément de rémunération. Sur le terrain, les mentors aident les policiers novices à

² Au moins quatre ans d'ancienneté de grade dans la police et au moins deux ans d'ancienneté de fonction au sein du service actuel.

surmonter des difficultés notamment dans la gestion de situations critiques (Dubois, Miceli et Van Daele, 2013). L'idée était de faire jouer aux mentors dans la simulation le même rôle que celui qu'ils remplissent sur le terrain. Les binômes d'aspirants-policiers ont donc été remplacés par des binômes mentor-aspirant. A partir du dispositif modifié, nous nous sommes intéressées dans l'étude présentée ici aux effets de l'introduction des mentors sur la réélaboration des règles formelles chez les aspirants-policiers. Dans la suite, nous rendons compte des principaux résultats de cette seconde étude.

OBJECTIF ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Le principal objectif de la recherche est d'analyser les effets de l'implication des mentors dans le dispositif de formation sur la réélaboration des règles formelles chez les aspirants au cours des séances de simulation. Pour ce faire, nous nous intéressons aux éventuels écarts observés dans l'activité des binômes par rapport aux procédures prescrites. Si ces écarts sont volontaires, ils peuvent en effet révéler des réélaborations de règles lors de leur application. Nous nous focalisons également sur les verbalisations entre les membres des binômes dont l'analyse peut permettre de mieux comprendre le processus collectif de réélaboration de règles.

Au total, neuf mentors, vingt-sept aspirants et quatre formateurs³ ont participé à l'étude. Parmi les mentors, on dénombre un commissaire, deux inspecteurs principaux, cinq inspecteurs et un agent de police. Lors de l'étude, ils étaient âgés de vingt-huit à cinquante et un ans. Ils avaient en moyenne dix-huit ans d'ancienneté dans la police et huit ans d'ancienneté en tant que mentor. Pour l'étude, ces mentors ont été recrutés sur base volontaire. Ils avaient déjà accompagné sur le terrain plusieurs policiers novices dans le cadre de leur stage ou de leur insertion professionnelle. En ce qui concerne leur implication dans le dispositif par simulation, ils n'ont pas eu d'autres consignes que de se comporter comme ils le feraient sur le terrain. Les aspirants faisaient tous partie de la même promotion et étaient tous, lors de l'étude, en fin de formation initiale à l'école de police.

La méthodologie consiste en l'observation, à partir d'un enregistrement audio-vidéo, de dix-huit mises en situation dont la durée varie de vingt-cinq à cent cinquante-deux minutes et qui couvrent trois situations-types : la disparition inquiétante, la visite domiciliaire et l'annonce de mauvaise nouvelle. Ces situations-types ont été retenues car elles correspondent à des interventions fréquentes des policiers sur le terrain. La situation de type « disparition

³ Parmi les formateurs, on compte un commissaire de police (F1), un inspecteur principal (F2) et deux formateurs issus du cadre administratif et logistique de la police (F3 et F4). Il convient de noter que F1 a géré les simulations relatives à la situation-type « disparition inquiétante », F2 a géré les simulations relatives à la situation-type « visite domiciliaire », F3 et F4 ont géré les simulations relatives à la situation-type « annonce de mauvaise nouvelle ».

inquiétante » renvoie aux actions devant être accomplies par les policiers lorsqu'ils sont appelés par un requérant (tel qu'un parent) dans le cadre d'une disparition inquiétante (comme celle d'un mineur). La situation de type « visite domiciliaire » est liée aux actions à faire par les policiers lorsque ceux-ci doivent effectuer la visite d'un domicile sans l'intervention obligatoire d'un magistrat mais dans les conditions prévues par la loi (pour rassembler des éléments de preuve, pour constater la présence ou l'absence de personnes ou d'objets...). Enfin, la situation de type « annonce d'une mauvaise nouvelle » concerne les interventions des policiers lorsqu'ils sont amenés à annoncer à certaines personnes qu'une autre personne qui leur est proche est décédée, blessée ou menacée dans son intégrité. Pour chaque situation-type existe une procédure prescrite qui se décompose en plusieurs actions à réaliser séquentiellement. Nous avons conçu, en concertation avec les formateurs, un scénario pour chaque situation-type. Six binômes mentor-aspirant différents ont été confrontés à chaque scénario. Ceux-ci ont été constitués de manière aléatoire.

Les données recueillies sont des traces (verbales et non-verbales) de l'activité des participants lors des mises en situation. Le traitement a été réalisé à l'aide du logiciel Observer XT. Pour appréhender d'éventuelles réélaborations de règles chez les aspirants en présence des mentors au cours des séances de simulation, nous avons analysé d'une part, les écarts entre ce qui est réalisé par les binômes et les procédures prescrites et d'autre part, les échanges verbaux entre tous les interlocuteurs (mentors, aspirants, formateurs, usagers⁴, services de police⁵). Ces échanges ont été retranscrits de manière exhaustive. Nous avons procédé à un découpage en unités de sens, ce qui a permis de comptabiliser dans chaque mise en situation, le nombre et la fréquence de ces unités (ou messages) selon les interlocuteurs. Dans chaque mise en situation, nous avons aussi relevé le nombre d'écarts et analysé leur nature (ajout ou suppression d'action dans la procédure prescrite, modification d'ordre d'actions dans la procédure prescrite...). Une difficulté est liée à l'évaluation du caractère intentionnel ou non de ces écarts. En effet, seuls des écarts volontaires nous semblent pouvoir être mis en relation avec une réélaboration de règles. Pour distinguer les écarts volontaires et involontaires (tels que des omissions), nous avons croisé le relevé des écarts dans l'activité des binômes avec une analyse de leurs verbalisations simultanées. Dans ces verbalisations, nous délimitons un corpus particulier correspondant aux échanges (émanant le plus souvent des mentors) qui concernent des incitations ou des justifications à s'écarter du prescrit. Au final, nous ne retenons dans l'analyse des écarts que ceux qui sont observés de manière concomitante à ce corpus particulier de verbalisations.

4 Ceux-ci sont simulés par d'autres aspirants que ceux faisant partie des binômes directement impliqués dans les mises en situation. Ces usagers peuvent être une victime, les parents de la victime, le propriétaire de l'habitation fouillée...

5 Ceux-ci sont le plus souvent simulés par les formateurs. Ces services de police peuvent être la cellule des personnes disparues, un officier de police judiciaire...

Pour appréhender un éventuel processus collectif de réélaboration des règles, nous avons procédé à une analyse plus exhaustive des échanges verbaux. D'un point de vue quantitatif, dans chaque mise en situation, la fréquence des messages selon les interlocuteurs donne une indication sur l'intensité des interactions verbales entre les membres des binômes (entre eux) d'une part et avec les autres interlocuteurs d'autre part. D'un point de vue qualitatif, nous avons analysé le contenu de ces messages en lien avec le travail collectif au sein des binômes et plus particulièrement, avec la répartition des tâches entre les membres des binômes ainsi qu'avec les buts poursuivis par les mentors dans celle-ci.

Dans la suite, nous présentons les résultats de manière synthétique. Chaque situation-type simulée ayant conduit à plusieurs mises en situation, nous ne détaillons pas ici les résultats pour chacune de ces mises en situation. Nous les regroupons par situation-type, toutes mises en situation confondues.

RÉSULTATS

ACTIVITÉ DES BINÔMES ET ÉCARTS PAR RAPPORT AU PRESCRIT

L'analyse de l'activité des binômes au cours des séances de simulation révèle l'existence d'écarts avec le prescrit dans toutes les situations-types (cf. Tableau 1).

Tableau 1. *Nombre moyen d'écarts par rapport au prescrit (toutes mises en situation confondues)*

Situations-types	Nombre moyen d'écarts
Disparition inquiétante	17
Visite domiciliaire	4.5
Annonce de mauvaise nouvelle	4.3

Sous l'influence des mentors qui font fréquemment référence à leur expérience professionnelle sur le terrain, les aspirants ont parfois tendance à en « faire plus » en simulation que ce qui est prescrit. Ainsi, dans les situations de type « annonce de mauvaise nouvelle », tous les binômes proposent aux parents l'aide du service d'assistance policière aux victimes. La plupart des binômes proposent également aux parents de les accompagner au funérarium. Certains prennent même l'initiative de contacter les pompes funèbres pour préciser l'heure à laquelle ils peuvent s'y rendre. D'autres envisagent également de contacter un proche pour aider les parents. Toutes ces actions ne sont pas formellement prescrites.

Inversement, on a également observé qu'en présence des mentors, les aspirants ont aussi tendance à en « faire moins » que ce qui est prescrit. Il s'agit de

suppressions intentionnelles d'actions et non de simples omissions. Ainsi, dans les situations de type « visite domiciliaire », la majorité des binômes ne présente pas spontanément leur carte au propriétaire. En réalité, sur le terrain, les policiers ne montrent cette carte que lorsqu'on le leur demande. Or, durant les séances de simulation, le propriétaire n'émet jamais une telle demande. Dans ces circonstances, les mentors estiment qu'il n'y a pas lieu de présenter la carte même si la procédure le préconise. Dans le même type de situation, l'un des binômes décide de ne contrôler sur place qu'un nombre limité d'objets trouvés dans l'habitation. Le mentor concerné (M3) explique que pour gagner du temps, il s'avère plus adéquat d'agir de cette manière et de poursuivre la vérification des autres objets au poste de police. En ce qui concerne les actions prescrites pour le menottage, deux binômes ne les réalisent pas. Selon les mentors (M1 et M3), ces actions ne sont pas nécessaires compte tenu de la morphologie de la personne à laquelle ils sont confrontés. Dans les situations de type « disparition inquiétante », tous les binômes pensent à contacter la cellule des personnes disparues. Toutefois, la moitié des binômes ne prend pas effectivement contact. Les mentors se justifient en précisant que sur le terrain, d'autres services de police se chargent de cette prise de contact (par exemple, M4 : « *l'avis à la cellule des personnes disparues, le CIC [Centre d'Information et de Commandement de la police] l'aurait fait ! Ça se passe comme ça. C'est le CIC qui dans ces cas-là va lui-même contacter la cellule disparition et c'est la cellule disparition qui nous recontacte en fait* »). Par ailleurs, on constate des prises de contact assez tardives avec certains services de police. Celles-ci s'expliquent par l'intention des mentors de recueillir préalablement des informations sur la situation. Ceux-ci partent du principe qu'avant d'aviser un supérieur hiérarchique ou un service de la police fédérale, ils doivent disposer d'informations suffisantes afin de pouvoir répondre aux questions que l'on pourrait leur poser (par exemple, M5 : « *moi je mettrais d'abord la machinerie en route et puis après on contactera le magistrat en disant : "voilà, j'ai fait ça, j'ai ça, on a vérifié ceci, le père n'est pas chez lui, on ne le trouve pas..." [...]* Mais au départ, au moment de mettre les choses en route, ce n'est pas lui le plus urgent. Ta priorité, c'est de la retrouver... »). Dans les situations de type « disparition inquiétante », la plupart des binômes pensent à prendre l'audition du requérant mais envisagent de le faire après d'autres actions. De nouveau, ce sont les mentors qui incitent les aspirants à s'écarter de la procédure prescrite (par exemple, M4 : « *ce qu'on va faire avant de prendre votre audition, on va faire une visite domiciliaire* », M7 : « *toi tu prends contact avec l'OPJ [Officier de Police Judiciaire] et tu l'avisés de la situation et après tu prends l'audition de madame* »). Le plus urgent est de retrouver la personne disparue. D'ailleurs, un des mentors (M5) n'hésite pas à le souligner : « *ta priorité, c'est de retrouver l'enfant. C'est ce que tu dois te dire* ».

ACTIVITÉ DES BINÔMES, TRAVAIL COLLECTIF ET GESTION DES RISQUES

En ce qui concerne la répartition des tâches au sein des binômes, les résultats montrent que les mentors ont tendance à laisser les aspirants réaliser les interventions. Ils remplissent plutôt une fonction de prévention des risques encourus au cours des interventions : risque pour l'intégrité physique des policiers mais aussi risque de rencontrer des difficultés dans le déroulement des interventions.

Ainsi, dans les situations de type « visite domiciliaire », les mentors attirent l'attention des aspirants sur la nécessité de procéder à une fouille de sécurité des personnes présentes (par exemple, M1 : « *Mon collègue va procéder à votre fouille monsieur* », M2 : « *Madame vous allez venir avec moi. Avant la visite domiciliaire, je vais procéder à une petite fouille de sécurité. Vous pouvez venir avec moi* »). Sous l'incitation des mentors, l'identité de ces personnes est également systématiquement contrôlée par les aspirants. Ces actions visent notamment à vérifier que la personne fouillée ne porte pas une arme ou tout autre objet dangereux pouvant menacer la sécurité des binômes. D'autres verbalisations attestent aussi d'une gestion des risques chez les mentors. Ainsi, dans les situations de type « disparition inquiétante », les mentors interviennent surtout pour échanger avec les usagers (en particulier avec les parents de l'enfant disparu) (47.6% de leurs verbalisations) (cf. Tableau 2). Ils laissent les aspirants faire tout le reste (35.8% des verbalisations des aspirants concernent les usagers et 46.6%, les services de police) (cf. Tableau 2). Les échanges des mentors avec les parents visent essentiellement à les calmer (les réactions exacerbées des parents pouvant poser problème aux aspirants). Dans les situations de type « visite domiciliaire », les mentors laissent aussi les aspirants mener l'intervention (48.2% des verbalisations des aspirants concernent les usagers et 26.6%, les services de police) (cf. Tableau 2). Ils se chargent plutôt de la sécurité du binôme pendant l'intervention. En effet, pendant que les aspirants fouillent l'habitation, les mentors surveillent le propriétaire et apaisent les tensions en échangeant régulièrement avec lui (55.9% de leurs verbalisations) (cf. Tableau 2). Dans les situations de type « annonce de mauvaise nouvelle », les mentors laissent les aspirants annoncer la mauvaise nouvelle aux parents et répondre à leurs questions (96.7% des verbalisations des aspirants concernent les usagers) (cf. Tableau 2). Ils n'interviennent que lorsque les aspirants sont en difficulté face à certaines réactions des parents (par exemple, lorsque ceux-ci se montrent particulièrement agressifs) (87.3% des verbalisations des mentors concernent les usagers) (cf. Tableau 2). Les actions des mentors visent à éviter ou à réduire des tensions relationnelles avec les usagers auxquelles les aspirants peuvent être confrontés.

Tableau 2. *Nombre moyen et fréquence des verbalisations des membres des binômes selon la situation-type et les interlocuteurs (toutes mises en situation confondues)*

Situation s-types	Binômes	Interlocuteurs				
		Mentors	Aspirants	Formateurs	Usagers ⁶	Services de police ⁷
Disparition inquiétante	Mentors	-	19.8 (40.2%)	0.8 (1.7%)	23.5 (47.6%)	5.2 (10.5%)
	Aspirants	11.5 (13.0%)	-	4 (4.5%)	31.6 (35.8%)	41.2 (46.6%)
Visite domiciliaire	Mentors	-	32.5 (38.8%)	1.3 (1.6%)	46.8 (55.9%)	3.2 (3.8%)
	Aspirants	30 (18.8%)	-	10.2 (6.4%)	76.7 (48.2%)	42.3 (26.6%)
Annonce de mauvaise nouvelle	Mentors	-	1.5 (12.7%)	0 (0.0%)	10.3 (87.3%)	0 (0.0%)
	Aspirants	1.3 (3.3%)	-	0 (0.0%)	39.5 (96.7%)	0 (0.0%)

Enfin, les mentors veillent aussi à ce que les aspirants ne se mettent pas en porte-à-faux par rapport au cadre légal. Pour ce faire, ils vérifient fréquemment que les aspirants n'omettent pas de réaliser certaines actions. Ceci s'avère davantage le cas dans les situations de type « visite domiciliaire ». Ainsi, la visite domiciliaire qui doit légalement se réaliser avec le consentement écrit du propriétaire et en présence de celui-ci, se passe toujours de cette manière.

DISCUSSION

Sur base des résultats qui viennent d'être présentés, il apparaît qu'avec l'implication des mentors dans le dispositif de formation, l'application des règles formelles lors des interventions simulées ne se réduit pas à ses aspects d'exécution. Sous l'incitation des mentors qui se réfèrent à leur expérience acquise sur le terrain, les aspirants sont amenés à s'écarter du prescrit en fonction des situations rencontrées.

Cependant, force est de constater qu'il s'agit plus d'ajustements de règles que d'élaborations de nouvelles règles. Les ajustements de règles renvoient aux écarts observés par rapport aux procédures prescrites. Ceux-ci concernent des ajouts ou des suppressions d'actions préconisées, des modifications dans l'ordre de ces actions ou encore des incomplétudes dans leur réalisation. Ils

⁶ Par exemple : victime, parents de la victime, propriétaire...

⁷ Par exemple : renfort, cellule des personnes disparues, officier de police judiciaire...

s'expliquent surtout par un processus d'attribution de nouvelles significations aux règles. Durant les séances, les mentors informent les aspirants sur les principes d'utilisabilité des règles. Il est intéressant de noter que certaines règles apparaissent néanmoins comme incontournables. Les mentors sont en effet particulièrement attentifs à ce que les aspirants « agissent dans les règles » relevant du cadre légal, et ce, pour éviter l'invalidation, voire la sanction de leur intervention.

Les ajustements de règles ne relèvent pas non plus d'une réélaboration collective. Ce sont les mentors qui indiquent aux aspirants la latitude à prendre par rapport aux procédures. Ce sont aussi les mentors qui prennent en charge seuls la gestion des risques. Les ajustements de règles ne résultent pas de compromis entre les règles préalables et les risques encourus lors des interventions simulées.

Plusieurs caractéristiques du dispositif étudié peuvent expliquer ces résultats. Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut mentionner parmi ces caractéristiques, l'activité des formateurs qui, par rapport à l'étude antérieure que nous avons mentionnée (Dubois et Van Daele, 2018), n'a pas fondamentalement changé au cours des séances de simulation. D'une manière générale, on constate chez les formateurs une conception de l'apprentissage sous-jacente à la formation qui n'est pas celle d'un apprentissage par l'action et par la réflexion sur l'action. Il s'agit plutôt d'un apprentissage basé sur la reproduction du prescrit. Les formateurs n'amènent pas les aspirants à adapter les procédures aux situations rencontrées. Les aspirants ne sont pas incités à comprendre ce qui fonde les procédures prescrites, les problèmes auxquels elles permettent de répondre ainsi que les propriétés de la simulation à prendre en compte lors de leur application. En appliquant les procédures en simulation, les aspirants n'apprennent pas à construire des règles, ni a fortiori à les réélaborer ou à en construire de nouvelles en fonction des situations rencontrées. On peut aussi pointer des aspects temporels comme le fait que les aspirants ne sont confrontés qu'une seule fois à un nombre limité de simulations. Par ailleurs, durant les débriefings, comme dans la première étude, les formateurs ont tendance à monopoliser la parole pour rappeler aux aspirants les procédures (Dubois, 2017). Ces caractéristiques sont peu propices à une progression pour la construction des règles (Mayen et Vidal-Gomel, 2005). Malgré le recours à la simulation qui devrait faciliter l'apprentissage par l'action et par la réflexion sur l'action, le dispositif tel qu'il est utilisé n'offre pas aux aspirants des marges de manœuvre suffisantes pour développer de nouvelles règles.

Par ailleurs, l'implication de mentors dans le dispositif ne suffit pas à garantir les conditions nécessaires à une réélaboration collective de règles (Caroly et Barcellini, 2013). Outre les aspects temporels déjà évoqués, il convient de noter

l'absence de collectif de travail. En effet, si la présence des mentors permet la mise en place d'un travail collectif qui se marque dans la répartition des tâches intra-binôme, elle ne permet pas l'émergence d'un collectif de travail. Au niveau du dispositif étudié, il n'existe aucun espace de délibération sur les règles ou de débat sur des cas rencontrés pour lesquels les règles n'apportent pas de réponses. En particulier, les débriefings tels qu'ils sont organisés par les formateurs ne remplissent pas ces fonctions.

CONCLUSION

Les résultats qui se dégagent de notre recherche, invitent à s'interroger sur les conditions de mise en œuvre des réélaborations de règles en formation. La seule présence de mentors ne peut suffire. Ainsi, comme nous l'avons déjà mentionné, la réélaboration des règles chez les policiers se construit dans des situations critiques (à savoir, des situations où émergent des conflits de buts entre la conception du policier concernant le travail bien fait, les attentes de la hiérarchie, les exigences du travail collectif et les besoins exprimés par les usagers) ou dans des situations épineuses (caractérisées par des conflits entre les buts et les moyens (par exemple, les règles formelles) dont disposent les policiers pour réaliser leur travail) (Caroly, 2010, 2011). En simulation, la conception des scénarios devrait donc plus tenir compte de ces situations directement connectées au travail que de situations-types définies de façon décontextualisée. Les règles se construisent aussi dans l'action et en dehors de l'action (grâce à une délibération pour éventuellement remettre en cause les règles et contribuer à leur évolution). Pour favoriser ce processus, des situations de formation où des professionnels se situant à des degrés divers d'apprentissage interagissent nous semblent une piste intéressante. Ces situations peuvent en effet permettre des transmissions de savoirs et de savoir-faire entre acteurs au cours des séances de simulation. Elles sont aussi propices à l'apparition de controverses entre acteurs lors des débriefings. Toutefois, la conception de ces situations devrait veiller à ce que le processus de réélaboration des règles s'inscrive dans une activité collective combinant travail collectif et collectif de travail (Caroly et Barcellini, 2013). Les formateurs ont un rôle important à jouer à ce niveau. Ils doivent notamment éviter de vouloir garder le contrôle des simulations pour ne pas devoir remettre en question les procédures prescrites qu'ils ont souvent eux-mêmes enseignées. Il s'agit aussi de ne pas imposer ses propres façons de faire et d'accepter des imprévus en cours de simulation. Or, cette acceptation est souvent difficile pour les formateurs car elle leur fait courir le risque de ne pas savoir faire et de perdre ainsi la face vis-à-vis des formés. Enfin, un temps d'apprentissage en simulation suffisamment long est nécessaire pour permettre la progression dans la construction de nouvelles règles (Mayen et Vidal-Gomel, 2005). Il s'agit aussi de

prévoir des espaces de débat sur les règles, ce qui nécessite en particulier de s'interroger sur la qualité des débriefings organisés par les formateurs ainsi que sur l'engagement des formés dans ceux-ci (Policard, 2015).

BIBLIOGRAPHIE

Arrêté royal du 20 novembre 2001 relatif aux formations de base des membres du personnel du cadre opérationnel des services de police. (2001). *Moniteur belge*, 7 décembre, Numac : 2001001043.

Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail* (Habilitation à diriger des recherches, Université Victor Segalen, Bordeaux, France). Récupéré le 12 janvier 2018 du site de l'archive HAL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00464801v2>

Caroly, S. (2011). Activité collective et réélaboration des règles comme ressources pour la santé psychique : le cas de la police nationale. *Le travail humain*, 74(4), 365-389.

Caroly, S. (2012, mai). *L'activité collective, une ressource pour la santé*. Communication présentée à la 8^{ème} Conférence trimestrielle du LEEST, Université d'Angers, Angers, France. Récupéré le 2 février 2018 du site de l'Université d'Angers : <http://ester.univ-angers.fr/fr/activites/manifestations/le-cycle-des-conferences-trimestrielles-du-leest/eme-conference-trimestrielle-du-leest-6.html>

Caroly, S. et Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie Constructive* (p. 33-46). Paris : Presses Universitaires de France.

Caroly, S. et Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. *Formation Emploi*, 88, 43-55. Récupéré le 10 janvier 2018 de http://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2004_num_88_1_1737

Caroly S. et Weill-Fassina A. (2004). Développement des compétences professionnelles et collectif de travail aux guichets de la Poste. *Bulletin de psychologie*, 57(1), 49-53.

Caroly, S. et Weill-Fassina, A. (2007). En quoi différentes approches de l'activité collective des relations de services interrogent la pluralité des modèles de l'activité en ergonomie? *Activités*, 4(1), 85-98. Récupéré le 10 janvier 2018 de <http://activites.revues.org/1414>

de Terssac, G. (2012). Autonomie et travail. Dans A. Bevort, A. Jobert, M. Lallement et A. Mias (dir.), *Dictionnaire du travail* (p. 47-53). Paris : Presses Universitaires de France. Récupéré le 5 janvier 2019 du site de l'archive HAL : <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00846542>

De Valkeneer, C. et Francis, V. (2007). *Manuel de sociologies policières*. Bruxelles : Larcier.

Dubois, L.-A. (2017). *Apport de l'ergonomie à la formation professionnelle par la simulation : de l'analyse croisée de l'activité de formateurs, de mentors et*

d'aspirants-policiers à l'amélioration d'un dispositif de formation initiale (Thèse de doctorat en Psychologie et Sciences de l'Éducation, Université de Mons, Mons, Belgique). Récupéré le 11 mars 2018 du site de l'archive HAL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01714061>

Dubois, L.-A., Miceli, L. et Van Daele, A. (2013). Mentorat et difficultés professionnelles en début de carrière chez les policiers. Dans C. Van de Leemput, C. Chauvin et C. Hellemans (dir.), *Activités humaines, Technologies et Bien-être* (p. 257-260). Bruxelles : Presses universitaires de Bruxelles.

Dubois, L.-A. et Van Daele, A. (2018). Analyse de l'usage d'un dispositif de simulation pour la formation initiale de policiers à partir de l'activité de formateurs. *Education et Formation*, e-308, 83-94. Récupéré le 12 janvier 2018 du site de la revue : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=28&page=3>

Fusulier, B. (2011). *Articuler vie professionnelle et vie familiale. Etude de trois groupes professionnels : les infirmières, les policiers et les assistants sociaux*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Loriol, M., Boussard, V. et Caroly, S. (2006). La résistance à la psychologisation des difficultés au travail. Le cas des policiers de voie publique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 165, 106-113.

Mayen, P. et Savoyant, A. (1999). Application de procédures et compétences. *Formation Emploi*, 67(1), 77-92. Récupéré le 12 janvier 2018 de http://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1999_num_67_1_2363

Mayen, P. et Vidal-Gomel, C. (2005). Conception, formation et développement des règles au travail. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (p. 109-128). Toulouse : Octarès.

Pécaud, D. (2018). *L'esprit des règles. Regards sur l'action policière*. Toulouse : Octarès.

Policard, F. (2015). Optimiser le débriefing d'une séance de simulation en santé. *Soins Cadres*, 94, 51-54.

Schoenaers, F. (2002). Comment gérer la police dans une période de changement ? *Revue Française de Gestion*, 139, 27-47.

Vidal-Gomel, C. (2016). Prévention des risques professionnels et formation : éléments de réflexion à partir de la didactique professionnelle et de l'ergonomie. *Recherches en éducation*, 26, 154-170. Récupéré le 12 janvier 2018 du site de l'archive HAL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01327252>