Le développement des compétences des formateurs de la police nationale : une évaluation à partir de l'approche par les capacités

*National police trainer capacity building: an assessment based on the
capabilities approach*

Solveig Fernagu

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2761>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2761

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2017

Pagination : 83-100

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Solveig Fernagu, « Le développement des compétences des formateurs de la police nationale : une évaluation à partir de l'approche par les capacités », *Recherche et formation* [En ligne], 84 | 2017, mis en ligne le 30 avril 2020, consulté le 08 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2761> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2761>

Le développement des compétences des formateurs de la police nationale : une évaluation à partir de l'approche par les capacités

Solveig Fernagu

Université Paris-Nanterre, équipe Apprenance et formation des adultes

RÉSUMÉ : C'est à partir du cadre théorique des capacités que nous étudions la manière dont des formateurs de la police nationale sont mis en capacité de développer leurs compétences de formateurs. Cette approche permet d'apprécier l'influence des environnements de travail sur ce développement et la manière dont ils peuvent le rendre (im)possible – sans néanmoins perdre de vue que les dispositions individuelles sont partie prenante dans la saisie des possibles. C'est donc au prisme des interactions individus/environnement que nous étudierons cette mise en capacité. Nous verrons que cette dernière conditionne la manière dont les formateurs orientent la nature, et la forme des compétences développées, *in fine* la capacité à former.

MOTS-CLÉS : compétence, capacités professionnelles, apprentissage professionnel

Lorsqu'il s'agit de penser le développement des compétences, classiquement les organisations proposent des ressources dont elles attendent qu'elles permettent aux individus de se former et d'apprendre. Elles s'appuient pour cela sur des ressources de gestion (référentiels, cibles compétences, portfolio, etc.), de formation (plan de formation, réseau social d'entreprise, communautés d'apprentissages, MOOC, COOC, etc.) ou de travail (rotation sur poste de travail, remplacements temporaires, visites de fournisseurs, groupes de travail, *co-working*, communautés de pratiques, etc.) dont on fait l'hypothèse qu'elles se transformeront naturellement – et nécessairement – en possibilités d'apprentissage. Mais ces ressources sont mises à disposition sans que soient toujours pensées leurs conditions de mobilisation et de déploiement¹. Par exemple, disposer d'un réseau social d'entreprise ne signifie pas mécaniquement s'y impliquer, y échanger, y apprendre, tout comme il ne suffit pas de bénéficier d'un droit à la formation pour se former. Il est alors intéressant de comprendre comment mettre en capacité d'utiliser ce réseau social d'entreprise ou le droit à la formation. L'approche par les capacités rend

¹ Voir notamment les travaux de Salais, 2008 ; Bonvin et Farvaque, 2007 ; Falzon, 2005 ; Ballet, Dubois et Mahieu, 2009 ; Bertin, 2005 ; Zimmermann, 2011, 2016 ; Lambert et Vero, 2007 ; Vero, 2016 ; De Munck et Zimmermann, 2008 ; Juhle, 2016 ; Fernagu Oudet, 2012a, 2014, 2016 ; Fernagu Oudet *et al.*, 2016 ; Vidal-Gomel et Delgoulet, 2016.

possible le questionnement de cette mise en capacité, en proposant une grille de lecture qui permet de mieux comprendre comment les individus sont effectivement mis en capacité de se saisir des ressources qui leur sont proposées, et de porter un regard sur la manière dont les environnements de travail ou de formation offrent ou non des opportunités (Fernagu Oudet, 2016 ; Fernagu Oudet et Prost, 2016). Pour cela, elle prend en compte l'ensemble des dimensions contributives de ce développement : facteurs individuels, collectifs, et organisationnels et leurs interactions (Zimmermann, 2011, 2016 ; Fernagu Oudet, 2016), déplaçant la question du développement des compétences du côté de la dialectique individu – organisation et non pas du côté de la stricte responsabilité de l'individu. Pouvoir apprendre est tout aussi important que savoir apprendre. Dans ce texte, nous mobilisons l'approche par les capacités comme grille d'évaluation pour repérer la manière dont des formateurs de la police nationale sont mis en capacité de développer leurs compétences – et plus largement leur capacité à former (ou mise en capacité à former). Nous aurions pu lire ce développement à partir des enseignements du *work place learning* (WPL, Billett, 2001, 2009) mais ce modèle d'analyse insiste prioritairement sur les ressources sociales de l'environnement comme ressources d'apprentissage. Les ressources sont approchées comme des affordances qui suscitent les apprentissages. Le modèle des capacités embrasse des possibilités plus larges d'analyse et cherche, de la manière dont nous l'utilisons, à évaluer la qualité des ressources proposées et de leurs usages effectifs, ce qui n'est pas le cas du WPL.

Après avoir présenté l'approche par les capacités, le contexte de la recherche et les méthodes de recueil de données, nous montrerons que la capacité à former des formateurs est très dépendante des interactions sociales, organisationnelles et managériales, que celles-ci soient formelles ou informelles, qu'autorise l'organisation.

1. L'approche par les capacités

Toute l'œuvre d'Amartya Sen cherche à formaliser l'opposition entre une analyse économique fondée sur les ressources détenues par les individus et une analyse des capacités qu'ils peuvent développer à partir de ces ressources (Sen, 1993). Pour Sen (2009), les capacités doivent pouvoir rendre compte du pouvoir d'agir des individus. Ce n'est que récemment que son approche a été importée dans les milieux du travail et de la formation par des ergonomes, des sociologues, des économistes et des pédagogues afin d'appréhender la construction des capacités dans les organisations, du point de vue des pratiques organisationnelles, de gestion des ressources humaines, de travail, de formation et d'éducation.

Dans ses travaux (que ces derniers portent sur les famines, la démocratie ou les inégalités, etc.) Sen montre :

– que la présence de ressources pour agir (manger, voter, se déplacer, etc.) ne suffit pas à garantir à elle seule l'usage de ces dernières (une voiture pour se déplacer, de la nourriture pour manger, le droit de vote pour voter, etc.) et la mise en capacité de les utiliser ;

– et que ce n'est pas la quantité de ressources qui détermine le bien-être d'un individu (ou d'un groupe) mais ce que ces ressources vont lui permettre de réaliser en cohérence avec ce qu'il a envie d'être et de faire (Sen, 1985).

Dans les milieux de la formation et du travail, cette théorie met en évidence que ce n'est pas parce que l'on propose des ressources pour se former (dispositifs de formation, réseaux métiers, groupes de discussion, etc.) que les personnes vont les utiliser, être en mesure de les utiliser et qu'elles vont choisir de les utiliser. Elle nous interroge sur l'idée de mise en capacité à se former ou de capacité à se former. Plus globalement, ce sont les capacités d'action et de choix des personnes qui sont évaluées. Les capacités (voir figure 1) reflètent en ce sens un pouvoir d'agir nous informant d'un côté, sur les fins que la personne valorise, et de l'autre, sur les moyens dont elle est pourvue pour atteindre ces fins (Sen, 2004). Ces moyens (ou ressources) sont soit individuels (caractéristiques personnelles) soit environnementaux (caractéristiques organisationnelles, sociales, institutionnelles, techniques, etc.) et demandent des conversions et des choix pour être mobilisés dans des réalisations (voir figure 1).

Figure 1 : L'approche par les capacités (Fernagu Oudet, Carré, Charbonnier et Batal, 2016)

Pour comprendre ce schéma, prenons un exemple. Certains policiers formateurs suivent une formation sur les évolutions juridiques du contrôle routier en vue de concevoir des études de cas pour la formation des élèves. La réalisation analysée est donc celle de la conception d'études de cas ; la capacité, celle de la mise en capacité à concevoir des études de cas. L'ancrage des contenus de formation dans des réalités signifiantes de terrain, la qualité et la diversité de l'expérience de policier en service actif, ou encore la disponibilité cognitive des formateurs qui ont pu se faire remplacer sur leur groupe d'élèves sont autant d'éléments qui permettent à la formation et à l'expérience de fonctionner comme des ressources convertissables en réalisation. Ce sont des facteurs de conversion. Les moyens de simulation dans les structures de formation pèseront, eux, sur la possibilité pour les formateurs de concevoir des études de cas au plus près des réalités du terrain. Ces moyens pèsent ainsi sur les choix

opérés par les formateurs lorsqu'ils conçoivent des études de cas, tout comme leur motivation à concevoir des études de cas spécifiques.

En définitive, analyser les usages et les conditions d'usage d'une ressource permet de porter un regard, du point de vue de ses usagers, sur son actionnabilité et sa convertissabilité en réalisation(s) choisie(s) (Fernagu Oudet, 2016), et de faire la part des choses entre réalisations possibles (ce que l'on peut faire) et réalisations accomplies (ce que l'on fait) qui renvoient à l'espace capabilités.

La capacité d'action renvoie au « processus opportunités », la capacité de choix au « processus liberté », la mise en capacité de réaliser au « processus capacité ». Ce dernier résulte de l'interaction des « processus liberté » et « opportunité » (voir figure 1).

Penser l'évaluation des capabilités en termes de processus (un tout vivant) permet d'appréhender les interactions à l'œuvre entre les différentes dimensions des capabilités :

- au travers du « processus opportunités », l'attention se porte sur les *capacités d'action* des individus au regard des ressources dont ils disposent pour agir et des moyens de les actionner au travers des *facteurs de conversion*. Ils seront négatifs ou positifs (Sen, 2009 ; Fernagu Oudet, 2016) selon qu'ils facilitent ou non la capacité d'un individu à faire usage des ressources à sa disposition. Ils sont liés à l'individu et au contexte dans lequel il se trouve. En cela, ils peuvent entraîner des réalisations différentes selon les individus². Les facteurs de conversion peuvent être sociaux, environnementaux ou personnels³. Les ressources, quant à elles, peuvent être humaines, matérielles, immatérielles, techniques, sociales, etc. Elles sont protéiformes et peuvent se combiner entre elles en fonction des besoins des situations ;

- au travers du « processus liberté », l'attention se focalise sur la *capacité de choisir* et les *facteurs de choix*. Ce processus permet d'identifier ce qui contraint ou libère les dispositions à apprendre ou à agir (Fernagu Oudet, 2016) mais reste très peu documenté dans la littérature scientifique. Certains travaux récents mettent néanmoins en évidence que la mise en capacité de choisir reposerait sur le soutien au développement d'une capacité à s'autodéterminer (Fernagu Oudet, à paraître) ou de celle à aspirer (Lambert, Vero et Zimmermann, 2012 ; Lambert et Vero, 2013) ;

- le « processus capabilités » résulte de l'interaction entre les deux premiers processus et s'intéresse à l'articulation des capacités d'action et de choix des individus (Fernagu Oudet, 2016). Cette articulation donne naissance aux capabilités. On apprécie ici la « mise en capacité à réaliser » (la réalisation, voir figure 1), le pouvoir d'agir.

Sur plan méthodologique, de nombreux experts des capabilités témoignent régulièrement de la difficulté à opérationnaliser l'évaluation des capabilités (Robeyns, 2000 ; Bonvin, 2005 ; Farvaque, 2008 ; De Munck et Zimmermann, 2008 ; Nussbaum, 2011) et se limitent à l'analyse des réalisations réelles (Bonvin et Farvaque, 2007).

2 Voir notamment Bonvin et Farvaque, 2007 ; De Munck et Zimmermann, 2008 ; Zimmermann, 2011 ; Coste, 2013 ; Lambert et Vero, 2007 ; Vero, 2016 ; Vidal-Gomel et Delgoulet, 2016.

3 Voir notamment Kuklys et Robeyns, 2005 ; Chiappero Martinetti et Salardi, 2007 ; Lambert et Vero, 2007 ; Fernagu Oudet, 2012b ; Mazade, 2014 ; Arnoud, 2013 ; Caillaud et Zimmermann, 2011, etc.

2. Contexte et organisation de la recherche au sein de la formation de la police nationale

La recherche consiste à conduire une analyse diagnostic sur la manière dont les formateurs de la police nationale sont mis en capacité de développer leurs compétences de formateurs, que celles-ci soient pédagogiques ou de police.

2.1. Le contexte

La Direction des ressources et des compétences de la police nationale (DRCPN) créée en 2010 est, entre autres, chargée de la formation des personnels par le biais de la Sous-direction de la formation et du développement des compétences (SDFDC). Cette sous-direction supervise les centres de formation (CFP), les Écoles de la police nationale (ENP) et leurs 800 formateurs. Ces formateurs sont répartis en deux spécialités : formateurs généralistes (FG) ou en technique de sécurité et d'intervention (FTSI). Tous policiers à l'origine, les premiers suivent une formation pédagogique de 12 semaines, les seconds de 2 semaines. Cette différence de traitement s'explique par la spécificité des contenus de formation et des méthodes pédagogiques qu'ils seront amenés à mobiliser dans leurs interventions respectives. À l'issue de leur formation de formateurs, les policiers intègrent par affectation un poste de formateur en formation initiale (FI) dans l'un des 16 CFP ou ENP (en charge de la formation des gardiens de la paix, adjoints de sécurité et cadets de la République) ou en formation continue (FC) dans l'une des sept Directions interrégionales au recrutement et à la formation (DIRF, en charge de la formation des policiers en service actif, de la préparation aux concours et aux changements de grade) sur laquelle ils ont postulé. Devenir formateur relève d'un choix à durée déterminée puisque le contrat d'engagement est établi pour 4 ans (renouvelable une fois). Les formateurs retournent ensuite en service actif. Les enjeux de formation des policiers sont tels aujourd'hui (réglementaire, sécuritaire, etc.) que la DRCPN s'interroge sur le développement des compétences de ses formateurs et sur la manière de l'optimiser, alors même qu'aucune offre de formation pédagogique autre qu'initiale n'est proposée par l'institution.

2.2. La population étudiée

L'enquête a révélé l'existence d'une variété de profils de formateurs. Le profil des formateurs diffère en effet selon qu'ils interviennent en FC ou FI, qu'ils sont FG ou FTSI (voir tableaux 1 et 2).

Tout cela les conduit à développer un rapport aux compétences ou une perception de leurs besoins de compétences très variable d'un individu à l'autre. Interviendront également d'autres éléments tels que le type de structure dans laquelle ils officient, les modes de management, leur expérience en service actif et leur projet de retour en service actif. Nous l'aborderons dans la suite de ce texte.

	Formation initiale	Formation continue
Public	Élèves	Collègues
Formations	Scolarités (gardien de la paix, adjoint de sécurité, cadet)	Stages
Groupes	Plusieurs mois	1 journée, plusieurs jours, quelques semaines
Expertise	Polyvalence sur les sclarités (gardien, adjoint de sécurité, cadet)	Spécialisation thématique (stupéfiants, contrôle routier, informatique, conflits intrafamiliaux, cyber-surveillance, etc.)
Savoirs	Fondamentaux	Savoirs experts, spécialisés
Durées des formations	Plusieurs mois	1 à plusieurs jours, quelques semaines
Activités pédagogiques principales	Animation de mallettes pédagogiques	Animation et conception de mallettes pédagogique Administration des stages
Attentes du public	Découverte et apprentissage d'un métier	Professionnalisation, approfondissement de connaissances

Tableau 1 : Le profil des formateurs FI et FC

	FTSI	FG
Formation de formateurs	Technique et pédagogique	Pédagogique
Savoirs	Pratiques	Théoriques
Pédagogie	Démonstration interactive, entraînement	Simulation, étude de cas, exposé interactif
Format d'animation des groupes	Binômat	Monômat
Préparation	Technique et matérielle	Mise en forme de contenus réglementaires et juridiques
Lieux d'intervention	Gymnase, salle de tir, extérieur	Salle de cours Extérieur pour les simulations

Tableau 2 : Le profil des FG et FTSI

2.3. L'organisation de la recherche

Cette recherche a été conduite en 2016 en plusieurs phases. Une première phase d'acculturation a consisté en une immersion de 6 jours en brigade anti-criminalité, dans police secours et au sein de l'Institut national de formation de la police nationale (INFPN). Il s'agissait de se familiariser avec les institutions, les métiers et les domaines d'intervention de la police, l'organisation de la formation et les pratiques de la formation de formateurs. Elle a permis de faciliter la conduite des entretiens avec les formateurs et leur encadrement. La seconde

phase a consisté en la conduite, sur les lieux de travail, de 45 entretiens semi-directifs de 60 minutes environ auprès de 12 membres de l'encadrement d'un CFP, d'une DIRF et de l'INFPN et de 33 formateurs dont 11 formateurs de formateurs.

Les entretiens avec les membres de l'encadrement ont permis de faire connaissance avec le cadre de travail (les activités, les dispositifs de formation et leur organisation, le regard porté sur le métier de formateur et ses attendus, etc.); ceux avec les formateurs d'appréhender leur perception du développement de leurs compétences (en termes de ressources, de facteurs de conversion, de facteurs de choix et de mise en capacité à se former – ou *capabilité à former*). Les dimensions à la fois individuelles et environnementales du développement ont pu être explorées. Nous profitons également des entretiens pour retracer leur itinéraire professionnel et pour repérer leurs motivations à devenir formateur et à le rester. Ces entretiens ont donné lieu à une analyse de contenu thématique dont nous ne rendons compte ici que partiellement.

3. Interactions environnement-individus et capacités

On ne devient ni policier ni formateur par hasard. Les motifs d'engagement dans la fonction de formateur témoignent de l'attachement aux valeurs et aux normes du métier dont on va chercher à être le relais auprès des collègues (FC) ou des élèves (FI). Cet engagement s'accompagne du souci de légitimité et d'exemplarité du formateur et se traduit par la recherche de ressources permettant prioritairement le maintien et la mise à jour de ses savoirs policiers. Le « bon formateur » est celui qui sait et est capable d'apporter des éléments de réponse aux problématiques de terrain. Les compétences pédagogiques se trouvent *de facto* reléguées au second plan, qu'elles soient ou non une préoccupation. Nous avons pu mettre en évidence que l'orientation du développement des compétences des formateurs est contrainte par le souci de maintenir et perfectionner leurs savoirs de police, voire de les acquérir. Les formateurs veulent être considérés comme légitimes en formation face aux collègues, et « à jour » en prévision de leur retour en service actif. Trois types d'interactions semblent expliquer cette orientation entre les dispositions personnelles d'un côté et l'institution (entité police), la structure (lieu d'affectation) ou le collectif (équipe de travail) de l'autre. Elles témoignent des contraintes qui pèsent sur les formateurs en matière de développement des compétences et de leur mise en capacité à se saisir des opportunités qui s'offrent à eux en ce sens, en termes de ressources, de facteurs de conversion et de choix.

3.1. Du côté des interactions institution-dispositions personnelles

La manière dont l'institution police gère ses recrutements, sa politique de formation ou la reconnaissance de l'expérience acquise en formation oriente la perception des besoins de compétences.

Le recrutement des formateurs

Parce que le recrutement des formateurs ne tient pas compte de la nature de l'expérience de terrain, certains d'entre eux, en FI, vont devoir (ré)apprendre le métier parce qu'ils manquent de polyvalence sur les services de police (activités, contextes, etc.). Ils doivent alors se réapproprier les fondamentaux. En FC, parfois trop généralistes, ils doivent devenir plus experts sur certaines thématiques de formation, ou « encore plus experts que les experts qui viennent en formation ». Ces (ré)acquisitions demandent du temps et tous conviennent que le premier contrat de 4 ans (renouvelable une fois) est un temps nécessaire à l'appropriation et à la maîtrise des contenus de formation avant de pouvoir se poser des questions sur les manières de former. De la sorte, ils considèrent ne pouvoir investir le champ pédagogique que de manière épisodique, en fonction des problèmes qu'ils rencontrent avec les groupes ou des opportunités qu'ils rencontrent (très rares à leurs yeux) « pour discuter pédagogie ». Le recrutement introduit également un cloisonnement et une forme de rivalité dans les spécialités puisqu'un généraliste ne peut prendre la responsabilité d'une formation technique, et un FTSI la responsabilité d'apports réglementaires et juridiques. Sur le plan pédagogique, cette scission des attributions les conduit à peu échanger entre eux.

La politique de formation

Du côté de la mise en œuvre des formations, les formateurs en FI disposent de mallettes pédagogiques clés en main qui prescrivent leur activité, sur le fond comme sur la forme. Ils peuvent ainsi dégager du temps pour la préparation et l'appropriation des contenus. Ayant le sentiment de ne pas pouvoir faire valoir leur point de vue sur le contenu des mallettes lorsqu'elles leur semblent inadaptées ou d'être parfois en difficulté pour les utiliser (décalage entre ce qu'il faut faire et ce que l'on peut faire), certains d'entre eux témoignent d'une forme de désengagement pédagogique.

En FC, les formateurs conçoivent parfois les mallettes qu'ils mettent en œuvre et évoquent alors l'opportunité concomitante de « trouver le juste chemin pour mieux former les collègues », d'analyser et de capitaliser leur expérience pédagogique.

Du côté de la formation de formateurs, l'offre de formation continuée pédagogique est inexistante. Elle existe du côté des savoirs de police. Ainsi, les FTSI disposent d'une offre de formation TSI importante pour maintenir et actualiser leurs connaissances (armement, protocoles d'intervention, etc.). Ces stages sont l'occasion, pour certains, d'observer leurs formateurs et les effets de leurs pratiques pédagogiques sur les collègues policiers. Ils évaluent en quelque sorte la manière dont ils s'y prennent pour réfléchir à ce qu'ils feront, eux, de retour auprès de leurs élèves ou stagiaires. Ces stages TSI ne sont pas des stages de formation de formateurs, les apprentissages vicariants sont donc dominants mais offrent parfois l'occasion d'échanger avec les formateurs qui animent les sessions ou qui viennent les suivre, et de s'interroger « ensemble » sur les manières de faire ou de faire autrement. Les FTSI

ont également la possibilité de s'appuyer sur un conseiller technique régional et d'interagir avec lui lorsqu'ils se posent des questions. La posture du conseiller détermine la nature des relations (technique, réglementaire, pédagogique, didactique) qui s'établissent entre eux.

Sur le plan de la mise en œuvre pédagogique, les modalités d'examen des scalarités, des habilitations ou des concours pour un changement de grade sont centrées sur les contenus théoriques et pratiques des formations et ne cherchent pas à évaluer des compétences. Les formateurs se sentent donc responsables du classement de leurs élèves ou de leurs collègues et se concentrent d'abord sur le contenu des formations, ce qui peut donner lieu à des « pratiques de bachotage ». Ces pratiques sont très centrées sur les savoirs à apprendre, au détriment de l'apprendre à apprendre à partir des situations de police.

Le retour en service actif

Les compétences pédagogiques ne sont pas reconnues ou prises en compte au moment du retour en service actif. Une grande partie des formateurs va donc préférer investir les compétences de police dont ils auront besoin de retour sur le terrain, plutôt que celles ignorées par les services (voie publique, police routière, judiciaire, canine, aux frontières, etc.). Ils utilisent d'ailleurs des « stages de ressourcement » (15 jours par an dans un service), initialement organisés pour « garder le pied sur le terrain », pour travailler sur leur projet de retour en service actif (type d'activité, de service, de contexte, etc.) mais sans systématiquement chercher à faire de liens avec leurs activités dans les formations.

Ainsi l'institution, dans ses modalités d'organisation et de fonctionnement, contraint à la fois les pratiques pédagogiques mises en œuvre et l'orientation qui est donnée au développement des compétences. Certains formateurs entrés dans la fonction souhaitaient trouver, à cette occasion, la possibilité de développer leur polyvalence ou leur expertise policière et vivent ces contraintes comme la possibilité de progresser dans leur métier. D'autres acceptent plus difficilement ces contraintes. Ils voient en elles le manque de liberté pédagogique et le morcellement des pratiques policières dans un enseignement qui distingue les apports théoriques (FG) des apports pratiques (FTSI), et qui ne permet qu'occasionnellement de travailler sur des approches globales des situations de police (exercices de simulation coanimés FG et FTSI), « de mettre le geste et la tête au même endroit ». Ce sont surtout les généralistes privés de l'enseignement des TSI qui en souffrent, spécifiquement lorsqu'ils ont travaillé antérieurement dans des services très actifs en matière de TSI. Ces contraintes apparaissent comme des ressources convertissables pour certains formateurs, quand pour d'autres elles sont proprement contre-productives.

3.2. Du côté des interactions structure / dispositions personnelles

Les pratiques d'engagement dans des pratiques de formation qu'elles soient formelles ou informelles sont très dépendantes des structures dans lesquelles on officie, en termes d'opportunités mais aussi de perception de ces opportunités. Ainsi, le regard que l'on porte sur la

nature des infrastructures mais aussi sur le fonctionnement managérial et organisationnel des écoles et des centres de formation influence la nature des compétences développées.

Du management à l'encadrement des équipes

En premier lieu, les formateurs ne perçoivent pas leur hiérarchie (instances de direction) comme ayant un rôle à jouer dans le développement de leurs compétences. Ce sont à leurs yeux des gestionnaires des activités de formation, sentiment renforcé lorsque leurs bureaux se situent dans d'autres bâtiments que les leurs, et que les relations se réduisent à des rencontres ponctuelles liées à l'organisation des activités de formation (plannings, attribution des groupes, recrutement des stagiaires et des élèves, etc.).

En termes d'encadrement, les coordinateurs d'équipes jouent un rôle plus important mais à condition que leur style d'animation et leur posture soient orientés vers l'accompagnement pédagogique des équipes, qu'ils se consacrent au traitement des difficultés rencontrées dans l'«animation des malles pédagogiques» ou à la gestion des groupes en formation, etc., et non à l'intendance des activités de formation (attribution des salles, maintenance des équipements, allocation de matériels, etc.). En dehors des temps formels de réunion avec les coordinateurs, les formateurs ne semblent se tourner vers eux que s'ils ont le sentiment de partager la même vision du métier et de la fonction, et si leur expérience pédagogique s'avère suffisamment longue pour être considérée comme une référence. L'attribution, dans certains lieux, de tuteurs aux nouveaux arrivants suit la même logique. Leur manière de tutorer et leurs conceptions du tutorat peuvent ou non être formatrices. Certains sont dans la monstration ou la démonstration, se montrent très directifs et transmissifs, laissant par-là peu de place au débat, l'échange de points de vue, etc. Très peu travaillent à mettre en place des logiques itératives entre action et réflexion, ou un accompagnement proactif en lien avec l'organisation de séances à venir. Ceux qui sont nommés tuteurs n'ont pas reçu de formation spécifique, partant en général de l'idée selon laquelle «qui peut être formateur peut être tuteur».

Des infrastructures logistiques à l'ouverture pédagogique

La nature et la taille des infrastructures contraignent également les possibilités de développement des compétences puisque les moyens disponibles ne permettent pas toujours de faire preuve d'inventivité ou de liberté pédagogique, ou de faciliter les échanges. Variables d'une école à l'autre, notamment en fonction des effectifs accueillis et de l'hébergement dans d'autres structures (une DIRF ou une section de CRS par exemple), ces moyens sont de niveau variable. Dans certaines écoles, on trouve des villages entiers de simulation (poste, banque, café, commissariat, etc.), des avions, des bus et un certain nombre de voitures, là où il n'y aura qu'un commissariat et quelques voitures dans d'autres. Les locaux sont également repérés comme occasionnant ou non des échanges entre formateurs si l'attribution des bureaux est collective ou individuelle, si les FTSI et les FG partagent les mêmes bâtiments et si les espaces de convivialité ne se réduisent pas à la cafétéria ou aux salles de réunion.

De l'organisation des activités de formation aux échanges sociaux

L'organisation des activités de formation révèle parfois des occasions d'apprentissage importantes même si elles n'ont pas été pensées dans ce but ; c'est le cas des pratiques d'animation conjointes, de la rotation sur les groupes d'élèves ou de l'animation de stages FC (lorsque l'on est formateur en FI). Ces situations repérées comme porteuses de développement offrent l'occasion de réfléchir à sa pratique.

Ainsi, le binômat FTSl sur les exercices techniques (tir, menottage, activités physiques et sportives, etc.) permet d'observer la pratique de l'autre et de la comparer à la sienne. Il donne lieu à des apprentissages vicariants ou par imitation (tout comme les stages TSl que nous avons évoqués précédemment). La coanimation FTSl/FG lorsqu'elle donne lieu à des temps de préparation des exercices de simulation ouvre sur des possibilités d'échanges et de confrontations sur des manières de faire.

La rotation sur les groupes semble nourrir également les occasions d'échanges entre formateurs, leur donnant « plus de grain à moudre » et leur permettant d'élargir leurs champs de connaissances.

Enfin, certains formateurs FI ont eu l'opportunité d'intervenir en FC pour consolider les effectifs et considèrent l'expérience comme extrêmement enrichissante. C'est pour eux également l'occasion de recueillir des témoignages de pratiques ou d'expériences qui viendront nourrir et enrichir les cours en FI.

3.3. Du côté des interactions collectif / dispositions personnelles

Au niveau des collectifs de travail, les possibilités de travailler en équipe ou entre formateurs de même spécialité sont relativement rares pour les FG, ce qui n'est pas le cas pour les FTSl, qui, pour des raisons de sécurité, encadrent les groupes à plusieurs. Mais le souci d'apparaître légitime aux yeux des collègues conduit une partie des formateurs à adopter des postures d'observation plus que d'échange avec ces derniers. Les apprentissages se font alors plus par imitation et vicariance que par confrontation des manières de faire et de voir. On choisira alors les collègues qui semblent les plus à même de faire progresser, même « en silence ». Une forme d'évaluation de la pratique des collègues se met en place, selon des critères propres à chacun (ancienneté, postures, affinités, conceptions pédagogiques, etc.).

La distance culturelle entre certains formateurs provenant de services très différents semble être parfois un frein aux échanges, au même titre que la rivalité entre FTSl et FG, le grade ou les conceptions pédagogiques⁴.

4 Différentes conceptions pédagogiques se côtoient dans les collectifs de travail. Certains formateurs se centrent sur la dimension opérationnelle des apprentissages au travers de témoignages, d'illustrations, etc. D'autres s'attachent aux contenus par le biais d'exposés et de démonstrations, etc., ou vont se centrer sur les apprenants et sur les tâches d'apprentissages grâce à des mises en situation (simulation, étude de cas, travaux en sous-groupes, etc.).

Le développement des compétences des formateurs est extrêmement dépendant des conditions dans lesquelles ils exercent leur activité et de leur spécialité. Il apparaît globalement : 1) que les opportunités d'apprentissage et de formation semblent plus importantes pour les FTSI que les FG, 2) qu'elles sont étroitement liées aux possibilités organisationnelles de la structure dans laquelle ils officient (moyens pédagogiques, taille des équipes et des infrastructures, amplitude de l'activité, coactivité, etc.), du style de management (gestion ou management de l'activité, présence sociale, etc.) et des liens qui s'instaurent entre pairs formateurs.

En amont, l'orientation du développement des compétences vers les savoirs de police s'inscrit dans la politique de l'institution en matière de retour en service actif à l'issue de leur contrat de formateur.

Si nous nous attachons maintenant à schématiser nos analyses à partir de l'approche par les capacités, nous aboutissons à la figure suivante (voir figure 2).

Nous avons ici choisi la réalisation «développer ses compétences» sans distinguer les compétences pédagogiques des compétences de police. Notre développement a néanmoins permis de montrer que les formateurs disposent de peu de ressources pour se former, que cela soit sur le plan pédagogique ou de police. Les possibilités se configurent en fonction des interactions entre les dispositions des formateurs (rapport aux compétences, représentations, expériences, estime de soi, etc.) et ce que leur institution (règlement, organisation, structuration, etc.), leur structure (moyens, espaces, pratiques pédagogiques, organisation des activités de formation, etc.) ou leur collectif de travail (co-intervention, entraide, etc.) autorise.

La perception de leur environnement de travail en tant que ressource pour se former dépend de la perception même de leurs besoins en matière de compétences. Si les compétences de police apparaissent comme prioritaires à développer, c'est parce que l'environnement influence cette orientation tout comme leur représentation de ce qu'est un « bon flic ». Ces représentations et ces influences vont conduire les formateurs à puiser dans leur environnement de travail les ressources nécessaires à leur développement, et souvent comme nous avons pu le constater, à détourner des ressources pensées pour le travail en ressources pour se former (coanimation, rotation sur les groupes, stage FTSI, etc.).

5. En conclusion

Au cours de cette recherche exploratoire, il est apparu que les formateurs considèrent que leurs compétences pédagogiques de base dépendent de leur formation initiale de formateur et de leurs expériences pédagogiques antérieures (en milieu associatif ou professionnel). Leurs compétences didactiques (ou policières) s'enracinent dans leur expérience en service actif (police secours, BAC, canine, autoroutière, police aux frontières, police judiciaire, flagrant délit, investigation, judiciaire, etc.). Ce sont ces compétences qui facilitent ou non

Figure 2 : Le développement des compétences au prisme des capacités

l'assimilation et l'organisation des contenus des stages de formation (FC) ou des scolarités (FI). Les compétences qu'ils vont ensuite développer, qu'elles soient pédagogiques ou policières, sont prises dans un faisceau d'interdépendances en lien avec les contextes et conditions d'intervention, les possibilités ou contraintes qu'ils offrent en termes de développement des compétences, les activités de formation réalisées et les opportunités qu'elles occasionnent pour se développer, et l'obligation de retour en service actif et l'importance accordée aux savoirs de police.

Le métier de policier reste pour tous la première de leur préoccupation et ils se considèrent plus comme des « policiers formateurs » que comme des « formateurs policiers ».

Les opportunités de développement qu'ils saisissent sont souvent en lien avec leurs motifs d'engagement dans la fonction de formateur (se professionnaliser, ouvrir des horizons professionnels, etc.) et leurs conceptions pédagogiques, et la manière dont elles influencent les moyens qu'ils vont ou peuvent mobiliser pour développer leurs compétences.

La mise en capacité à développer leurs compétences, quelles qu'elles soient, reste limitée. Le développement est plus le résultat de pratiques autoformatives et informelles que de pratiques instituées.

Néanmoins, que cela soit en termes de processus opportunité, liberté ou capacité, on observe de réelles interdépendances entre dispositions organisationnelles et dispositions personnelles qui se traduisent par des interactions plus ou moins capacitantes selon les individus entre dispositions personnelles d'un côté et institution, structure ou collectif de l'autre. Certains parviennent néanmoins mieux que d'autres à développer les compétences qu'ils jugent nécessaires à la conduite de leur activité.

Plus largement, et au-delà du terrain d'investigation qui a été le nôtre, la recherche déployée montre que l'appareillage conceptuel du modèle des capacités permet :
– d'éclairer et de mettre en ordre des analyses d'écart entre ressources disponibles et usages réels (utilisabilité, actionnabilité, etc.) lorsqu'il s'agit de penser des dispositifs de travail ou de formation, ou de réfléchir à ce qui se passe dans les situations professionnelles ou de formation ;
– de dépasser des approches qui se voudraient exclusivement centrées sur l'environnement et ses aménagements ou celles qui voudraient que seule l'action de l'individu compte lorsqu'il s'agit d'apprendre ou d'agir. Les capacités permettent de dépasser ces cloisonnements ou des approches exclusivement ou trop égo ou écocentrées ;
– *in fine*, de mettre en évidence des interactions entre dispositions individuelles (dans leurs dimensions motivationnelles, expérientielles et cognitives) et dispositions organisationnelles (qui renvoient dans ce texte aux conditions d'exercice du métier de formateur, au collectif de travail, à la structure ou à l'institution). C'est de leur dialectique que naît le champ des possibles. À partir de là, il semble difficile d'appréhender les capacités sans réfléchir ces combinaisons entre individu(s) et environnement ; le processus « opportunités » interrogera la combinatoire entre ressources internes et ressources externes au travers des facteurs de conversion, le processus « liberté » celui de la combinatoire de l'action « sur » l'acteur et de son agentivité ;
– enfin, de faire l'hypothèse que le développement des capacités ne peut être pensé indépendamment du développement de capacités constitutives de ces dernières, parmi lesquelles la capacité d'autodétermination. Être en capacité de choisir, c'est être mis en *capacité de s'autodéterminer*. Nos prochains travaux s'attacheront à explorer cette relation entre capacité et autodétermination⁵ (Fernagu Oudet, à paraître). Si l'autodétermination

5 La théorie de l'autodétermination est développée par Ryan et Deci (2002) et par Ryan, Deci, Grolnick et La Guardia (2006).

désigne le processus par lequel une personne décide de sa propre forme de gouvernement (Wehmeyer, 2003), un certain nombre de travaux du côté de la sociologie (Lachapelle et Wehmeyer, 2003) et de la psychologie (Deci et Ryan, 2002 ; Ryan, Deci, Grolnick et La Guardia, 2006 ; Laguardia et Ryan, 2002) montrent combien l'environnement influence la capacité à s'autodéterminer en offrant des moyens et des occasions de réaliser des choix.

Nous ne saurions nous arrêter là sans souligner combien la théorie des capacités offre un cadre renouvelé d'évaluation des situations de formation, que celles-ci soient formelles ou informelles. Il permet de s'éloigner des approches « ressourcistes » majoritairement mobilisées en formation ou dans les organisations pour résoudre les problèmes de compétences ; et de penser le lien, la dialectique, les interactions entre individus et environnement. Trois formes d'interactions propices au développement des compétences et à son orientation ont ainsi pu être mises en évidence dans ce texte. Les formes d'interactions étudiées s'éloignent de celles habituellement travaillées dans les situations de formation ou de transmission, propres au champ des interactions tutorales. Les interactions que nous avons choisies d'étudier élargissent le spectre d'analyse en montrant combien les problématiques de formation et de développement des compétences dépassent les situations de travail ou de formation dans lesquelles elles se déploient, pour embrasser le milieu, le contexte, l'environnement dans sa globalité. L'approche est moins analytique, plus systémique, mais présente l'intérêt de n'oublier aucun des acteurs contraignant le développement des personnes. Appartient alors au chercheur de s'arrêter s'il le souhaite sur un acteur en particulier sans jamais oublier les liens d'interdépendance existant avec d'autres acteurs, que le cadre des capacités a permis ici de mettre en évidence. En cela, les perspectives d'analyse qu'il ouvre viennent enrichir les méthodes de recherche issues d'autres courants tels que le *work place learning*, la didactique professionnelle ou les différentes écoles de l'analyse de l'activité.

Solveig Fernagu

solveig.oudet@parisnanterre.fr

Bibliographie

- Arnoud, J. (2013). *Conception organisationnelle : pour des interventions capacitanes* (thèse de doctorat). Conservatoire national des arts et métiers (CNAM).
- Ballet, J., Dubois, J. L. et Mahieu, F. R. (dir.). (2009). Sen, libertés et pratiques du développement [numéro thématique]. *Revue tiers monde*, 198(2).
- Billett, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.
- Billett, S. (2009). Conceptualizing learning experiences: Contributions and mediations of the social, personal and brute. *Mind, Culture and Activity*, 16(1), 32-47.
- Bertin, A. (2005). Quelle perspective pour l'approche par les capacités. *Revue Tiers monde*, 46, 385-406.
- Bonvin J.-M. (2005). La démocratie dans l'approche d'Amartya Sen. *L'économie politique*, 27(3), 24-37.

- Bonvin, M. et Farvaque, N. (2007). L'accès à l'emploi au prime des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques. *Formation emploi*, 98, 9-22.
- Caillaud, P. et Zimmerman, B. (2011). Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : de la « flexicurité » aux capacités. *Formation emploi*, 113, 33-48.
- Chiappero Martinetti, E. et Salardi, P. (2007, juillet). *Well-being process and conversion factors: an estimation of the micro-side of the well-being process*. Article présenté au séminaire *IQual : a dynamic model for assessing quality of life and evaluating the impact of public policies*. Pavie, Italy.
- Coste, C. (2013). *Penser la pauvreté avec Amartya Sen. L'économie peut-elle être une science morale?* Cours interactif proposé aux partenaires du projet Europe, Éducation, École. Récupéré sur le site du projet : <http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/eee.12-13.dossiers/eee.12-13.pauvrete_coste_ch.pdf>.
- De Munck, J. et Zimmerman, B. (2008). *La liberté au prisme des capacités*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Falzon, P. (2005, mai). *Developing ergonomics, developing people*. 8^e conference de la South-east Asian Ergonomics Society, SEAES-IPS. Denpasar, Indonésie.
- Farvaque, N. (2008). *Amartya Sen : une politique de la liberté*. Paris : Éditions Michalon.
- Fernagu Oudet, S. (2012a). Favoriser un environnement capacitant dans les organisations. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Former pour le travail* (p. 201-213). Paris : PUF.
- Fernagu Oudet, S. (2012b). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119, 7-27.
- Fernagu Oudet S. (2014). Agir collectif et environnement capacitant. *Éducation permanente*, HS6, 171-186.
- Fernagu Oudet, S. (2016). L'approche par les capacités au prisme de la formation. Dans S. Fernagu Oudet. et C. Batal (dir.), *Révolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités* (p. 371-392). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Fernagu Oudet, S. (à paraître). Pour une sociopédagogie des environnements capacitants : les capacités au prisme de la capacité à s'autodéterminer, le cas de clubs d'échanges et de réflexion de dirigeants de PME. *Formation emploi*.
- Fernagu Oudet, S., Carré, P., Charbonnier, O. et Batal, C. (2016). *Des capacités aux environnements capacitants*. Note de recherche, équipe Apprenance et formation des adultes, université Paris-Nanterre.
- Fernagu Oudet, S. et Prost, M. (2016). L'apprenance au prisme de l'approche par les capacités. *Éducation permanente*, 207(2).
- Juhle, S. (2016). L'approche par les capacités au travail. Usages et limites d'une économie politique en terre sociologique. *Revue française de sociologie*, 57(2), 321-352.
- Kuklys, W. et Robeyns, I. (2005). Sen's capability approach to welfare economics. Dans W. Kuklys (dir.), *Amartya Sen's capability approach: Theoretical insights and empirical applications* (p. 9-30). Berlin, Allemagne : Springer Verlag.
- Lachapelle, Y. et Wehmeyer, M. L. (2003). L'autodétermination. Dans M. J. Tassé et D. Morin (dir.), *La déficience intellectuelle* (p. 203-214). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.
- Laguardia, J. G. et Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux, et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Lambert, M. et Vero, J. (2013). The capability to aspire for continuing training in France: The role of the environment shaped by corporate training policy. *International Journal of Manpower*, 34(4), 305-325.
- Lambert, M. et Vero, J. (2007). Formation continue : quelles capacités d'action des salariés? L'approche par les capacités comme grille de lecture. *Formation emploi*, 98, 55-75.

- Lambert, M., Vero, J. et Zimmermann, B. (2012). Vocational training and professional development: a capability perspective. *International Journal of Training and Development*, 16, 164-182.
- Mazade, O. (2014). L'évaluation d'un dispositif d'insertion professionnelle : une approche par les capacités. *Formation emploi*, 127, 91-107.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Robeyns, I. (2000). Hush money or emancipation fee? A gender analysis of basic income. Dans R. van der Veen et L. Groot (dir.), *Basic income on the agenda policy objectives and political chances* (p. 121-136). Londres, Angleterre : Amsterdam University Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. Dans E. L. Deci et M. R. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research* (p. 3-33). Rochester, NY : University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S. et La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. Dans D. Cicchetti et D. Cohen (dir.), *Developmental psychopathology. Volume 1: Theory and methods* (p. 795-849), 2^e édition. New York, NY : Wiley.
- Salais, R. (2008). Capacités, base informationnelle et démocratie délibérative. Le (contre-)exemple de l'action publique européenne. Dans J. De Munck et B. Zimmermann (dir.), *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme* (p. 297-329). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. Dans M. Nussbaum et A. Sen (dir.), *The quality of life* (p. 30-66). Oxford, Royaume-Uni : Clarendon Press.
- Sen, A. (2004). *L'économie est une science morale*. Paris : La Découverte.
- Sen, A. (2009). *L'idée de justice*. Paris : Flammarion.
- Vero, J. (2016). Promouvoir le développement des capacités des salariés à agir sur leur parcours professionnel : la responsabilité des entreprises en question. Dans S. Fernagu Oudet et C. Batal (dir.), *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités* (p. 409-422). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Vidal-Gomel, C. et Delgoulet, C. (2016). Des compétences aux capacités pour réinterroger les possibilités de développement du sujet. Dans S. Fernagu-Oudet et C. Batal (dir.), *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités* (p. 393-408). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Wehmeyer, M. L. (2003). Self-determination : A review of the construct. Dans M. L. Wehmeyer, B. H. Abery, D. E. Mithaug et R. J. Stancliffe (dir.), *Theory in self-determination: Foundations for educational practice* (p. 5-24). Springfield, IL : Charles C Thomas.
- Zimmerman, B. (2011). *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*. Paris : Economica.
- Zimmermann, B. (2016). Développement des compétences et capacité d'agir. Dans S. Fernagu Oudet et C. Batal (2016), *(R)évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités* (p. 359-370). Lille : Presses universitaires du Septentrion.

Abstract

National police trainer capacity building: an assessment based on the capabilities approach

ABSTRACT: The study uses the theoretical framework of capabilities in which national police trainers are empowered to develop their skills as trainers. This approach makes it possible to assess the influence of working environments on this capacity building process and the way these environments can make learning impractical. It also takes into account the fact that individual arrangements are a factor when considering the possibilities. We therefore focus on interactions between individuals and the environment to study the capacity building process. We will see that this capacity determines the way in which the trainers position the nature and form of the skills developed, and ultimately the ability to train.

KEYWORDS: competence, skill, apprenticeship